

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	003-006
EDITORIAL	007-012
SEÇÃO TEMÁTICA	013
As menores existências e as poéticas híbridas no devir-passarinho Antonio Almeida da Silva; Glòria Jové Monclús; Laura Molina Romero	014-031
Olhares múltiplos: ateliê artístico e poético para/com professoras das infâncias – o encontro com a arte por meio das redes Simone Bibian; Luciana Esmeralda Ostetto	032-049
Filosofia e educação em práticas poéticas desobedientes no obedienceno Leonardo Marques Kussler; Carmen Lúcia Capra	050-074
Pontos Cantados e Omolokô: Arte e Cultura de Terreiro Gustavo Taranto Epprecht; Francione Oliveira Carvalho	075-098
Mapeando.Sensíveis: a fotografia no curso de Artes Visuais da URCA Rubens Venâncio	099-110
Momento Lúdico: um experimento que traz o lúdico ao ensino acadêmico Juliana Barbosa; Queiroz e Thiago F. Sant'Anna	111-123
Criar e Contra-Narrar: Metodologias de Pesquisa e Processos de Criação Não Hegemônicos em Artes Visuais na Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal da Bahia Yasmin de Freitas Nogueira; Luisa Magaly Santana Oliveira Reis	124-137
Processos Pedagógicos na Formação em Artes Visuais Maria Betânia e Silva	138-154
Linhas, Rostos e Máscaras Cirúrgicas: Desenhos na Pandemia da SARS-CoV-2/Covid-19 Shakil Y. Rahim	155-170
Art Education for adults through photography and museums Ricard Huerta	171-192

Pensar e Explorar a Educação em Artes Visuais para Pessoas com Deficiência Visual Caue de Camargo dos Santos	193-210
Seção Entrevistas	211
Entrevista com o artista e professor Dr. Rui Serra (Faculdade de Belas-Artes da Universidade Lisboa, Portugal) Jociele Lampert; Marta Facco; Pedro Henrique Cavallari; William da Silva	212-228
Entrevista com a artista e professor Dr^a. Diana Costa (Faculdade de Belas-Artes da Universidade Lisboa, Portugal) Jociele Lampert; Marta Facco; Pedro Henrique Cavallari; William da Silva	229-244
Ivo Alexandre: um artista no decurso do tempo na arte contemporânea Jociele Lampert; Pedro Henrique Villi Cavallari; Fabio Luis Savicki Henschel	245-268
Sobre a Preparação de Suportes para a Pintura entrevista com Mauricio Parra Fabricio Rodrigues Garcia; Jociele Lampert	269-281
Seção Ensaio Visual	282
Encanterias na Pesquisa em Arte/Educação: maneiras outras de pensar/fazer/sentir a docência em artes visuais Fábio Wosniak; Erlon Santos Silva	283-295
Seção Demanda Contínua	296
John Dewey e Henri Matisse: entre teoria estética e prática artística Laura Elizia Haubert	297-312
A arte em Emerson e Dewey: proposições teóricas e práticas para a pedagogia Tatiane da Silva; Marcus Vinicius da Cunha	313-333
Seção Iniciação Científica	334
O estágio na formação docente em artes visuais: Entrelinhas identitárias Lara Nunes Rodrigues; Tharciana Goulart da Silva	335-346

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. Dilmar Baretta

Centro de Artes, Design e Moda – UDESC/CEART

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

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Elaine Schmidlin

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 9, número 3, ano 9, dezembro de 2023

Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Jocielle Lampert (UDESC) e 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'Ávila 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 Balisnei, 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.9, n.3, ano 9, dezembro de 2023

Aline Nunes da Rosa	Laura Elizia Haubert
Ana Valéria de Figueiredo	Liane Carvalho Oleques
Angélica D'Ávila Taschetto	Marcelo Forte
Anna Letícia Pereira de Carvalho	Márcia Moreno
Annelise Nani da Fonseca	Márcio Silveira dos Santos
Carla Juliana Galvão Alves	Mari Ines Piekas
Darcisio Natal Muraro	Maria Aparecida Lima Piai
Diego Vinicius Brito dos Santos	Olga Maria Botelho Egas
Fernanda Correa da Silva	
Flávia Pedrosa Vasconcelos	
Francione Oliveira Carvalho	
Gilvânia Pontes	
João Vítor Ferreira Nunes	
Juzelia Moraes Silveira	

Bolsistas

Karine Abbati Nunes	João Matheus da Silva
Luana Gonçalves Santana	Gustavo Henrique Scheidt
Débora Hegermann Souza	

Diagramação

Raony Robson Ruiz
Marcelo Pereira de Lima

Revisores do Periódico

Fabício Rodrigues Garcia

Joviana Jensen

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.

EDITORIAL

Ao compor um dossiê sobre “Processos e Procedimentos em Cenas Pedagógicas” pretendia-se desvelar um caminho investigativo para a docência. O desafio persiste na relação entre teoria e prática, que deve ser percebida e praticada de maneira integrada, evitando a adoção de momentos isolados de prática ou teoria. Ao invés disso, busca-se a constituição de uma unidade para os componentes curriculares, costurando práticas que se configuram como ações integradas de ensino, pesquisa e extensão tanto na Escola quanto na Universidade.

Tal aspecto se evidencia nas escolhas dos processos e procedimentos que envolvem pesquisa e despertam a estesia. A interação e a experiência estética (segundo Dewey, 2010), o experimento (conforme Peirce, 2000), a vivência (abordada por Dewey, 2010 e Larrosa, 2002), valorizam o acontecimento revelado e refletido antes, durante e depois. Os desafios estéticos (segundo Arnheim, 2016; Barbieri, 2021 e Holm, 2005), dão a ver as proposições, as escolhas metodológicas para provocar as ações e reflexões, sempre inseridos em práticas sociais (inspiradas por Vigotsky, 1989; Freire, 2000/1996 e hooks, 2017), subordinados ao contexto singular atentos aos que dele participam, conduzem a reflexões sobre ambiências provocadoras, ateliês, clínicas, laboratórios, proposições artísticas e performances.

Essas abordagens ultrapassam a visão modernista, que se limitava a proporcionar um espaço de criação e aguardar resultados positivos que surgiriam espontaneamente nas crianças, simplesmente devido ao apelo visual dos materiais.

Os procedimentos e processos, planejados minuciosamente na proposição de espaços preparados, mesas de trabalho e na criação de objetos propositores, bem como em visitas especialmente planejadas, não apenas estabelecem condições para a manifestação da estética/estesia, mas também promovem o estado de criação, a nutrição estética e a ampliação da “coleção de exemplos” (nas palavras de Du Duve, 2012). Além disso, essas abordagens exploram a memória, os anseios, os medos, o vazio e “síndrome do pode”, que reflete a insegurança frente a liberdade de criação, muitas vezes negada. Para tal, exercitam a escuta, o diálogo, o acompanhamento dos processos e a avaliação formativa.

Narrativas, registros e portfólios emergem como meios cruciais para fomentar confiança e coragem, impulsionando as pessoas a transcenderem a si mesmas, a buscarem em si a imaginação, a percepção e a curiosidade. A ação docente, atenta e sensível, se faz visível e potente para desencadear um rizoma de possibilidades.

Neste contexto, observar, mapear, analisar, refletir e, sobretudo, criar são ações que direcionam e aproximam a teoria da prática, o assunto do tema, os meios dos

métodos, as avaliações das continuidades e o conteúdo da forma. Como planejamos nossas aulas? Como decidimos o que apresentar aos nossos alunos e alunas? Como conseguimos compor dentro do contexto em que estamos inseridos? Ou, por fim, como nos desafiamos? A importância da documentação de nossas ações, projetos e abordagens, como condição fundamental para a pesquisa, é evidente, abrangendo desde nossas inquietações, problemas, métodos até nossos desejos.

Estas questões estão presentes neste volume da Revista Apotheke que tem o prazer de apresentar uma seleção de 18 trabalhos abrangendo diversas modalidades, com artigos dedicados à temática central “Processos e Procedimentos em Cenas Pedagógicas”, entrevistas, ensaios visuais e artigos de demanda contínua. Cada contribuição reflete o comprometimento e a diversidade de perspectivas dos/as autores/as, proporcionando nuances diversificadas acerca de temáticas contemporâneas presentes no campo da Arte/Educação articuladas às práticas/cenas pedagógicas. Este conjunto de trabalhos visa enriquecer o diálogo acadêmico, estimulando reflexões sobre os processos e procedimentos que moldam o cenário pedagógico contemporâneo.

A Revista Apotheke celebra a colaboração e a partilha de conhecimento, esperando que esta edição inspire e contribua para o avanço do entendimento em torno dessas temáticas fundamentais.

Abordando a **seção temática** “Processos e Procedimentos em Cenas Pedagógicas”, destaca-se o artigo de Antonio Almeida da Silva, Glòria Jové Monclús e Laura Molina Romero, intitulado “**As menores existências e as poéticas híbridas no devir-passarinho**”. Este trabalho propõe uma conexão entre arte e ciência, explorando práticas insurgentes da arte contemporânea de maneira transdisciplinar. O artigo desafia a concepção tradicional de conhecimento ao utilizar o conceito de “os modos de existências” do filósofo Etienne Souriau. Ao examinar as relações entre aves e aviões, estudantes do 5o ano criam uma natureza híbrida por meio de desenhos e protótipos, rompendo com dicotomias culturais e naturais. Dessa forma, o ato de aprender torna-se um exercício investigativo, divertido e criativo, proporcionando uma nova compreensão do mundo ao qual estão inseridas.

Continuando na temática, destacamos o artigo de Simone Bibian e Luciana Esmeralda Ostetto, resultante de uma pesquisa de doutorado em Educação. O trabalho relata os processos de uma proposta de formação estética para e com professoras da Educação Infantil, realizada durante a pandemia da COVID-19. Intitulada “**Olhares Múltiplos: ateliê artístico e poético para/com professoras das infâncias - o encontro com a arte por meio das redes**”, a proposta utilizou redes sociais e um dispositivo de mídia digital (podcast). Embasada na concepção de museu como espaço de conhecimento e formação, nas abordagens (auto)biográficas, nas histórias de vida e nos estudos sobre mediação cultural e formação docente, a pesquisa estabeleceu um diálogo entre escola e museu de arte. Partindo da escuta das professoras da Educação Infantil, que buscavam oportunidades de formação estética, a investigação demonstrou que criar redes virtuais com docentes, em conexão com obras de arte de um museu, pode ser um caminho promissor. Este estudo ressalta a

relevância de explorar alternativas inovadoras para a formação estética em contextos desafiadores, como o enfrentado durante a pandemia.

No trabalho de Leonardo Marques Kussler e Carmen Lúcia Capra, intitulado **“Filosofia e Educação em Práticas Poéticas Desobedientes no Obedienceno”**, o artigo explora o conceito de [des]obediência na interseção da filosofia e da educação em cursos de graduação em Artes. O objetivo central é examinar a viabilidade de adotar uma abordagem mais performática na discussão e prática da filosofia por meio de práticas artísticas extensionistas consideradas transgressoras. Essas práticas visam escapar da sutil sociedade de controle contemporânea, destacando a importância das presenças de corpos e práticas comuns.

No artigo **“Pontos Cantados e Omolokô: Arte e Cultura de Terreiro”**, de Gustavo Taranto Epprecht e Francione Oliveira Carvalho, a análise se concentra nas educabilidades associadas aos pontos cantados no Ilê de Obaluaê, um terreiro de Umbanda de Omolokô em Juiz de Fora, MG. O objetivo é examinar como essas práticas podem contribuir para repensar a arte/educação com base na comunidade, conforme proposto por Bastos (2005). A argumentação defende a necessidade de ações educativas emergirem da comunidade como meio de combater a colonialidade do saber, do ser e do poder, entendidas como operações de subjugação dos povos colonizados.

Rubens Venâncio, em seu trabalho, oferece uma reflexão sobre a experiência de construção do catálogo fotográfico **“Mapeando.Sensíveis: a fotografia no curso de Artes Visuais da URCA”**. O projeto em questão investigou a produção artística dos estudantes durante os ateliês das disciplinas “Fotografia I” e “Fotografia II” nos primeiros dez anos de existência (2008-2018) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA. Este projeto se estabeleceu como um dispositivo para promover debates sobre a fotografia e as práticas de ateliê como formas de pensamento no campo artístico.

Juliana Barbosa e Queiroz e Thiago F. Sant’Anna, apresentam o artigo intitulado **“Momento Lúdico: um experimento que traz o lúdico ao ensino acadêmico”**, onde é apresentada uma abordagem inovadora para o ensino acadêmico interdisciplinar. O foco recai sobre a utilização do jogo de tabuleiro “Mental Blocks” em cursos de Design Gráfico, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental. A adaptação das regras do jogo para atender às características de cada público-alvo foi um aspecto crucial, destacando a necessidade de considerar as particularidades dos alunos ao incorporar a ludicidade na experiência educativa.

No artigo **“Criar e Contra-Narrar: Metodologias de Pesquisa e Processos de Criação Não Hegemônicos em Artes Visuais na Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal da Bahia”**, as autoras Yasmin de Freitas Nogueira e Luisa Magaly Santana Oliveira Reis compartilham suas experiências como docentes do Magistério Superior em duas instituições de ensino superior no Brasil. O artigo visa debater práticas pedagógicas no ensino de artes visuais que abrangem contranarrativas anticoloniais e interseccionais, considerando diversos marcadores de diferença, como raça, classe e sexualidade, para abordar a pesquisa acadêmica e os processos de

criação nas artes visuais no nível da graduação.

No trabalho intitulado **“Processos Pedagógicos na Formação em Artes Visuais”**, de autoria de Maria Betânia e Silva, o processo investigativo proposto visa explorar os momentos que antecedem, ocorrem durante e sucedem as ações docentes relacionadas ao estudo de metodologias de ensino das Artes Visuais no contexto da Licenciatura. O estudo foi conduzido em uma instituição de Ensino Superior pública da rede federal de educação brasileira durante o primeiro semestre de 2023. A metodologia empregada foi o método cartográfico de investigação, utilizando documentos como plano de aula, observações in loco, registro de práticas artísticas, narrativas de estudantes e fotografias de experiências vivenciadas ao longo do período. A reflexão sobre estratégias de ensino, o desenvolvimento do diálogo e da escuta, bem como a extração máxima das vivências sem perder autenticidade e criatividade, são alguns dos aspectos destacados pelos estudantes como essenciais nos processos de aprendizagem.

Em **“Linhas, Rostos e Máscaras Cirúrgicas: Desenhos na Pandemia da SARS-CoV-2/Covid-19”** de Shakil Y. Rahim, o autor explora a transformação da expressão facial humana durante a pandemia, quando máscaras de proteção alteraram a visibilidade. Os desenhos instantâneos, feitos em Lisboa a partir de 2020, capturam desconhecidos usando máscaras, destacando a simplicidade da linha para registrar rapidamente em cadernos ou folhas soltas. A modelação geométrica das máscaras rompe com proporções convencionais, substituindo a relação olhos-nariz-lábios por outras entidades. Nessa nova ordem visual, o conflito entre identidade e abstração ressalta os valores sociais, culturais e simbólicos das máscaras na construção da personalidade, representação de narrativas e na discussão sobre direitos e liberdades.

O artigo **“Art Education for adults through photography and museums”** de Ricard Huerta, destaca a necessidade de integrar a arte e a prática artística na educação de adultos, examinando um curso destinado a indivíduos com mais de 55 anos oferecido na universidade. Os participantes demonstram interesse na arte, muitas vezes motivados pelo desejo de explorar esses temas durante a juventude. Em contraste com abordagens convencionais centradas na História da Arte ou Oficinas de Arte, o curso promoveu uma experiência multidisciplinar, introduzindo conceitos como deriva urbana e performance artística, além de abordar a cultura visual e tecnologias digitais. A metodologia de pesquisa adotada é mista, combinando estudo de caso e pesquisa baseada em artes. O valor das fotografias emerge como um elemento significativo na conclusão da investigação. Destaca-se a valorização dos benefícios da aprendizagem ao longo da vida, utilizando práticas participativas que incorporam a experiência e o conhecimento dos alunos. A coleta de informações por meio de pesquisas individuais e grupos focais resulta em uma conclusão positiva e gratificante, conforme relatado pelos participantes do curso.

Encerrando esta seção, o artigo intitulado **“Pensar e Explorar a Educação em Artes Visuais para Pessoas com Deficiência Visual”** de Caue de Camargo dos Santos, oferece uma valiosa contribuição para os campos de Arte/Educação e Educação Especial. O trabalho explora maneiras de viabilizar processos experimentais

de criação destinados especificamente às pessoas com deficiência visual.

Na seção de **entrevistas**, apresentam-se três relatos de processos instaurados a partir dos estúdios de três artistas portugueses: Rui Serra, Diana Costa e Ivo Alexandre. Essas entrevistas foram realizadas no âmbito do projeto de Cooperação Internacional intitulado “O Estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais”, em parceria entre a UDESC e o Departamento de Pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Os processos artísticos, relatos de procedimentos e apontamentos de referências e histórias autobiográficas que permeiam os trabalhos destes três artistas tangenciam cenas (pedagógicas) repletas de aprendizados, pois insinuam modos de pensar, agir e sentir de cada artista. Nesta seção, ainda, a entrevista com o artista brasileiro Mauricio Parra foi desenvolvida para documentar e pensar um projeto de uma aula ateliê. Nesse contexto, o relato do artista sobre suas escolhas e materiais identifica o que chamamos de pesquisa em arte, além de configurar-se como fonte para elaborar uma cena pedagógica e servir de referência para imagens randômicas em múltiplos processos.

Fábio Wosniak e Erlon Santos Silva apresentam o **ensaio visual “Encanterias na Pesquisa em Arte/Educação”**, propondo uma abordagem inventiva na pesquisa educacional em artes, incorporando os princípios da Arte/Educação Dissidente e a metodologia das encanterias. O ensaio busca oferecer perspectivas alternativas para repensar a prática docente em artes visuais, utilizando a linguagem visual para integrar elementos culturais, estéticos e pedagógicos de forma singular. As imagens apresentadas revelam pesquisas de trabalhos de conclusão de curso de acadêmicos da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak, inspirando uma reflexão crítica sobre as possibilidades transformadoras das encanterias no contexto da Arte/Educação Dissidente.

Na seção de **demanda contínua**, dois artigos se destacam ao explorar diversas dimensões da Arte/Educação. O primeiro, intitulado “**John Dewey e Henri Matisse: entre teoria estética e prática artística**” de Laura Elizia Haubert, investiga a influência do pintor Henri Matisse na filosofia da arte de John Dewey, destacando os pontos de encontro entre os dois. Já o segundo, intitulado “**A arte em Emerson e Dewey: proposições teóricas e práticas para a pedagogia**” de Tatiane da Silva e Marcus Vinicius da Cunha, analisa os conceitos de arte desenvolvidos por John Dewey e Ralph Waldo Emerson, proporcionando embasamento teórico e alternativas práticas para o trabalho pedagógico com as artes.

Na última seção deste volume, ressaltamos o trabalho de **iniciação científica** conduzido por Lara Nunes Rodrigues e Tharciana Goulart da Silva. O estudo aborda a formação inicial a partir das vivências na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ao focalizar o conceito de identidade docente, inspirado em Pimenta (1999), a pesquisa investiga o impacto dos espaços dedicados às práticas artísticas nas escolas na construção da formação dos futuros professores. Destaca-se também o projeto “Entrelinhas da formação docente” como uma oportunidade para uma reflexão poética sobre o contínuo processo de construção e reconstrução

da identidade profissional. O diálogo estabelecido com pensadores como Freire (1997) e hooks (2020) enriquece a abordagem, promovendo uma reflexão sobre uma pedagogia engajada na formação docente.

Agradecemos a todas as pessoas envolvidas nesta valiosa contribuição na busca do conhecimento.

Boa leitura!

Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Jociele Lampert (UDESC)

Fábio Wosniak (UNIFAP)

Referências

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São. Paulo: Jujuba, 2021.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

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

DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLM, A. M. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



SEÇÃO TEMÁTICA

As menores existências e as poéticas híbridas no devir-passarinho

Insurgent practices and hybrid poetics
in Becoming a little bird

Pequeñas existencias y poéticas
híbridas para devenir pajarito

Antonio Almeida da Silva¹

Glòria Jové Monclús²

Laura Molina Romero³

1 Professor Dr. titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor pesquisador do grupo de Pesquisa Carta-Imagem (Grupo de Estudos e Pesquisa em Imagem, Memória e Educação). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0439748570650475>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6373-1957> E-mail: almeida.uefs@gmail.com

2 Professora, doutora em Ciências da Educação. Professora da Faculdade de Educação, Psicologia e Serviço Social da Universidade de Lleida, Espanha. Faço parte do grupo de pesquisa DHIGECS (Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials) e coordeno a linha de pesquisa educação inclusiva e o grupo "espai híbrid". Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6526-4176>. E-mail: jovegloria@gmail.com

3 Professora primária da escola Jacint Verdaguer em Tàrraga (Espanha). Mestre em psicopedagogia e educação inclusiva pela Universidade de Lleida. Trabalho colaborativo com o grupo de pesquisa Espai Híbrid da Universidade de Lleida. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-20410923> E-mail: lauraamolinaa@gmail.com

RESUMO

Trata-se de um artigo que busca tecer relações entre a arte e a ciência para tentar insubordinar outras práticas insurgentes atravessadas pela arte contemporânea numa relação transdisciplinar entre arte e ciências. Somos desafiados a pensar outros modos de produção de conhecimento através do conceito “os modos de existências” do filósofo Etienne Souriau. No desafio de dar outras existências (visibilidades), nas relações entre as aves e os aviões, as crianças criam uma natureza híbrida através de desenhos e protótipos, rompendo a dicotomia e o dualismo tão presentes nos conceitos de cultura e natureza, inventando, assim, uma outra forma de compreender o mundo em que estão inseridas, fazendo do ato de aprender um exercício investigativo, divertido e criativo.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Ciência; Natureza; Modos de existências.

ABSTRACT

This article seeks to weave relations between art and science to insubordinate other insurgent practices relationship between art and science. We are challenged to think about other modes of knowledge production through the concept “the modes of existence” coined by the philosopher Etienne Souriau. Challenged to give other existences (visibilities) to the relationships between birds and planes, children create a hybrid nature through drawings and prototypes. Thus, they break the dichotomy and dualism so present in the concepts of culture and nature and invent another way of understanding the world in which they are inserted, making the act of learning an investigative, fun, and creative exercise.

KEY-WORDS

Art and Science; Nature; Modes of existence.

RESUMEN

Este artículo pretende tejer relaciones entre arte y ciencia para intentar desobedecer otras prácticas insurgentes atravesadas por el arte contemporáneo en una relación transdisciplinar entre estos ámbitos, entre arte y ciencia. Pretende ser un desafío para pensar en otras formas de producir conocimiento a través del concepto “modos de existencia” acuñado por el filósofo Etienne Souriau. A fin de dar otras existencias (visibilidades) en las relaciones entre pájaros y aviones, los niños crean una naturaleza híbrida a través de dibujos y prototipos rompiendo la dicotomía y el dualismo tan presentes en los conceptos de cultura y naturaleza, inventado así otra forma de entender el mundo en el que viven, convierto el acto de aprender en un ejercicio investigativo, divertido, creativo y creador.

PALABRAS-CLAVE

Arte; Ciencia; Naturaleza; Modos de existencia.

Introdução

Numa proposta de produção de pesquisa interfronteiriça⁴, compartilhamos algumas práticas (em forma de um ensaio), que experimentam e desafiam a pensar em outros contextos de aprendizagem, através de abordagens inter/transdisciplinares, que vão além dos espaços escolares.

Em “Conexões entre arte, ciências e educação: experimentando o conceito de museu imaginário”, os autores Silva e Jovè (2019), apresentam a escola como um museu que se configura no âmbito da experimentação de práticas pedagógicas contemporâneas, através de conexões imprevisíveis com diferentes contextos e saberes, onde pode se experimentar diálogos constantes entre as práticas artísticas e os procedimentos científicos, que são potenciadores de conexão, que abrem a derivas transdisciplinares, que movimentam diálogos inéditos entre a cultura e a natureza, numa dinâmica de troca, num movimento de fluxos, deslocamentos entre o conhecimento popular e a investigação científica.

O presente ensaio coloca algumas questões que nos mobilizam a pensar práticas (educativas, artísticas e ecológicas) em diferentes contextos de ensino: como a arte contemporânea nos mobiliza a imaginar outros modos de aprender? Como a arte nos ensina a fazer conexões inesperadas com situações improváveis? Como instaurar outras existências, outros modos de ser e de perceber a natureza através do olhar imaginativo, sensível e criativo das crianças?

Durante alguns anos, nossos grupos de pesquisas⁵ estão investindo em propostas educativas que desafiam a pensar outras práticas em educação através do nosso interesse, aproximação e investimento com a arte contemporânea, sobretudo, por acreditarmos no seu potencial educativo. Nomeamos esse movimento de pesquisa, experiências e fenômenos de poéticas híbridas.

Poéticas híbridas acontecem em nossas pesquisas e projetos inter/transdisciplinares diante das experiências, dos processos e dos procedimentos que experimentam as relações entre a arte contemporânea e as práticas educativas, no seu investimento e investigação da temática natureza. A relação que estabelecemos com a arte contemporânea nos permite construir uma rede de pensamentos, práticas, conexões entre diversos discursos que perpassam a natureza, a arte e as práticas educativas.

O trabalho com a arte contemporânea nos incentiva a “desenvolver as tramas onde quer que elas nos levem” (Latour, 1994, p. 9). Assim, a arte contemporânea vem nos ajudando a levar nossos processos investigativos mais adiante, nos arriscando com o (im)previsto e o (im)previsível, permitindo abrir novos trajetos de aprendizagem, através de uma política do perceber as diferentes visualidades nas práticas educativas. “O que importa não é se é ou não arte, mas as condições da experiência. Quando a

4 Práticas e exercícios colaborativos entre pesquisadores da Universidade Estadual de Feira de Santana (Bahia) e da Faculdade de Educação da Universidade de Lleida- UdL (Espanha).

5 Grupo de pesquisa Carta-imagem (UEFS) e Espai Híbrid (UdL).

arte se torna a maneira e não o fim, os movimentos menores se tornam orientadores dos processos por vir” (Manning, 2019, p.11).

Esses movimentos nos permitem abrir novos trajetos de aprendizagem para inventar um currículo na sua virtualidade⁶. Neste ensaio consideramos a arte como um potencializador de possibilidades (O’sullivan, 2006) de criação de mundos possíveis, com estratégias para desenvolver pensamentos rizomáticos (Deleuze & Guattari, 1995).

Nossa abordagem segue por meio de metodologias próprias de pesquisa-intervenção, tecendo fortes relações com as abordagens cartográficas em pesquisas em educação⁷, que se instauram através do contato com a arte (com os objetos, imagens, coisas, corpos, relatos, conjunto de práticas e produções artísticas), que pressupõe nossas escolhas metodológicas, que orientam modos de agir e produzir conhecimento que não se faz de modo prescritivo, por regras prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos.

Compreendendo que os percursos investigativos se constroem à medida que são observados e experimentados, produzidos sempre neste plano coletivo de forças (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009), ousamos seguir e indicar algumas pistas possíveis para nosso método, construídas a partir de nossas experimentações ao longo destes anos envolvidos e afetados pela arte contemporânea nos e pelos processos de formação docente/discente.

Assim, o estudo é fruto de uma investigação sobre um conjunto de experiências que instauram práticas educativas com as crianças da educação infantil, que busca estabelecer pontes entre os museus, arte contemporânea e os temas da natureza.

Apresentação das práticas atravessadas pela arte

No intuito de refletir sobre algumas práticas educativas construídas, influenciadas pela arte contemporânea, com o grupo de alunos⁸ do 5º ano⁹, numa condição de proporcionar diferentes modos de falar sobre a relação entre natureza e sociedade, de forma criativa, imaginativa e divertida.

Diante do exposto, a intenção desse artigo é resgatar e trazer algumas reflexões sobre algumas práticas educativas realizadas com crianças da escola Belcaire d’Urgell

6 Algo que existe e se realiza em um plano ainda não atualizado e nem percebido, numa aposta ao currículo aberto às diferenças e às práticas poéticas e estéticas.

7 Ver em estudos de PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Sulina. 2009.

8 Na escrita desse artigo utilizaremos o masculino genérico por acreditar que isso facilitaria a leitura e o entendimento do texto, mas ao mesmo tempo nos incomodamos com esse sexismo gramatical.

9 Esse trabalho (ensaio) conta com a colaboração de Laura Molina Romero (uma das autoras do texto), professora de educação infantil da escola rural Bonavista, em que é tutora da 5ª série, onde ensina de forma interdisciplinar espanhol, ciências sociais e ciências naturais.

- Escola Bonavista¹⁰, na qual exercitamos, ao longo desse período de isolamento, outras formas de olhar e investigar a natureza e criar relações inesperadas e inusitadas, colocando os professores e os alunos, na condição de criação e invenção de outras abordagens educativas, em contato com a arte e com a natureza. Trazemos a exposição museal como disparadora e mobilizadora para que professores e alunos criem e experimentem práticas inter/transdisciplinares. Nossa estratégia metodológica é observar essas práticas e instaurar uma política da atenção, nos debruçando sobre essas ações e fazendo delas nosso exercício de pesquisa-escrita.

Diante da impossibilidade de a escola levar os alunos ao Museu, Laura Molina Romero, professora de educação primária da Escola Rural Bonavista, criou uma exposição interativa e virtual tendo como referência a exposição *La imposibilidad de la imatge del món*¹¹. Seus alunos puderam acessar as imagens e textos curatoriais pela internet, além do acesso aos catálogos da exposição, onde os alunos puderam conhecer diferentes propostas artísticas que atravessam a cartografia das imagens para uma maior compreensão da proposta da exposição.

Em meio a um bombardeio de imagens, que influencia, modifica e molda nossa percepção do mundo e, ao mesmo tempo, nossa percepção de nós mesmos, a exposição *La imposibilidad de la imatge del món*¹² abre novas configurações e experiências no/com o mundo, possibilitando experimentar o mundo pelas metáforas, territórios ressignificados e reconfigurados. Um mundo percebido através da experiência corporal, tátil, auditiva, sonora, visual. Uma exposição cartográfica que apresenta um mundo descentralizado, fragmentado e com múltiplas criações através da arte. Seria esse mundo (im)possível?

Ao visitar o museu interativo por meio das imagens dispostas na web e dos catálogos impressos¹³, dentre uma diversidade de propostas que explora outras formas de ver o mundo, as crianças se deparam com a proposta artística de Walmor Corrêa, *Quem sabe donde?*¹⁴

Esse trabalho proposto por Walmor Corrêa vem ao encontro da necessidade de dar existência a uma pequena ave até então desconhecida ou ignorada. Aqui emprestamos o termo *existência* tal qual Etienne Souriau, que descreve os diferentes modos de perceber a existência de algo ou alguma coisa, num apelo ético e político da arte de instaurar, que é ao mesmo tempo a arte de percepção do gesto mínimo de valorização do ser que depende da nossa política da atenção.

10 Bellcaire d'Urgell – “Escola Bonavista”. Localizada no Município de Lleida (Espanha) na região sul, na fronteira com Pla d'Urgell, à esquerda do Segreé uma escola com cerca de 100 alunos do jardim de infância.

11 Exposição A impossibilidade da imagem do mundo que ocorreu e Lleida de 20 de setembro a 1 dezembro de 2019, Sala Gotika do lei de Lleida, tendo como proposta os trabalhos de Walmor Correa, Roc Domingo e Maite Villafranca.

12 A impossibilidade da imagem do mundo que ocorreu e Lleida de 20 de setembro a 1 dezembro de 2019, Sala Gotika do lei de Lleida, tendo como proposta os trabalhos de Walmor Correa, Roc Domingo e Maite Villafranca. Exposição com curadoria de Quim Bonastra, Glòria Jové Monclús.

13 Ver o link: file:///C:/Users/Micro/Downloads/Apunts_sobre_la_impossibilitat_de_la_ima.pdf

14 Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món. Ver em: <https://www.iei.cat/ca/administracio/fpiei/db/sala-gotika-apunts-sobre-la-impossibilitat-de-la-imatge-del-mon/1889.html>

De acordo com o filósofo Souriau (2017), para que um ser conquiste sua existência nesse mundo antropocêntrico, não basta apenas que exista, é preciso que ela, a existência, seja instaurada (não em um ato solene, cerimonial, institucional), mas em um processo que eleva o existente a um patamar de realidade e esplendor próprio.

Em Timoneiro de Alfé (antigo aeródromo, criado para fins militares em 1929, e desapropriado por ordem judicial em 2014), localizado a cerca de quatro quilômetros de Lleida (Espanha), uma região com mais de 200 hectares de vegetação árida de estepe, sem a presença de árvores, durante anos foi alvo de iniciativas dos ambientalistas, que lutavam para sua conservação e proteção.

Enquanto, o fator crucial para os ambientalistas era transformar a área em um espaço natural protegido, para muitos políticos e empresários esse mesmo local era visto como um grande deserto (local abandonado, um atraso social injustificável) propício para investimentos econômicos, tal qual a construção de um grande aeroporto.

Mesmo com todos os esforços e argumentos dos ecologistas seria praticamente impossível adiar a construção dessa grande empreitada, até que foi registrado o aparecimento de uma ave conhecida na Catalunha por Alosa Becuda¹⁵, um tipo raro de cotovia *Chersophilus duponti*, espécie que está correndo sério risco de extinção. Para os descontentes, os favoráveis à construção do aeroporto, perdurava a indignação sobre o ato do embargo: por que preservar uma área para um animal que ninguém vê?

A convite dos professores e pesquisadores da Universidade de Lleida- UdL, o artista brasileiro cria a exposição “*Quem sabe donde?*” Walmor Corrêa¹⁶ se debruçou sobre esse dilema entre a construção do aeroporto e a preservação da ave, para propor a exposição que permitisse instaurar uma política sensível da percepção.

O trabalho de Walmor Corrêa abre um campo estratégico-investigativo sobre outras práticas educativas atravessadas pela arte e natureza, conhecido por propor obras e intervenções artísticas que exploram o inusitado, o absurdo e o irreverente na/da natureza, ao mesmo tempo em que instaura um jogo entre a verdade na fábula e a controvérsia na ciência. Em 19 de setembro de 2019, foi inaugurada a exposição: *Quem sabe donde?* No mesmo dia que foi lançada uma matéria no Jornal El País, cujo título era *Hacia un mundo sin pájaros*, alertando que em três décadas havia desaparecido trinta por cento da diversidade de aves no mundo. E a perda da diversidade de pássaros estava aumentando o risco de zoonoses. Através da proposta de Walmor, buscamos em outras reportagens, na Espanha, Brasil e outros países no mundo, a fim de construir relações com aves e com outros temas contemporâneo.

15 Ave passeriforme da família Alaudidae, aqui no Brasil recebe o nome de cotovia.

16 O artista plástico graduado em Publicidade e Propaganda e Arquitetura e Urbanismo, funda sua poética num universo de onde os personagens são tratados com rigor científico. Seu processo de trabalho compreende pesquisas minuciosas na ciência.



Fig. 1. Foto Walmor Corrêa. *A exposição. Quem sabe donde.* Fonte: Cedido pelo autor, 2019.

A exposição carregava uma frase de Walmor Corrêa que nos desafiava a pensar outras existências: Por que não é visto, não significa que não existe?



Fig. 2. Foto Walmor Corrêa. *Certificados de piloto para Chersophilus duponti.* (montagem nossa)
Fonte: Cedido pelo autor, 2019.

Na exposição *Quem sabe donde?*, o artista apresenta um jogo de invenção e realidade, no qual o artista cria um passaporte para as aves, brincando com essa relação com o voo das aves e da aviação. Criando conexões e relações de maneira singular. Nesse jogo da diplomacia e regulamentação que é imposta ao espaço aéreo, ao dar um passaporte ao pássaro, também se autorizava o seu voo, legitima-se seu direito de voar, e sua existência no espaço aéreo de Lleida.

Assim, a exposição *“Quem sabe donde?”* interroga a respeito do que provoca uma existência¹⁷, mesmo que seja precária e provisória.

Num jogo de realidade e ficção, Walmor instaura uma nova perspectiva que irrompe e confunde a ordem de determinado plano de existência, deslocando graus de valoração, dando o mesmo grau de realidade, existência e autenticidade.

Nesse sentido, ainda dialogando com o filósofo Souriau, através do livro *“As existências mínimas”* de Lapoujade (2017), instaurar uma existência provém de um gesto, mas esse gesto não emana do artista, é imanente à própria existência.

Assim, o artista utiliza ferramentas para que o espectador possa perceber por outras lentes os diferentes modos de existência da Alosa Becuda, através do gesto de registrar as evidências da espécie por meio de documentos papéis, certidões civis¹⁸, com as quais podemos cruzar fronteiras e mostrar ao mundo que nós existimos. Esses gestos instauram uma política da percepção, do outro no outro, sobre os diferentes modos de existências, isso também seria uma forma de vida, uma maneira de viver¹⁹.

A exposição foi um disparador contextual mais amplo para uma compreensão das relações interespecíficas entre arte, natureza e sociedade. Com ajuda da professora, as crianças da Escola Bonavista puderam conhecer a proposta da exposição. Construíram um mapa das experiências vividas no museu, costurados com as experiências pessoais de cada aluno sobre a natureza.

– *Vocês podem anotar tudo que chamar a sua atenção ou que vier à sua mente durante a visita, então nós o compartilharemos.* Podem escrever o que vem na mente quando você está visitando a exposição, disse a professora aos alunos.

A proposta era de abordar o tema dos mapas, deslocando as noções de escala e localização tão presentes no currículo normativo. Contudo, os alunos orientaram-se por outras cartografias, criando outras maneiras de relacionar-se com o mapa e sua relação com a natureza. A princípio, a professora não apresentou nenhum direcionamento ou uma questão para investigar-se os temas da exposição, essa liberdade permitiu aos alunos estabelecerem conexões inéditas e inesperadas com o acervo museal. As crianças fizeram inúmeros registros anotando tudo aquilo que

17 Nesse sentido, a proposta de Walmor Corrêa se apresentava no desafio de dar outras visibilidades e existências a essa ave que nunca tinha sido avistada, pois trata-se de uma ave sorrateira, de aparência discreta de plumagem pardacenta, e devido a essa plumagem facilmente se camufla entre as ervas e gramíneas dos terrenos relativamente secos, a esse fato de camuflar pouco se avistava e por isso, muitos desconheciam sua existência.

18 “Esses certificados incluem o título de piloto de ultraleve, a certificação médica, emitida pela Agência Estadual de Segurança da Aviação, e a licença de tripulante de voo, todos com o nome completo do titular, Chersophilus duponti, e o assinatura: a marca da perna e um selo”. (CORRÊA, 2019, s/p).

19 Gestos que Erin Manning (2019) chama de *Minor gesture*, um gesto menor que abrem para uma variação da experiência.

viesse em mente e fizeram alguns desenhos sobre as diferentes obras na exposição.



Fig. 3. Antonio A Silva. (montagem). *Processos cartográficos com a arte*. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Os alunos foram estabelecendo relações através dos pensamentos e ideias sobre o que mais lhes chamaram a atenção na exposição. Dentre as inúmeras propostas, destacou-se o fato de que uma das obras abordava a respeito de uma ave que estava correndo risco de extinção. Elas ficaram curiosas para saber mais sobre a existência da Alosa Becuda, assim, foram apresentando uma nuvem de palavras e informações (brainstorm) sobre as aves, fazendo diversas relações, quanto ao seu deslocamento, voo, etc.

Os desenhos apresentam-se como uma maneira de dar uma visualidade sobre aquilo que estava invisível, cada desenho apresentava novas perspectivas, trazendo outros detalhes da exposição, num sentido de instaurar uma visibilidade para aquilo que antes não era visto.

Um dos alunos desenhou um telescópio apontando para um pássaro:- *Pensei que o telescópio era como um olho grande e que servia para ver coisas que custam muito para ver, como o pássaro das notícias, que as pessoas não viam.*

Surgiram assim questões como: - *não sei quantos pássaros devem haver em Catalunha?* Essas e outras questões motivaram os alunos para pesquisar mais sobre os pássaros e os aviões, influenciados pela proposta da exposição. Com o problema apresentado surgiram outras questões que geraram outros conhecimentos: - *aviões voam muito e os pássaros também, ambos têm asas e visitam países diferentes, os aviões tem estradas invisíveis no céu, e os pássaros também.*

As crianças motivaram-se em buscar entender as características dos aviões e dos pássaros, no que se diferem e em que se assemelham. Diante desse enorme interesse sobre os aviões e os pássaros, aproveitamos a oportunidade e convidamos os alunos para criar outras imagens e maquetes, que permitissem explorar essas associações híbridas entre aviões e pássaros, tal qual o artista Walmor Corrêa apresenta em sua natureza fantástica, as diferentes composições e associações inusitadas e inesperadas.

Um estudante disse: - *os pássaros voam muito longe, que andorinhas que chegaram na primavera vieram da África. Outro estudante acrescentou: - Minha tia estava na África trabalhando como médica.* E isso abriu o debate entre aviões voando para a África, assim como, andorinhas que voam da África para a Europa.

As conversas e a nuvem de ideias foram resultando no estabelecimento entre as semelhanças e diferenças entre pássaros e aviões. O tema levou os alunos a procurarem informações sobre o que permite pássaros e aviões voarem longas distâncias.

Fato interessante é que as crianças puderam perceber que, com o agravamento da Pandemia no mundo, em que muitos voos foram suspensos, diminuindo, assim, a presença de aviões no espaço aéreo, tão logo associaram com o possível aumento de pássaros no céu²⁰.

Tal investigação sobre as possíveis semelhanças e diferenças entre aviões e pássaros, trazida pelos alunos, já era o início de uma abordagem ativa em educação, tal qual a sugerida pelo físico Belga Ovide Decroly (apud Dubreucq, 2010)²¹, através do trabalho com as metodologias globalizadoras, baseada em projetos, onde através da observação, associação, relações temporais e espaciais, os alunos são levados à expressão de ideias e a propostas de investigação através/com a arte.

Pensando em Decroly, Dewey e Kilpatrick, os autores trazem uma proposta de ensino partindo da vida cotidiana do aluno, onde as crianças são colocadas como principal agente desse aprendizado, aprendendo a enxergar o mundo de forma ampla e não fragmentada, onde um conhecimento evoca o outro e assim sucessivamente. Para esses autores, o pensamento se origina de situações problema, assim, os métodos de aprendizagem estão centrados nos problemas.

20 Aqui fazemos referência a algumas notícias a respeito, como essa matéria de Elizabeth Anne Brown (2021): <https://www.nationalgeographicbrasil.com/animais/2021/10/numero-de-aves-nas-cidades-aumentou-apos-lockdowns-do-inicio-da-pandemia>.

21 Buscamos conhecer as metodologias de Decroly por Dubreucq, 2010.



Fig. 4. Aluno 5ª ano da Escola Bonavista *Pássaro com GPS*. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Alguns meses depois dos alunos terem visitado a exposição virtual, com o agravamento da Pandemia causada pela SARS-CoV2 (Covid-19), as aulas presenciais foram suspensas e os professores tiveram que adaptar as atividades de forma remota.

Os alunos, já em período de confinamento, começaram a criar seus protótipos de naturezas fantásticas (naturezas híbridas, esboçando as mais sutis relações entre a natureza e as máquinas), em suas próprias casas. No presente desafio de romper com as dicotomias modernas entre a cultura e a natureza, entre o natural e o artificial, os alunos não somente criam um protótipo de aviões-pássaros, mas todo um processo de observação, associação, investigação, engendrando novas possibilidades de pensar a natureza e técnica.

Assim, as crianças em contato com a arte contemporânea, através de sua expressão (comentários, desenhos, ilustrações e maquetes), dão licença à imaginação poética, permitindo novas possibilidades de representação do mundo vivo, onde diferentes naturezas (pássaros e aviões) podem estabelecer relações (im)prováveis, inéditas, trazendo harmonia e novas formas de estar juntos.

- *Meu pássaro usa uma coroa que serve como GPS para ir a todos os lugares do mundo, tem um localizador embutido para saber onde está a todo momento. Possui rodas para facilitar os pousos e não machucar as pernas e as unhas. Sua cor rosa é muito vistosa para que esteja sempre localizada e possa ser vista de longe quando vai pousar. Sua cauda está abaixada, mas quando a levanta é como um avião que decola e começa a voar. Embora seja rosa, na verdade é feito de metal, como o de um avião²².*

Para a criança, a tão definida fronteira entre natureza, cultura, natural e artificial, pela ciência clássica, é superada por meio da imaginação e da licença poética, onde

22 Relatos escritos pelas crianças sobre as criações/associações entre pássaros e aviões.

as diferenciações intrínsecas entre seres e objetos permitem imaginar e especular seres totalmente integrados, sem perder de vista as especificidades de seus pontos de partida.

- *Meu híbrido é muito travesso e se reproduz por ovos muito grandes. Ele come ração a gasolina, vive em todo o mundo e gosta de voar em alta velocidade, ele é super rápido como um lutador. Ele faz longas viagens para ajudar as pessoas, porque ele é muito forte e pode carregar muito peso, ele carrega comida, remédio, histórias para quem não tem. Também ajuda a extinguir incêndios como os da Austrália. Tem a cabeça e o corpo de um pássaro e as asas e a cauda com hélices são do avião. As cores desta ave são geralmente: verde, preto, azul e branco.*



Fig. 5 e 6. Alunos 5ª ano da Escola Bonavista. *Pássaro híbrido*. Produção feita pelas crianças. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Ao tentar relacionar o mundo da natureza ao mundo da cultura, entre as semelhanças e as diferenças apresentadas, as crianças engendram, através da imaginação poética, seres compósitos, meio animais, meio máquinas e a partir da fictícia fusão representados, ora por esquemas mentais (escritas, esboços e jogo de palavras), ora pelos desenhos e, por fim, materializados pela mistura de montagem dos protótipos utilizando-se de inúmeros materiais.

A natureza e a técnica se inter-relacionam e dão lugar a um processo de reestruturação dos distintos elementos, num contínuo movimento de reconfigurações, rede de contradições. São através dessas relações que as crianças inventam outra forma de compreender o mundo em que estão inseridas, fazendo do ato de aprender um exercício investigativo, divertido e criativo.

Influenciados pela exposição *Quem sabe donde?* instaura-se uma prática de

ciência que busca conexões inusitadas, tendo como substrato a tensão entre natureza e cultura. Assim, suplantamos as fronteiras que dividem esses campos de conhecimento, para pensar práticas transversais que extrapolam o conceito de vida “para além da função-bio”, como sugerem Andrade e Romaguera (2011, p.14): “[...] entendimento de que seria na instalação da possibilidade de devir que se instala a possibilidade de vida e não em uma linearidade representacional de intensidade, suti-le(ve)za”.

- *Meu Pássaro-avião é azul médio, a cabeça é a do pássaro, as asas e cauda do avião e as pernas do pássaro para pousar, mas embaixo algumas rodas se desdobram quando ele vai pousar. Seu canto é agudo e também faz barulho de motor, essa espécie pode se extinguir porque come ferro e madeira.*

Essas representações híbridas entre a natureza (aqui representada pelas aves) e a máquina (aqui representada pelos aviões), nas suas diferenças e semelhanças, são formas insurgentes que buscam fortes aproximações com o universo imaginário e os inventários elaborados por Borges²³, Cascudo²⁴, Sáez Castán Javier ilustrador do *Animalário Universal do Professor Revillod*, Manoel de Barros²⁵ entre outros.

A literatura, já há muito tempo, reivindica o direto às existências mínimas que, ao longo de décadas, essas existências subjetivas, foram negadas, ignoradas ou silenciadas pelos domínios do conhecimento, tais como a zoologia, ecologia, botânica, antropologia, para ficar somente nesses exemplos.

Nesse entendimento, nos instiga a pensar sobre esse modo próprio da criança criar mundos alternativos, que são ao mesmo tempo práticas insurgentes, que rompem as estruturas propedêuticas das ciências. Práticas que existem cada uma à sua maneira, pois, ao projetar seus seres híbridos as crianças percebem uma possibilidade de existência social para esses seres.

- *Olá professora! Bem, eu lhe dou a versão melhorada do pássaro-avião. Como é a versão melhorada, mudei o nome e em vez de Pássaro-avião, coloquei Ave-avião. (...) Temos as pernas. Temos as asas do pássaro. Você vê? Aqui está o outro, mas este é mais fino porque representa o osso, ok? Isso é com tudo. Isso é apenas o osso. Então, com uma garrafa reciclada eu fiz o corpo e o bico representa o que é isso, que também não é muito bico, mas seria como o nariz do avião. E bem, esse é meu avião-pássaro. Espero que você goste!²⁶*

Para Souriau apud Lapoujade (2017), cada ser possui um modo próprio de existir, intrínseco, incomparável, menos que frágil e inconsistente. Esses seres de ficção, todos os seres imaginários existem para nós por uma existência baseada no desejo, ou na preocupação, na esperança. Nesse ato há um desejo/uma esperança que a criança projeta para um mundo onde as diferenças entre os seres e as coisas mais nos aproximam do que nos separar.

23 BORGES, Jorge Luis. GUERRERO, Margarita. **Manual de Zoologia Fantástica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

24 CASCUDO, Luis da Câmara. **Lendas Brasileiras para Jovens**. São Paulo: Global. 2 ed., 2006.

25 Em Tratado geral das grandezas do ínfimo, o poeta compõe um tratado sobre passarinhos.

26 Aqui cabe apresentar um pequeno vídeo sobre a produção de um aluno. Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=ao6A_BTGPtc

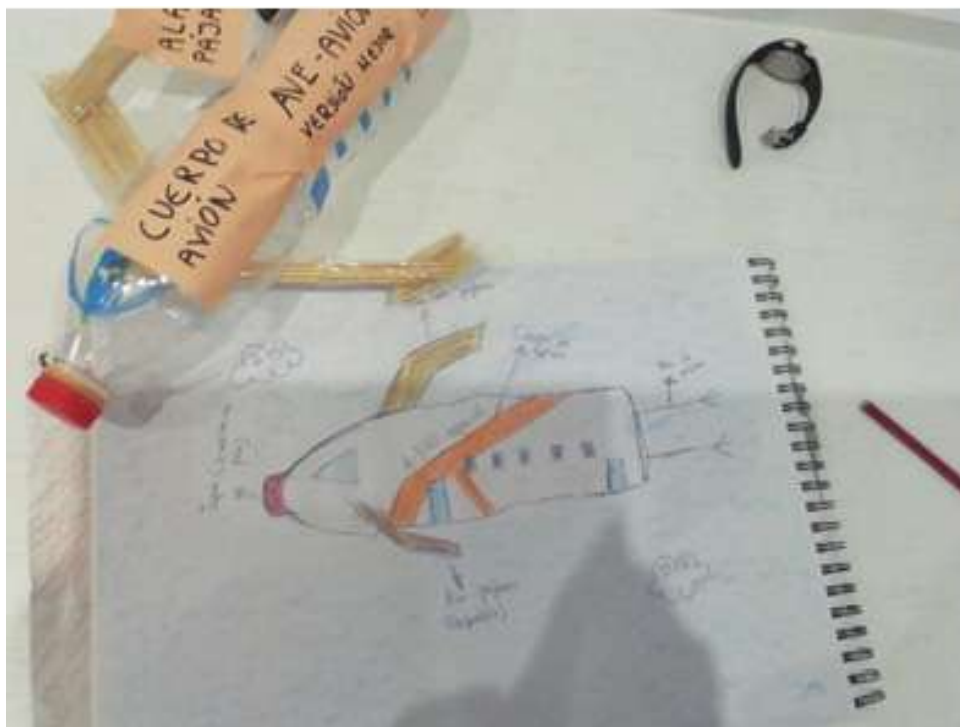


Fig. 7. Aluno 5º ano da Escola Bonavista. *Pássaro hídrico*. Produção feita pelas crianças. Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

O gesto menor inventa novas formas existências/de vida intermitentes, tornam obsoletas as estruturas políticas, ativando novos modos de percepção, inventam linguagens que falam no interstício de línguas maiores (Manning, 2019). Estes gestos abrem caminho para que outros entendimentos sobre natureza e cultura emergjam, modos que apontam para novas maneiras de “viver-uma-vida²⁷”. O que se avalia são os movimentos e as potencialidades que a criança instaura, que experimenta para intensificar a vida.

Em um simples gesto, as crianças apresentam, nas suas descobertas, alternativas para romper com categorias antagônicas entre natureza e cultura, onde concepções que ainda insistem em permanecer engendradas na sociedade ocidental, na nossa acepção de natureza, ora rivalizando com a arte, ora competindo com a técnica, são de certa maneira superadas pelas experimentações peculiares das crianças. O conflito contemporâneo, diante da valoração ou supremacia entre pássaros e aviões, é superado pelo gesto criativo e imaginativo das crianças.

27 Manning (2019). Viver-uma-vida, seria a recusa de privilegiar e dar maior importância a uma existência do que outra, às custas das diferentes formas e forças da vida, mesmo quando reconhece a relevância da pontualidade deste acontecimento singular.

Considerações e pensar as práticas

Numa proposta de trazer outras abordagens, na perspectiva de tecer relações entre a curiosidade, a imaginação e os modos criativos de perceber a natureza, que são próprios das crianças, diante da sensibilidade estética que se manifesta na capacidade de criar, inventar, deduzir. Tais aproximações, apresentadas pelas crianças através dos seus desenhos (híbridos entre aviões e pássaros) ajudam a (re)pensarmos o binômio natureza-cultura, onde tudo está relacionado.

Tais práticas propostas trazem outras abordagens sobre a biodiversidade (das aves, mas cabe a toda fauna, flora, fungos, tardígrados, vírus, etc), onde, geralmente, o enfoque, primeiramente, seria sobre a classificação, terminado na sua utilização.

Assim, escapamos da visão antropocêntrica, egocentrista, que apresenta à natureza um conjunto de partes dissociadas, que não leva em conta processos sistêmicos (inter-relacionados), psicológicos e orgânicos (ecológicos) presentes nas relações entre o indivíduo e seus artefatos, entre a sociedade e o meio natural ou construído²⁸.

Com a ajuda da arte contemporânea, as crianças se distanciaram de uma visão elementarista, reducionista e fragmentada (muito comum no universo dos adultos), que procura incidir o todo às suas partes elementares, a fim de considerá-las em separado. Apostamos no devir criativo que é próprio das crianças, no exercício constante de perceber e inventar um mundo próprio. Um mundo das interconexões, onde os artefatos e a natureza estão intimamente ligados, até mesmo os indissociáveis.

Um devir criança, na condição de criação, que está na prática dos alunos e também na prática da professora, que incorpora em sua prática um modo inusitado, e ao mesmo tempo está atenta à experiência dos alunos, que se abrem ao inesperado. “Raros são aqueles que as percebem e lhe dão importância; mais raros ainda aqueles que exploram essa abertura em uma experimentação criadora” (Lapoujade, 2017, p. 44).

Essa política de percepção, que a todo tempo inventa outro jeito de ser, eterno devir-criança em que tudo toca e convida para brincadeira, para imaginação, para experimentação sem a necessidade de explicar ou fazer sentido.

Devir - criança é, assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada (Kohan, 2007, p.93).

Em Rodrigues (2018), o devir-criança, devir-passarinho na criança, é, pois, possibilidade de mudança, é força da criação do novo, do inusitado, do inesperado, é um caminhar tateante, sem rumo, sem destino, é expressão de vida, vida acontecimento, vida em movimento, vida em experiência, vida experiência, ou ainda a própria condição de ser afetado, pois caracteriza-se permanentemente como transformação.

28 Ver em: Guattari (1997).

O modo como a criança estabelece conexões, arranjos com o improvável, esse *dever-passarinho*, é o modo de fazer existir, dando realidade através de outra maneira de ser, esse também é o modo de ser, o devir criança, que se sustenta pelas coisas que se fazem existir.

Assim, o conhecer, para uma criança, é fruto de algo sempre inacabado, sempre em variação, sempre em construção com qualquer coisa, espaço e lugar. Para a criança, aprender é se colocar diante do inevitável, é estabelecer vínculos com aquilo que lhe afeta, assim, tudo é passível de relação e aprendizagem. A aprendizagem como algo novo a emergir.

Desenhamos esse percurso a partir do contato com a arte contemporânea, que impulsiona e convida para novas conexões. A arte de certa forma imana questões icônico-poéticas numa proposta de uma ciência imaginária, através dos projetos que somos capazes de gerar. Diante da pergunta que insiste em permanecer em nossas pesquisas: como a arte nos ensina a fazer conexões?

Entendemos, assim, a arte contemporânea, *como um modo* tal qual se pensava na antiguidade, e depois resgatado por Bergson (2005), não mais como um objeto, produto, ideia, mas como um modo pelo qual as coisas acontecem, pelas próprias condições de experimentações e experiências sentidas. Em nossas práticas educativas, a arte se torna o caminho e não a direção final; não é a obra, o artista, mas sim, os movimentos menores de cada artista, de cada obra, que se tornam orientadores dos processos por vir.

O ato de perceber e registrar a natureza propicia e aflora outras formas de pensar o mundo natural e cultural, em processo contínuo de reconfiguração das abordagens educativas sobre a natureza e suas ressignificações no mundo tecnológico e globalizado, onde natureza e máquinas estão totalmente associadas, conectadas, e ao mesmo tempo, indispensáveis em nossa vida. Isso já é uma poética híbrida?

As poéticas híbridas são de certa forma as práticas que insurgem em experiências das mais diversas, nascem da intersubjetividade, da interdisciplinaridade, na ação e na elaboração coletiva dos sentidos por meio da arte, derivando num processo de pesquisa mais amplo sobre as formas de estar junto da arte contemporânea para criação de experiências educativas.

O que nos parece interessante é como as práticas educativas inter/transdisciplinares inventam novas possibilidades em (re)pensarmos o binômio natureza-cultura por meio do encontro com as produções artísticas, que revelam interfaces e conexões entre diversas leituras de mundo.

Nesse sentido, os alunos são convidados a expressar modos de conhecer através da produção de um artefato, que é construído através de sua própria experimentação com o inusitado da arte. Esses gestos trazidos pelas crianças nos convocam a pensar outras formas de apresentar a natureza e a técnica, não mais como commodities, mas como abordagens que nos permitem compreender a vida, as diversas formas de vida (orgânica e inorgânica e suas transformações) em suas simbioses, agenciamentos e cooperações.

As crianças aqui são apresentadas como guardiãs dessas existências menores (coisas, seres imaginários, virtuais e ficcionais), que se fazem nos interstícios entre o mundo da ficção e realidade, entre o mundo da natureza e o mundo dos artefatos. Esse conjunto de seres que estão numa proto-condição de existência, que existem somente pela autorização, desejo das crianças, gestos esses que chamamos de práticas insurgentes.

As produções textuais, imagéticas, visuais, criadas pelos alunos, assim como as outras formas de apresentação do mundo contemporâneo, são meios que contribuem para a interpretação e produção de sentidos para o mundo.

Referências

ANDRADE, E. C. P. & ROMAGUERA, A. **Sonhar-te e(m) vidas. (Des)narr-ar... RUA**, [online], 17(1), 2011. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/ruateste/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=101>. Acesso em 26.05.2023.

BARROS, Manoel de. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BERGSON, H. (1964). **A evolução criadora** (A. C. Monteiro, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Editora Delta, 2005.

BORGES, Jorge Luis. GUERRERO, Margarita. **Manual de Zoologia Fantástica**. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

BROWN. Elizabeth Anne Brown. Número de aves nas cidades aumentou após 'lockdowns' do início da pandemia, 2021. **National geographic Brasil**. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/animais/2021/10/numero-de-aves-nas-cidades-aumentou-apos-lockdowns-do-inicio-da-pandemia>. Acesso em 26.06.2023.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Lendas Brasileiras para Jovens**. São Paulo: Global. 2 ed., 2006.

CORRÊA, Walmor. **Apunts sobre la impossibilitat de la imatge del món**. Curadoria: Quim Bonastre e Glória Jove. (catálogo impresso) Exposição realizada na sala gótica da lei de Lleida de 20 de setembro a 1 de dezembro de 2019.

DELEUZE, G; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Ana Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed.34, vol. 3, 1995.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DUBREUCQ, Francine. Jean-Ovide Decroly. Trad. de Carlos Alberto V. Coelha, Jason F. Mafra, Lutgardes C. Freire e Denise H. Mafra. **Coleção Educadores**. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. Recife – PE, 2010.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MANNING, Erin. Proposições para um movimento menor. **Moringa Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 11-24, jun./dez. 2019. Acesso em: 26.04.2022.

O'SULLIVAN, S. **Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation**. London: Palgrave Macmillan. 2006.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. Sulina. 2009.

RODRIGUES, Rodrigo Reis. Devir-pássaro (oficina). ClimaCom – **Diálogos do Antropoceno** [online], Campinas, ano. 5, n. 12. Ago. 2018. Disponível em <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=9621>. Acesso em 27.04.2023.

SÁEZ Castán, J. y MURUGARREN, M. **Animalario universal del professor Revillod**. Almanaque ilustrado de la fauna mundial. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

SILVA, AA e JOVÈ, G. Conexões entre arte, ciências e educação: experimentando o conceito de museu imaginário. **Revista Palíndromo**, v. 11, n. 25, p. 13, set.-dez.2019. Disponível em www.revistas.udesc.br. Acesso em 06.12.2023.

Submissão: 04/10/2023

Aprovação: 11/12/2023

Olhares múltiplos: ateliê artístico e poético para/com professoras das infâncias – o encontro com a arte por meio das redes

Multiple gazes: artistic and poetic
studio for/with teachers of childhoods –
the encounter with art through networks

Miradas múltiples: taller artístico
y poético para/con profesoras de las
infancias – el encuentro con el arte
por medio de las redes

Simone Bibian¹

Luciana Esmeralda Ostetto²

1 Doutora e Mestra em Educação pela UFF, Pedagoga, Educadora do Museu Nacional de Belas Artes – RJ, escritora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2540510460150865> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7883-6890> e-mail: simone.bibian@museus.gov.br

2 Doutora em Educação (Unicamp), Professora do PPG Educação/UFF, líder do Círculo de estudo e pesquisa Formação de professores, Infância e Arte – FIAR. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7470127128501920> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1825-0097> e-mail: lucianaostetto@id.uff.br

RESUMO

Este artigo, baseado em uma pesquisa de Doutorado em Educação, narra os processos de uma proposta de formação estética para/com professoras da Educação Infantil, realizada em meio à pandemia da covid-19. A proposta, denominada “Olhares Múltiplos: ateliê artístico e poético”, desenvolvida por meio das redes sociais, a qual utilizou um dispositivo de mídia digital (podcast), foi fundamentada na concepção de museu como espaço de conhecimento e formação, nas abordagens (auto)biográficas e de histórias de vida e nos estudos sobre mediação cultural e formação docente. A investigação, em um movimento de diálogo entre escola e museu de arte, partiu da escuta de professoras da Educação Infantil que reivindicavam oportunidades de formação estética. A pesquisa mostrou que tecer redes virtuais com docentes, em diálogo com obras de arte do acervo de um museu, pode ser um dos caminhos.

PALAVRAS-CHAVE

Formação Estética de Professores; Educação Museal; Educação e Novas Mídias; Pandemia-Covid-19.

ABSTRACT

This article, based on a Doctoral research in Education, narrates the processes of a proposal for aesthetic education for/with teachers of Early Childhood Education, carried out amid the COVID-19 pandemic. The proposal, named “Multiple gazes: artistic and poetic studio”, developed through social networks, which used a digital media device (podcast), was based on the conception of museum as a space of knowledge and training, in (auto)biographical and life story approaches and in studies on cultural mediation and teacher training. The investigation, in a movement of dialog between school and art museum, started from listening to Early Childhood Education teachers who claimed opportunities for aesthetic training. The research showed that weaving virtual networks with teachers, in dialog with works of art from the collection of a museum, can be one of the paths.

KEY-WORDS

Aesthetic Teacher Training; Museal Education; Education and New Media; COVID-19 Pandemic.

RESUMEN

Este artículo, basado en una investigación de Doctorado en Educación, narra los procesos de una propuesta de formación estética para/con profesoras de la Educación Infantil, realizada en medio de la pandemia de Covid-19. La propuesta, denominada “Miradas Múltiples: taller artístico y poético”, desarrollada por medio de las redes sociales, la que utilizó un dispositivo de medios digitales (podcast), fue fundamentada en la concepción de museo como espacio de conocimiento y formación, en los enfoques (auto)biográficos y de las historias de vida y en los estudios sobre mediación cultural y formación docente. La investigación, en un movimiento de diálogo entre escuela y museo de arte, partió de la escucha de profesoras de Educación Infantil que reivindicaban oportunidades de formación estética. La investigación mostró que tejer redes virtuales con docentes, en diálogo con obras de arte del acervo de un museo, puede ser uno de los caminos.

PALABRAS-CLAVE

Formación Estética de Profesores; Educación Museal; Educación y Nuevos Medios; Pandemia Covid-19.

O museu de arte e a Educação Infantil: quando os dois mundos se encontram

Pelos corredores de um museu tradicional, é fácil percebermos a grande visitação do público escolar: por vezes, é o principal público, e, portanto, os setores educativos dos museus estão preparados para recebê-los com tranquilidade. No entanto, a visitação de crianças pequenas geralmente é bem menor, principalmente quando se trata de um museu de arte cujo principal acervo é de obras do século XIX. “Aqui é muito adulto para elas”, já ouvimos dizer as poucas professoras que se aventuravam a uma visita. Contudo, por que a arte do século XIX não poderia ser também “para as crianças”? A situação causa desassossego e pede para que seja melhor entendida: como acontece (ou não acontece) esse encontro?

Esses desassossegos motivaram uma primeira pesquisa (Bibian, 2017) que buscou ouvir meninas e meninos de 4 e 5 anos em uma visita livre a um museu de arte, cujo acervo principal é referente ao século XIX, o Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Que narrativas seriam provocadas no contato com a arte, em um espaço que não foi feito pensando na infância? O olhar voltou-se também para as professoras, principais interlocutoras dessa relação: o que pensam sobre os museus? Como se relacionam com obras que parecem sacralizadas? O principal dispositivo metodológico, desta feita, foi acompanhar, em uma visita livre ao acervo em exposição, em momentos distintos, crianças e professoras, e, depois, conversamos a respeito da experiência que tiveram. Com as professoras, além de conversar sobre que obras chamaram sua atenção, o que as motivou a escolher essa ou aquela obra, qual delas apresentariam às crianças, entre outros assuntos, também conversamos sobre os desafios de levar crianças ao museu.

Os achados da referida pesquisa apontaram que o encontro de crianças e professoras com obras de arte no museu podem, além de suscitar emoções, provocar memórias e experiências compartilháveis. O que elas falaram com a voz e com o corpo todo foi muito mais do que sobre pinturas, esculturas e o espaço museal: foi sobre dar sentido ao que são e ao que lhes acontece, em um tempo-espaço que permite aproximá-las da experiência coletiva, da cultura como patrimônio (Benjamin, 1987a).

A pesquisa apontou a necessidade de criarem-se novas formas de mediação para/com as crianças, que leve em conta seus modos próprios de ser e estar no mundo. Também evidenciou a urgência de propostas de formação para docentes da Educação Infantil que, de maneira renovada, acolham a dimensão estética, como canal experiencial que potencializa a construção de práticas pedagógicas, no diálogo com a arte e a cultura, de forma a abrir caminhos dentro da escola para o acesso aos bens culturais.

Desde esses achados, a investigação ampliou-se no projeto de doutoramento, desta vez tendo como foco somente as professoras que atuam na Educação infantil. Afinal, como profissionais do campo teórico-prático das infâncias, elas reconhecem a forma singular que a criança tem de se relacionar consigo e com o mundo, e carregam concepções nem sempre presentes nos profissionais dos museus. Carvalho (2016)

mostra que os espaços museais não estão ainda preparados para receber o público infantil: “mãozinhas para trás”, “quando eu estiver falando, vocês me escutem” eram falas comuns dos educadores, captadas na pesquisa da autora. Também a pesquisa de Gabre (2021) discute a visão, ainda persistente nos museus, da infância como incompetente, submissa, passiva e incapaz; uma visão que não condiz à visão da criança contemporânea, expressa, inclusive, no âmbito da legislação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009). Destacamos do Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009, que revisou as DCNEI:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 18).

A considerar que a concepção de uma criança capaz, ativa, competente, que se expressa e se apropria da cultura, ao tempo em que produz cultura, é fundamento básico para a ação docente com as infâncias, fica evidente que os saberes docentes precisam entrar nos museus. Desse modo, a pesquisa a que estamos nos referindo (BIBIAN, 2022) considerou a importância das docentes como interlocutoras para discutir o acolhimento adequado de crianças e, assim, criou um espaço de pesquisa-formação em diálogo. A investigação, dentre seus objetivos amplos, procurou contribuir para uma mudança nas estratégias de aproximação museu-escola, priorizando a escuta das docentes da primeira etapa da Educação Básica. Concebendo o espaço museal como território de pesquisa, de formação, de descoberta, aberto a múltiplas interpretações, os movimentos de investigação também envolviam repensar seu papel frente a uma sociedade diversa e plural, apostando nas potencialidades das professoras, seus saberes e fazeres.

A primeira parte da investigação consistiu em ouvir nove professoras da Educação Infantil que aceitaram participar da pesquisa, todas da rede pública de Niterói, estado do Rio de Janeiro (RJ), plenas de experiência, “[...] com capacidade para refletir sobre si, e que tem muito mais para nos contar sobre a escola do que a produção científica sobre o tema” (Passeggi, 2016, p. 68). A metodologia da pesquisa buscou apoio em Walter Benjamin (1987a, 1987b) e inspiração nas abordagens (auto)biográficas e de histórias de vida e formação (Bragança, 2008, 2012; Delory-Momberger, 2016; Josso, 1999; Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015; Passeggi, 2011). Desse modo, as docentes deixam de ser objetos para se tornarem sujeitos que investigam sua trajetória e constroem conhecimento em colaboração com as pesquisadoras, na e pela narrativa.

Foram planejadas conversas *online* individuais, construídas como espaço de encontro, escuta e acolhida de narrativas, como espaço-tempo de produção de dados da pesquisa. *Online*, pois estávamos em plena pandemia da covid-19, em isolamento, cada qual em suas casas, distante do convívio social em presença. As experiências estéticas, seus percursos formativos e profissionais, seu dia a dia na

escola, como trabalhavam arte com as crianças, foram alguns dos assuntos abordados, em conversas que duraram por vezes mais de uma hora.

Um tema recorrente nas conversas foi a necessidade que sentiam de aumentar o repertório cultural, de ter algum tipo de formação em arte e/ou apoio do museu.

Como que ele [o professor] vai trabalhar, estimular as crianças, para desenvolver o gosto pela arte, se ele mesmo não tem isso desenvolvido? (Andrea)³.

Uma das coisas que eu acho fundamental: acolher os adultos primeiro. Acolher os professores e ajudar a orientar, fazer formação. Essa parte educacional, para os professores, acho que é fundamental. Porque quando a gente tem acesso a isso, eu acho que facilita também o nosso trabalho, quando a gente vai levar as crianças [ao museu] (Eliete).

As narrativas também apontaram a dificuldade de acesso (e até impedimentos de deslocamento) e a ausência de políticas públicas que contemplem a formação, como dizem as professoras nestes excertos:

Durante a semana, eu acho que é bastante complicado, porque é difícil a gente sair da escola, sobretudo quando a gente trabalha na educação infantil, integral. Porque nós somos duas professoras na sala: para uma sair, a minha colega não pode ficar sozinha, porque são crianças muito pequenas. (Eliete).

Ano passado, lá na Fundação [Municipal de Educação de Niterói], teve um curso e foi uma pessoa falar de museologia. Só sei que a gente não tinha acesso, não podia ir porque a gente estava na escola, mas são formações, o acesso à arte, o professor não tem o tempo de estar desenvolvendo essa apreciação (Andrea).

As demandas das professoras, além de evidenciarem queixas legítimas, convocavam à ação: elaborar uma proposta de formação, pelas vias da dimensão estético-cultural, para/com elas. No entanto, que formação seria essa? Certas de que informações sobre o artista, a obra, a técnica, poderiam ampliar a visão sobre a obra, mas não garantiriam a fruição, era preciso ampliar as possibilidades desse encontro. De que modo o olhar pode provocar estranheza, inquietação, surpresa, capaz de gerar novos sentidos ao que somos? Além disso, havia também alguns desafios: ainda estávamos em tempos de covid-19, com fases de ora maior, ora menor disponibilidade de contato, de acordo com as curvas de contágio e de mortos. O Museu Nacional de Belas Artes estava fechado ao público para obras de requalificação do espaço e não abriria tão cedo, e ainda havia a dificuldade de as professoras saírem da escola para realizarem uma formação (questão observada desde antes da pandemia).

Mais do que informação, era preciso provocar encantamento, para que docentes da infância pudessem reconhecer e dialogar com as múltiplas linguagens das crianças.

3 Note-se que as professoras autorizaram que seus primeiros nomes fossem revelados, pois a pesquisa privilegiou a voz docente e foi inspirada em abordagens narrativas e autobiográficas, em que as histórias e memórias são uma afirmação de existência, autoral, única e singular, e não simplesmente um dado anônimo de pesquisa.

Quanto aos encontros, a saída foi o mundo virtual, a partir de experiências no âmbito pessoal, realizadas online, durante aqueles tempos pandêmicos, tanto ao vivo como gravados, quando assistimos a lives, participamos de cursos e palestras, ouvimos episódios de podcast. Entretanto, agora, a experiência tinha de ir para o outro lado: produzir a formação.

Construindo uma formação estética que faça sentido

Durante algum tempo, ficamos pensando como criar uma formação que afetasse as professoras, mesmo que de forma virtual. Em um *insight*, veio a ideia: gravar episódios de *podcast* sobre algumas obras do acervo do museu. Depois, a ideia foi refinada: o *podcast* como proposta para falar de arte de forma artística, levar a ouvinte até aquela obra, contar sua história, entrelaçando com músicas, poesias, contos, notícias de jornal da época, falas das próprias professoras sobre a cena em destaque, criando uma paisagem sonora. Não era dizer “como se deve interpretar” a obra e nem sugerir como “trabalhar” a obra com a criança, mas, sim, evidenciar que há múltiplas camadas de significados, muitas formas de vê-la. O objetivo era ampliar o repertório artístico-cultural das professoras, abrir caminhos para uma relação afetiva com as obras selecionadas, despertar o desejo de buscar mais, de criar seus próprios percursos e seleções, além de fazer conexões com ideias, sentimentos e lembranças.

Ao criar os episódios, a primeira questão: quais obras escolher e como elas fariam sentido para as professoras? Na primeira etapa da pesquisa, conforme já sinalizado, efetivada por meio de conversa *online* com cada professora, foram selecionados 20 itens do acervo do Museu Nacional de Belas Artes, entre pinturas e esculturas do século XIX, para compartilhar com as participantes, de modo a compor enredos da conversa, suscitados pelo olhar sobre eles. As quatro obras mais comentadas por elas, que por algum motivo haviam chamado sua atenção, foram as selecionadas para a produção de quatro episódios de podcast. É possível ouvir os episódios por meio deste link: <https://vimeo.com/761970265> (senha: museu).

Para continuar o diálogo, agora sobre a obra em foco nos episódios, foi criado um grupo fechado com as professoras, no *Facebook*, como um espaço acolhedor, para falar sobre os afetos despertados, compartilhar experiências, suscitar narrativas. A dinâmica compreendeu: postar as imagens das obras e suas referências, conforme eram disponibilizados os episódios; fomentar discussões, troca de saberes e reflexões; mediar de modo ativo, flexível, propositivo, atento ao outro. A mediação, nesse contexto virtual, foi “[...] um ‘estar entre’ que não é entre dois, como uma ponte entre a obra e o leitor, entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe, mas em meio a um complexo de pensamentos, sensações, histórias reatualizadas” (Martins; Picosque, 2012, p. 47). Um processo que poderia ainda ir além: as docentes, com a oportunidade de se apropriar daquelas obras, poderiam viver experiências estéticas: seria possível criar significados novos, inesperados, inventados, encantados,

imprevisíveis, através da experiência múltipla – de contemplação, criação, reflexão, narração da vida vivida e compartilhamento de memórias.

Assim, o grupo fechado foi tomando a forma de um ateliê artístico e poético – que recebeu a denominação “Olhares Múltiplos” –, como um espaço para ouvir e interagir com os episódios do podcast, e também espaço de experimentação, encontro, escuta, rememoração, por meio de discussões, narrativas e fazeres artísticos das docentes. Foi planejado para ter a duração de seis semanas, com o seguinte roteiro: 1) acolhimento e uma proposta de interação; 2) postar os episódios do podcast uma vez por semana; 3) após cada episódio disponível, provocar reflexões nos comentários; 4) dois dias depois, postar uma proposta artística inspirada na obra em questão – que foi chamada de “assombro poético”; 5) ao longo da semana, as docentes poderiam postar e comentar sua criação. Permeando essas propostas, as referências do episódio em questão também eram disponibilizadas (por exemplo, o *link* para as músicas utilizadas nas narrativas), e alguns trechos dos livros de Anna Marie Holm (2005, 2007) – *Fazer e pensar arte e Baby-art – os primeiros passos com a arte* –, de Manoel de Barros (2015) – *Meu quintal é maior que o mundo* –, e o texto *A complicada arte de ver*, de Rubem Alves (2004), para reflexão. Assim, foi sonhada e projetada a manutenção da conexão por todo o período do ateliê. Para a última semana, estava planejado um grande encontro *online* síncrono para conversarmos sobre a experiência.

E o ateliê acontece – fruição, memória e criação tecida na/em rede

Como uma forma mais calorosa de acolhimento, a pesquisadora que conduziu o ateliê gravou e postou um vídeo de boas-vindas. A seguir, na dinâmica própria do *Facebook*, as professoras foram convidadas para que se apresentassem na forma de dez palavras, a fim de formarmos o sentimento de que éramos um grupo.

Brincadeiras, bicicleta, família, chuva, professora, mar, sonhos, desenho, gibis, ciranda. As palavras evocadas eram plenas de significados da vida vivida, como duas professoras comentaram: “cada palavrinha dessa, é carregada de uma quantidade de histórias” (Eliete); “eu dei um mergulho totalmente na minha infância. Tudo... das minhas palavras, todas estão marcadas lá na minha infância” (Maria Aparecida). Nas narrativas docentes, as experiências vividas na infância são consideradas muito importantes, fazem parte da sua formação como pessoa e as ajudam a explicar quem são hoje.

Dois dias depois, o primeiro episódio do podcast foi postado: “O herói que incomodou”. Trata-se de um retrato de um marinheiro negro (*Retrato do Intrépido Marinheiro Simão, carvoeiro do Vapor Pernambucana, 1853, de José Correia de Lima*), que salvou várias pessoas de um naufrágio. A imagem da pintura também foi postada, com uma pergunta sobre suas impressões e lembranças. Disseram as docentes:

Agora que eu conheço o Simão, quando eu passar por ele, vou falar: eu conheço essa obra, eu fui afetada por ela. Então, já é diferente meu olhar (Patrícia).

Jamais imaginaria que por trás dessa obra haveria tamanho ato de heroísmo. De fato, a atitude de Simão nos faz refletir sobre a integridade da pessoa humana, que não vê raça, cor, procedência religiosa, ou qualquer outro rótulo para realizar um ato de amor ao próximo (Eliete).

Na sequência prevista, dois dias depois de postado o primeiro episódio, a segunda proposta de criação no ateliê foi partilhada: um mergulho mais profundo em si mesma. O convite foi: produzir seu autorretrato com objetos que dizem quem você é. Outras obras de arte, de épocas diferentes, foram postadas também, para inspiração e alargamento do repertório artístico. As professoras foram convidadas para que compartilhassem suas criações.

Aqui também essa conexão com a infância aparece, como conta a professora Mônica: “Eu peguei as coisas que marcam muito a minha infância e até agora, a minha fase adulta [...]. Eu não lembro muita coisa da minha infância, então é um resgate”. Diz a professora Eliete: “Eu preciso conhecer a minha história de vida, para que eu possa compreender, entender a história de vida daquela criança e proporcionar a ela memórias que sejam positivas, que possam ajudá-las a crescer”.

A seguir, as Figuras 1 e 2 apresentam autorretratos criados pelas professoras, com seus comentários, que foram trabalhados digitalmente. Note-se que refletem sobre o processo do fazer, pensar sobre o que eram, onde estão e para onde querem caminhar.



Fig. 1. *Autorretrato da Gilda, 2022, técnica digital. Fonte: Acervo pessoal.*

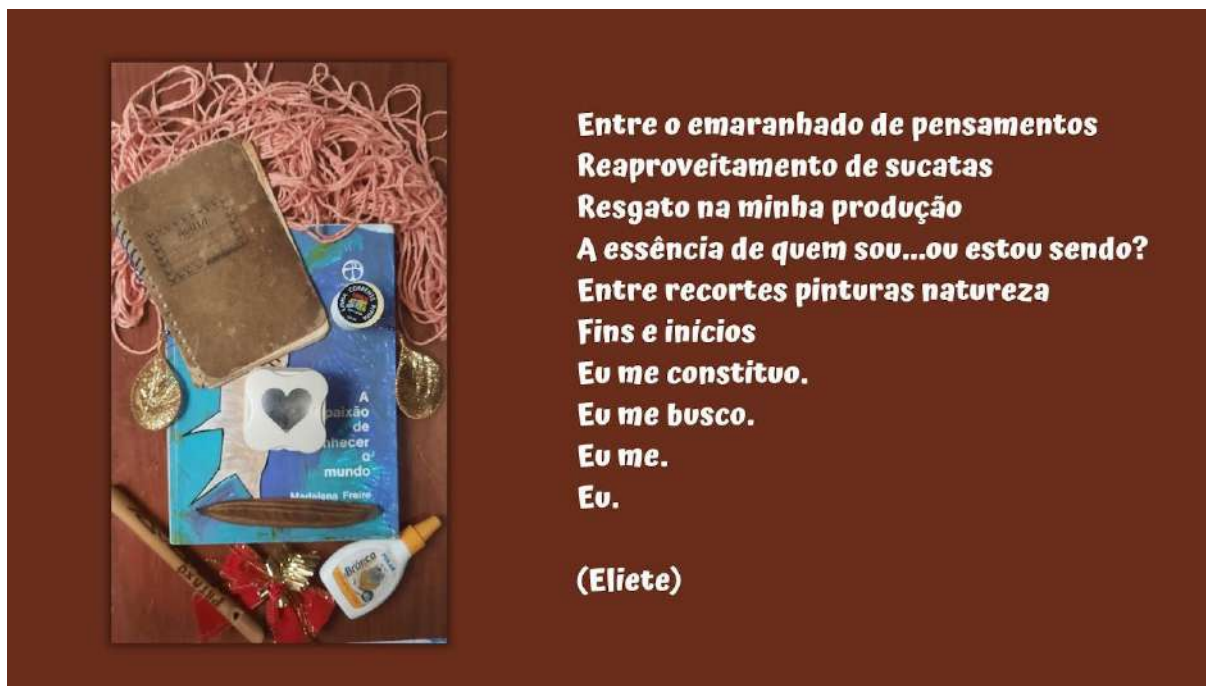


Fig. 2. Autorretrato da Eliete, 2022, técnica digital. Fonte: Acervo pessoal.

O segundo episódio, chamado “O olhar da donzela”, se refere a uma pintura retratando Joana d’Arc (Joana d’Arc, 1883, de Pedro Américo). As docentes se envolveram na história, como se pode ler em uma das narrativas, que foi postada nos comentários no grupo no Facebook.

Ao ouvir a narração me vi ao lado dela em cada momento...ouvindo sua voz convidando e inspirando para guerrear. Pude sentir a emoção de vê-la sendo queimada. Ela foi fiel ao seu chamado...até o fim. Seu olhar me atíça e pergunta: o que falta para entrar na luta por seus ideais e superar essa dificuldade de finalizar o que começou? Levanta!!! Você não está sozinha... nunca estará sozinha (Eliete).

Inspiradas pelas duas histórias, tratando de personagens reais que enfrentaram grandes mudanças em suas vidas, as docentes aceitaram o terceiro convite: documentar os efeitos da pandemia em sua vida e em sua casa. As professoras puderam tecer narrativas visuais e textuais, ressignificando o vivido na pandemia, muitas vezes doloroso. Revelaram mudanças acontecidas intimamente: “Eu acho que eu passei um pouco mais de tempo tentando organizar a minha vida interior” (Eliete). Puderam se reconhecer como protagonistas de uma história coletiva e, ao mesmo tempo, muito particular:

Eu vejo como ganhos, sabe? Foram consequências, mas a gente tem que pensar... eu, pelo menos, penso pelo lado positivo. As interações que eu tive com as crianças. As interações remotas que eu tive para trabalho, para lazer, enfim. Estão fazendo parte ainda desse momento, mas acredito que ainda vão durar por um tempo nas nossas vidas (Patrícia).

Como no meu caminho eu vejo mais flores, vejo mais pé de pitanga, eu agora até colho do vizinho, que é na calçada, eu vou lá e colho a pitanga sim. Então eu estou vendo muito mais flores do que eu via antes (Mônica).

Assim, atribuíram novos sentidos ao vivido, vinculando-o ao presente, (re)afirmando o que querem para o futuro, revendo projetos, traçando novos objetivos, reconhecendo os saberes que emergiram da memória. Essa é uma potencialidade das abordagens (auto)biográficas como pesquisa-formação, como afirmam pesquisadoras que se dedicam ao tema. Em suas palavras:

Ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser: ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015, P. 164).

A reflexividade experimentada no fazer também foi evidenciada nas criações das docentes, referentes aos efeitos da pandemia em sua vida e em sua casa, como se pode ver nas duas produções das Figuras 3 e 4 a seguir.



Fig. 3. Documentação da pandemia da Eliete, 2022, técnica digital. Fonte: Acervo pessoal.



Fig. 4. Documentação da pandemia da Mônica, 2022. técnica digital. Fonte: Acervo pessoal.

O terceiro episódio – “Ouve só o que tenho para contar” – entrelaça um retrato de uma serviçal sentada e sorrindo (A *Tagarela*, 1893, de Belmiro de Almeida), com trechos do livro *O cortiço*, de 1890, escrito por Aluísio Azevedo. Ao ouvi-lo, a professora Eliete comentou: “consegui visualizar cada cena... cada olhar... cada ação narrada! De fato, sentei-me para conversar com a Tagarela!”

A proposta foi convocar o ser poético e brincante das professoras: fazer um meme ou fotocolagem utilizando uma das 20 obras do acervo que havia sido disponibilizado para elas na primeira conversa. Foi possível ver como se divertiram, tirando a sacralidade que rondam as obras do século XIX. Alguns dos seus comentários: “Não sou boa em piadas, mas estou amando a brincadeira! Os artistas que me perdoem!!!” (Andrea); “Eu acho o máximo! Eu acho superdivertido. Eu acho que isso também é uma forma de aproximar as pessoas da obra” (Eliete). As Figuras 5 e 6 trazem exemplos dessa proposta.

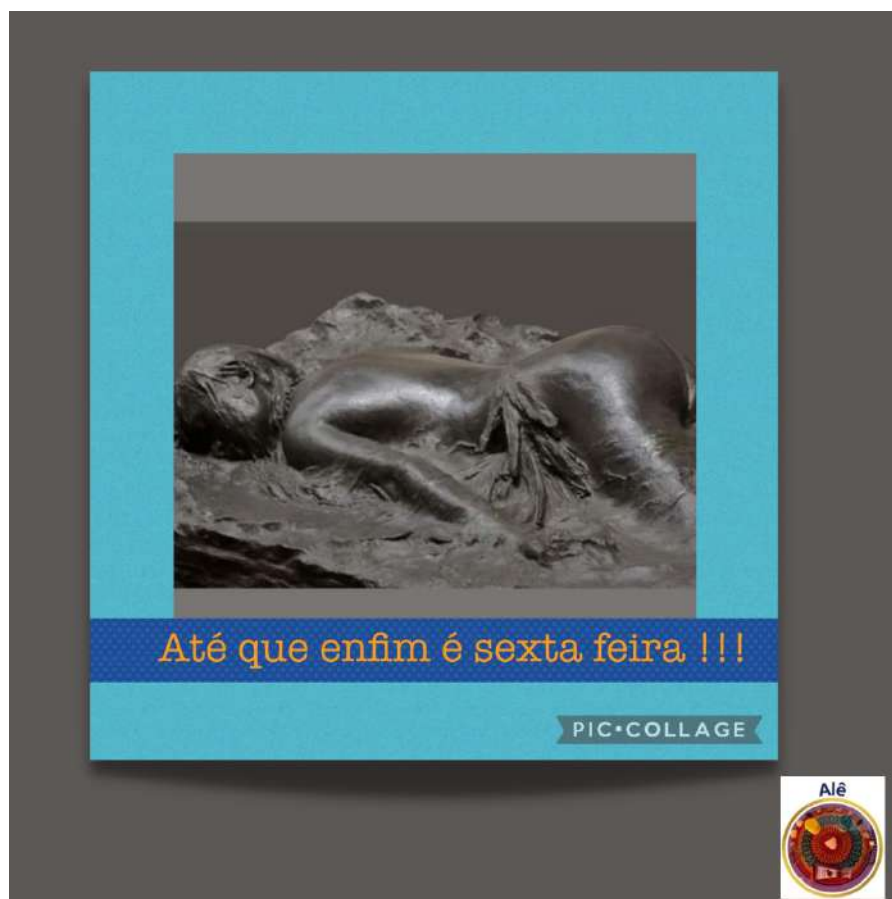


Fig. 5. Meme da Alê, 2022, técnica digital. Fonte: Acervo pessoal.



Fig. 6. Meme da Andrea, 2022, técnica digital. Fonte: Acervo pessoal.

O quarto episódio – “A paisagem que habita em nós” –, a respeito de uma paisagem (*Vista do Morro do Cavalão*, 1884, de Georg Grimm), teve como proposta a (re)criação de um lugar. Como protagonistas de uma história contada pelas professoras, elas puderam experimentar outras linguagens expressivas, usar diferentes materialidades, aventurando-se na (re)afirmação e na (re)significação do que se é: “Esse é o meu lugar” (Bárbara); na criação: “Já pensou um arco-íris aqui?” (Patrícia) (Figura 7).



Fig. 7. *Paisagem que habita em Patrícia*, 2022, técnica digital. Fonte: Acervo pessoal.

E continuam: “Que lugar é esse que me aventuro aos poucos para explorar?” (Eliete); da memória emergida e valorizada: “Vocês vejam que toda vez que eu falo, eu povoo com minha mãe. Eu moro muito longe, eu estou aqui no Rio e ela está lá em Alagoas” (Mônica) (Figura 8).



Fig. 8. *Paisagem que habita na Mônica*, 2022, técnica digital. Fonte: Acervo pessoal.

Na última semana, foi feita uma reunião *online* com as participantes do ateliê, a fim de compartilharmos as experiências vividas. Esse encontro foi muito rico, pois as docentes puderam rever o percurso no ateliê e compartilhar seu processo de criação, dividir angústias, rir, acolher as narrativas umas das outras, ressignificar memórias, dar sugestões, reconhecer seus saberes, imaginar novos futuros. Mais uma vez, as narrativas docentes corroboram sentidos e propostas da pesquisa-formação sustentadas nas abordagens (auto)biográficas, tal como dizem Ostetto e Kolb-Bernardes (2015): no exercício da memória, durante e ao final do ateliê, as histórias de vida foram revisitadas, abrindo oportunidades para serem ressignificadas. Nas palavras das autoras referidas:

Refletir sobre os processos de formação, parar para pensar nas experiências vividas, permite um movimento singular de investigação sobre os percursos pessoais; investigação de poder iluminar saberes e fazeres que constituem a pessoa e, assim, ajudar a dar visibilidade aos fios de histórias particulares que se entrelaçam em trajetórias reveladas no presente. Por meio do exercício da memória, a história é revisitada pelo olhar que mira o passado nas marcas do presente, oferecendo elementos para a compreensão do percurso e, dessa forma, para o desenho de novas tramas (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015, p. 164-165).

Reverberações do ateliê: encantamento e afetos despertados na/em rede

O rico material produzido nos encontros com as docentes (as entrevistas/conversas, as reflexões no ateliê, as produções artísticas e a conversa final) leva-nos a pensar sobre a potencialidade do uso das novas tecnologias como dispositivos que podem sustentar propostas de formação que articulam educação e arte. Foi possível percebermos como a formação estética proposta se entrelaçou com narrativas autobiográficas e como o contato com a arte reverberou nas docentes, abrindo novas possibilidades de diálogo museu-escola, ainda que (e talvez, sobretudo) em períodos de exceção, como os impostos pela pandemia.

A proposta de formação estética para professoras de Educação Infantil, por meio de dispositivos tecnológicos, buscou alargar os olhares e envolver as professoras em uma aventura que trouxesse surpresa, curiosidade e emoção, ao mesmo tempo em que instigasse a ampliação de repertórios. Pelo que disseram as docentes, ouvir os episódios de podcast tocou a cada uma sensivelmente: A gente se sentia lá dentro. Foi muito, muito interessante essa experiência do podcast (Patrícia).

Encantamento me define após essa belíssima narrativa! Que obra! Que história! Gostinho de quero mais! (Andrea).

Ouvindo a sua narrativa, eu parecia que estava vendo aquelas novelas antigas. Não deixa de ser. Acho que é uma roupagem nova. E a gente se sentia dentro da obra. Aquela narrativa do Simão, eu me sentia dentro do navio com ele. Incrível (Eliete).

Depois, o desejo de dizer de si, compartilhar as impressões, as lembranças, as criações, puderam propiciar um encontro afetivo, mesmo em rede, prevenindo o perigo anunciado por Walter Benjamin (1987a): a privação da nossa faculdade de intercambiar experiências, refletida no embaraço generalizado quando se pede em um grupo que alguém narre alguma coisa. Após a experiência vivida no ateliê “Olhares Múltiplos”, as docentes, que se fizeram narradoras, contam:

Foi de um crescimento incrível para mim. Aquele olhar de passagem nos museus não será mais o mesmo. E como me ajudou a mudar o meu olhar, vai fazer com que eu mexa no jeito deles [as crianças] olharem. A imagem não vai ser mais puramente só o Simão ali na frente. Vai ter a segunda parte, a terceira. O que está por trás, então ajudou bastante, a gente agora sai do ateliê de outro jeito. Eu, embora não tenha vivido perto de museus, minha amizade com museu é recente, mas hoje vai ser diferente quando puder levá-los. Foi um presente (Mônica).

Você trouxe isso de uma maneira muito sensível, não só com palavras, mas com música, com cinema, sabe? Com outras obras. Então, isso enriqueceu demais o nosso repertório. [...]. E como que tudo depende da forma que a gente é aguçada. Meus sentidos todos ficaram aguçados com tudo que você trouxe para a gente, com esse pacote aí. Não só da obra em si, mas do entorno (Eliete).

Eu tenho o mesmo pensamento. Apesar de a gente ter, às vezes, umas quedas de internet ou a questão de horário. Mas eu, vendo, nossa, encanta. Tenho que agradecer imensamente por ter participado desse projeto tão bonito. [...]. Nosso olhar em relação à arte, o meu olhar, passou a ser diferenciado. Há uma sensibilidade maior (Maria Aparecida).

A experiência trouxe contribuições importantes para essas professoras. É preciso lembrarmos que a criança tem acesso à produção cultural por meio da mediação do adulto, quase exclusivamente do professor. Assim, é fundamental que a formação cultural docente também contemple as várias linguagens (dança, literatura, teatro, cinema, artes visuais etc.), com a rica diversidade do conhecimento acumulado pela humanidade, no intuito de ampliar seu repertório e sua forma de ver e ver-se no mundo e permitir, dessa forma, oferecer experiências estéticas significativas às crianças. A pesquisa mostrou que tecer redes virtuais com docentes, em diálogo com obras de arte do acervo de um museu, pode ser um dos caminhos.

Referências

BIBIAN, Simone. **Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX**. Orientadora: Luciana Esmeralda Ostetto. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

BIBIAN, Simone. **Professoras das infâncias e museus de arte: tecendo encontros, entrelaçando saberes na rede**. 2022. 282f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 out. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>. Acesso em: 18 out. 2023.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987a. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b. (Obras escolhidas, v. 2).

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 65-88.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. E-book. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 17 out. 2023.

CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas: Papirus, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>.

GABRE, Solange. **Habitar o museu com a criança pequena: formação colaborativa como possibilidade**. Curitiba: Appris, 2021.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo: MAM, 2005.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art – os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM-SP, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002>.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1(76), p. 161-178, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507611>.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 17 out. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>.

Submissão: 26/10/2023

Aprovação: 11/11/2023

Filosofia e educação em práticas poéticas desobedientes no *obedienceno*

Philosophy and education in disobedient
poetic practices in *obediencene*

Filosofía y educación en prácticas
poéticas desobedientes en la
obediencia.

Leonardo Marques Kussler¹

Carmen Lúcia Capra²

1 Doutor em Filosofia pela UNISINOS (2018) e pós-doutor pela mesma instituição (2019-2020). Pesquisador visitante PDCTR FAPEPI/CNPq na UFPI (2019-2021). Pós-doutorando no PPGED da Uergs (2022 --). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8889240429908043> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8876-8211> E-mail: leonardo.kussler@gmail.com

2 Mestre e doutora em Educação (PPGEDU-UFRGS), Professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) na Graduação em Artes Visuais: licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7109666867033767> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0185-7634> E-mail: carmen-capra@uergs.edu.br

RESUMO

Este artigo discute o conceito de [des]obediência a partir da relação da filosofia e da educação em práticas poéticas desobedientes em cursos de graduação em Artes. O objetivo é tratar da possibilidade de se propor um modo mais performático de se discutir e praticar filosofia a partir de abordagens artísticas que podem ser encaradas como transgressoras a fim de escapar da sociedade de controle sutil contemporânea a partir de *presenças de corpos e práticas comuns*. Na primeira seção do texto, mostramos como o conceito de [des]obediência aparece em diferentes autores(as), mostramos a relação de abordagens filosóficas e poéticas acerca das formas de vida desobedientes e expomos como a arte contemporânea oferece subsídios para tal. Já na segunda seção, propomos uma análise imagética crítica e descritiva de registros em foto de atividades de extensão promovidas em uma universidade, conectando-as à noção de ensino transgressor e apresentando modos de pôr em prática formas de vida desobedientes via atividades especulativas e poéticas que convergem à formação de comuns.

PALAVRAS-CHAVE

Filosofia e Educação; Sociedade de Controle; Práticas Poéticas Desobedientes; [Des]obediência; Educação Transgressora.

ABSTRACT

This article discusses the concept of [dis]obedience based on the relationship between philosophy and education in disobedient poetic practices in undergraduate Arts courses. The objective is to deal with the possibility of proposing a more performative way of discussing and practicing philosophy based on artistic approaches that can be seen as transgressors in order to escape the society of contemporary subtle control based on the *presence of bodies and common practices*. In the first section of the text, we show how the concept of [dis]obedience appears in different authors, we show the relationship of philosophical and poetic approaches to disobedient forms of life and we expose how contemporary art offers subsidies for this. In the second section, we propose a critical and descriptive imagery analysis of photo records of extension activities promoted at a university, connecting them to the notion of transgressive teaching and presenting ways of putting disobedient forms of life into practice through speculative and poetic activities that converge to the formation of commons.

KEY-WORDS

Philosophy and Education; Control Society; Disobedient Poetic Practices; [Dis]obedience; Transgressive Education.

RESUMEN

Este artículo discute el concepto de [des]obediencia a partir de la relación entre filosofía y educación en prácticas poéticas desobedientes en cursos de pregrado en Artes. El objetivo es abordar la posibilidad de proponer una forma más performativa de discutir y practicar la filosofía basada en enfoques artísticos que pueden ser vistos como transgresores para escapar del control sutil de la sociedad contemporánea basado en la *presencia de cuerpos y prácticas comunes*. En la primera sección del texto, mostramos cómo el concepto de [des]obediencia aparece en diferentes autores, mostramos la relación entre los enfoques filosóficos y poéticos de las *formas de vida desobedientes* y exponemos cómo el arte contemporáneo ofrece apoyo a esto. En la segunda sección, proponemos un análisis crítico y descriptivo de imágenes de registros fotográficos de actividades de extensión promovidas en una universidad, conectándolos con la noción de enseñanza transgresora y presentando formas de poner en práctica formas de vida desobedientes a través de actividades especulativas y poéticas que convergen a la formación de bienes comunes.

PALABRAS-CLAVE

Filosofía y Educación; Sociedad de Control; Prácticas Poéticas Desobedientes; [Des]Obediencia; Educación Transgresora.

Introdução

No presente artigo, propomos uma discussão crítica e dialógica do conceito de [des]obediência na atual conjuntura sociopolítica e econômica, que se caracteriza pelo controle sutil das vidas das pessoas. Para tal, organizamos a discussão em dois momentos: 1) a relação da filosofia, da arte e das formas de vida desobedientes no ambiente tecnocrático; e 2) a descrição e a reflexão crítica a partir de seis imagens que ilustram 5 atividades de extensão realizadas em unidades da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

Na primeira parte, exploramos os modos de vida possíveis no que convencionalmente chamamos de *obedienceno*, isto é, a era da obediência tecnológica, com algoritmos, mineração de dados e rastreamento do modo de vida das pessoas. Sublinhamos alguns estudos acerca da *sociedade disciplinar* e a *sociedade de controle*, mostrando como, atualmente, os horizontes da biopolítica encontram-se muito arraigados no ser/fazer de boa parte do mundo contemporâneo. Posteriormente, tentamos explorar a ideia de *resistência ou contraconduta* aos modos de controle para se pensar em *modos de vida desobedientes*, que podem nos ajudar não apenas a identificar os ditames do controle digital contemporâneo, mas formas de compor potências por meio de um *filosofar po[i]ético*, aliando arte e filosofia e *colocando corpos em aliança*. Por fim, traçamos um panorama geral sobre alguns modos de se fazer *arte contemporânea* e apostamos em um modo de *fazer filosofia* de modo performático como uma das possíveis formas de viver e resistir enquanto *artistas existenciais*, na busca por um ensino e uma prática filosófica-artística da inoperância, das desacelerações que questionam o produtivismo próprio do capitalismo neoliberal contemporâneo.

Na segunda parte, trazemos quem nos lê a uma análise descritiva e crítica de atividades já promovidas em unidades da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Partindo de seis (6) imagens de registros dessas atividades de extensão — bordado na rua, performance de café, *hai-kais* improváveis na rua, intervenções urbanas com etiquetas e uma sessão de RPG —, tentamos costurar a discussão do *ensino transgressor* a partir de textos de bell hooks, que apontam para práticas de ensino que se concentram na *formação de comunidades*, com engajamento, o que dialoga com a discussão de Marina Garcés, para quem a *vida em comum* é condição para a própria vida humana, pois ao *corporificar as palavras*, dizemos o que somos ou queremos viver. Posteriormente, trazemos o referencial de Hans-Georg Gadamer, que entende que o processo de compreensão se institui em conjunto com o *outro*, em um tipo de *fusão de pontos de vista* em que passamos a *ser-com* o saber de alguém. Por fim, tentamos construir a noção de que formas de resistência e/ou desobediências podem se consolidar em pequenas ações que *desaceleram* nossas vidas e nos permitem *entrar em jogo* com a forma de vida que gostaríamos de tentar construir.

Filosofia, arte e formas de vida desobedientes na sociedade de controle sutil

Pensar sobre a [des]obediência é tratar de uma problemática da atualidade. Pensar sobre as *formas de vida poéticas e desobedientes em uma sociedade tecnocrata* é refletir e agir para criar contracondutas e resistências aos modos de controle cada vez mais sutis e omnidirecionais pelos quais somos tragados. Como vivemos em um mundo globalizado e entrelaçado pela mediação tecnológica digital, as redes sociais e os algoritmos que mineram muitos dados de nosso comportamento e modo de ser no mundo, este texto serve de convite para que as pessoas se dediquem a pensar com mais cuidado, preocupação e atenção acerca da própria vida, visto que acreditamos ser possível resistir de alguma forma à lógica tecnocrata de controle sutil — aqui, chamado de *obedienceno*, isto é, a era da obediência — a partir de uma filosofia mais identificada com poéticas descolonizantes, presente enquanto *forma de vida filosófica* na contemporaneidade, e não mero discurso acadêmico, distante das pessoas. Como usar da desobediência para resistir a tais modos de controle tecnocráticos que operam via valores do capitalismo neoliberal contemporâneo?

Assim como sugere Gros (2018), comecemos pelo termo obediência. Obediência é algo que pode ser rastreado ao menos até ὑπακοή [hypako], literalmente indicando alguém que está *abaixo/submisso ao que é ouvido* (um comando). Podemos pensar também na deusa grega πειθαρχία [peitharchía], que poderia indicar a ideia de obediência ao comando, mas também está relacionada a πείθομαι [peíthomai], verbo obedecer (Liddell; Scott, 1996). Uma das principais autoras que trabalha extensivamente sobre o assunto é Hannah Arendt, que abordou várias questões a respeito da *desobediência civil*, especialmente centradas na percepção de que moralidade e legalidade devem ser tomadas como coisas diferentes. De acordo com Arendt (1972, p. 74), a desobediência civil, por exemplo, ocorre quando “[...] os canais normais de mudança não funcionam mais, e as queixas não serão ouvidas ou atendidas ou [...] o governo está prestes a mudar, embarcando e persistindo em modos de ação cuja legalidade e constitucionalidade são amplamente dubitáveis”, portanto, é o resultado da ineficiência institucional, despertando pessoas voluntárias associadas a um *desejo revolucionário de mudar a realidade*.

Uma bela imagem de [des]obediência pode ser vista em *They Live*, de 1988, de John Carpenter, um filme que mostra os EUA distópico cuja classe econômica dominante é composta por alienígenas escondendo sua aparência e manipulando as pessoas para que gastem seu dinheiro e aceitem o *status quo* por meio de mensagens subliminares em canais de rádio e TV. As coisas começam a mudar quando John Nada, um pobre e desempregado que tenta perseguir o sonho americano, encontra membros de uma milícia revolucionária que lhe dão uns óculos de sol que lhe permite ver a verdade em preto e branco, interrompendo mensagens falsas nos jornais, televisão e outdoors. Vê-se, aqui, uma abordagem interessante que parte da 7ª Arte para produzir reflexões filosóficas, sociológicas e do âmago do ser humano, visto que o presente

artigo compreende que a filosofia não precisa se basear única e exclusivamente em *conceitos-livro*, mas pode lançar mão de *conceitos-imagem* para realizar reflexões *logopáticas* (Cabrera, 2007). Aliás, a arte permite propor performances filosóficas para escapar da sociedade de controle sutil contemporânea.

Voltando ao ponto de vista acadêmico, um dos trabalhos mais marcantes sobre *obediência à autoridade* é o livro homônimo de Milgram (1974), no qual o autor deixa claro que os humanos são propensos a seguir uma autoridade minimamente estabelecida em posição de dar ordens, já que a obediência é algo que conduz a ação individual à atitude política, sejam quais forem as ordens ou quem estiver por trás delas. Como se pode notar, a conclusão de Milgram se aproxima muito do que Arendt (1999) chamou de *banalidade do mal* ao analisar a tentativa dos membros do comitê jurídico em caracterizar um burocrata que tinha senso de dever e obedecia cegamente às ordens de seu trabalho, sem implicações éticas, como uma espécie de monstro.

Outro grande pesquisador da [des]obediência é, sem sombra de dúvida, Foucault. Desde seus primeiros livros, o autor lidou com as ideias de poder, autoridade, obediência, punição e modos de controlar os corpos individuais. Ao descrever o *modus operandi* das prisões, Foucault (1999) também explica a *sociedade disciplinar*, responsável pela instituição de mecanismos de poder, analisando como a sociedade moderna, ao lado do desenvolvimento do capitalismo, dividiu os *trabalhadores dóceis/obedientes* em lugares, espaços, blocos, para que não pudessem formar grupos e se comunicar. Do ponto de vista econômico, é fácil ver que essa ideia de isolar e localizar corpos humanos, criando distâncias e espaços específicos entre as pessoas, pode ser traçada desde o lugar ocupado em uma linha de produção, em que cada indivíduo tem um lugar certo para estar dependendo do papel desempenhado e a posição na hierarquia vertical da empresa. Assim, a função de *controle social* foi retirada do corpo e transferida para o capital, que acumulou poder para agrupar as pessoas de forma funcional e segundo a lógica do controle de produção e distribuição (Mészáros, 2015). Portanto, é possível perceber que há uma correlação entre a necessidade de criar pessoas obedientes e produtivas pelo menos desde o estabelecimento do Estado moderno, uma vez que temos essa noção de autoridade e níveis de importância retratados nos locais de trabalho, além do senso de obrigação de ser *produtivo*.

Num livro póstumo recentemente publicado, Foucault (2018) retoma a ideia de um corpo que experiencia a vida em que a *carne humana* é capaz de realizar o conhecimento e possibilitar a transformação do modo ou a forma de vida de alguém, suprimindo o mal e manifestando a verdade. Nesse sentido, é o corpo humano — cheio de vontades e desejos — que passa por uma série de provações para ser aceito como portador de um comportamento útil e modo de existir no mundo. Para Marcuse (2007), a *mediação estética* do ser humano passa por um fortalecimento do aspecto sensorial em contraposição à *tiranía da razão*, libertando a existência humana da repressão racionalizada. Assim, exercer a desobediência existencial dialoga com a fruição da fantasia, do belo e do feio que transcendem a realidade e a realização economicamente conformada nela e por ela, visto que a arte também abrange um

potencial revolucionário. Ao analisar o nascimento da *biopolítica*, Foucault (2008a) aponta novamente para o fato de o [neo]liberalismo estar diretamente implicado na forma como os governos conduzem sua arte de governar, em que o mercado atua como uma dimensão para construir a verdade, controlando ainda mais sutilmente vidas humanas usando estatísticas e dados objetivos, considerando a população como um monte de *números*. Aqui, o autor trata da noção de racionalidade governamental em escala global, pressupondo o capitalismo dentro desse alcance.

Essa discussão foi possibilitada a partir a trajetória anterior de Foucault (2008b), na qual o autor propôs reflexões sobre a própria ideia de *biopoder* como algo relacionado ao controle da vida de *populações*, que pode ser entendido simplesmente como um número, destituído de subjetividade e longe da definição mais simples de *pessoa humana*. Essa forma mais racional de controlar os corpos das pessoas (mentes e almas), chamada *governamentalidade*, é algo referente a este projeto, pois propõe não apenas o aspecto de comandar alguém, mas, também, a criação de *resistência ou contraconduta* — algo sempre presente nas relações de poder, especialmente aquelas na tensão instituição-indivíduo. Isso nos leva a uma das principais questões aqui: *como podemos viver para recusar essa racionalidade e verdade governamental?* Poderíamos repensar na proposta de Rancière (2005), que identifica a ação política no indivíduo que rejeita o tempo e espaço que deveria ocupar, reconfigurando, assim, a partilha do comum em uma dada comunidade? Poderíamos fazê-lo atualizando as práticas greco-romanas de si, trazidas por Foucault (2006), a fim de construir uma forma de vida desobediente *com coragem para expressar a verdade* diante do poder estabelecido (Foucault, 2010)?

Considerando que a conduta de um cidadão está sendo constantemente atingida e orientada por critérios econômicos, já que vivemos na era do *homo economicus*, o próprio governo deve atuar de acordo com o arcabouço econômico, o que significa que não pode atuar em demasia. Nesse sentido, o antigo poder soberano recebeu restrições em suas ações antes absolutas devido a essa conformação do poder do Estado no âmbito da política de *laissez-faire* promovida pelo liberalismo econômico, em que o mercado [magicamente] se regularia, mas sempre seguindo o desejo de um grupo restrito de pessoas. A governamentalidade compõe-se enquanto conjunto de instâncias para adaptar o exercício do poder à economia e não à lei, criando intervenções governamentais mais sutis na medida em que deixa claro que o indivíduo, que é empresário de si mesmo — algo próprio do nosso tempo —, é produzido como alguém livre, rodeado por dispositivos de segurança. Assim, governar é conduzir alguém, em particular, para o seu comportamento e modo de ser, o que explica um pouco os princípios de moral e ideologias sustentadas pela agenda econômica, subjugando a vida sob o pretexto de um mercado livre que traria liberdade por si.

Há grandes empresas de tecnologia que se constroem extraindo valor da vida das pessoas — sobre o que discutiremos mais adiante. Isso nos faz lembrar de Deleuze (1992) falando da *sociedade de controle*, destacando que já estávamos além da noção de confinamento e marchando em direção à formação e ao controle contínuos — a era da especialização —, comunicação instantânea e uma sociedade controlada

por computadores trabalhando para promover os valores do capitalismo. Mas como é possível evitar essa realidade? Deleuze propõe que devemos ser *delinquentes*, resistir de alguma forma, muito semelhante à ideia foucaultiana de contraconduta. Isso me faz lembrar de um grafite que vi em um muro da minha cidade que dizia que *o sistema é vândalo*, o que nos faz pensar na possibilidade de agir na discordância porque as normas seriam consideradas erradas ou pelo menos inválidas. Para Deleuze (1992), o controle está relacionado à própria ideia de comunicação, portanto uma forma de enfrentamento que seria encontrar estratégias para criar *vacúolos de não comunicação*, disjuntores, por assim dizer, para contornar a natureza da comunicação também corrompida pelo dinheiro. A resposta, para ele, estaria no conceito de criação como uma *arte* [τέχνη = téchnē] realizada por pessoas, liberando uma *potência* [δυναμῖς = dynamis] vital por resistir ao controle, por ser desobediente. Nesse sentido, a criação pode ser entendida como uma *arte da vida*, de forma que podemos pensar em *produzir* [ποίησις = poîēsis] algo para provocar ou questionar o *modus operandi* de uma instituição, por exemplo.

Ainda sobre o tema das tecnologias de comunicação, que podemos entender como *formas mais sutis de controlar as pessoas* se concordarmos com a tese defendida por Zuboff (2019), que argumenta que vivemos um *capitalismo de vigilância* em que o *big brother* — o aparato tecnológico e tecnocrático das grandes empresas que aglutina informação e modifica o comportamento humano — utiliza algoritmos e redes sociais alimentados pelos conteúdos que geramos existentes nessas plataformas. Mas como podemos criar uma lacuna e ter a permissão de existir, trabalhar, ganhar dinheiro fora dessa condição que permeia até mesmo a vida acadêmica, com redes sociais classificando quem pesquisa e suas publicações? Há décadas, Marcuse (1969) falou dos problemas relacionados a uma sociedade que se concentra no poder econômico e político e usa a tecnologia como forma de dominação, bloqueando tudo o que está fora de sintonia. Portanto, apesar da crença de que existe um *ambiente de pura liberdade* nas redes sociais, há uma forma de *repressão* em jogo que obscureceu a lógica de censura de conteúdo e desequilíbrio de poder envolvidos. Pensemos: quem tende a ter mais seguidores e cria mais conteúdo monetizado, senão celebridades relacionadas a grandes empresas que gastam muito em publicidade? Em um estudo recente, pesquisadores do MIT mostraram que as notícias falsas (*fake news*) são favorecidas pelos algoritmos, pois são mais escandalosas e têm mais chances de *viralizar*, diferentemente das notícias verdadeiras, que tendem a não polarizar e não engajar tantos cliques, likes e compartilhamentos (Vosoughi; Roy; Aral, 2018). Outro aspecto impressionante neste tema é o uso de algoritmos de avaliação de risco para julgar semiautomaticamente as pessoas e avaliar a reincidência na área penal, o que pode levar a um grande problema quando alguém se questiona sobre os valores das pessoas que trabalham para criar este sistema, que sempre será repleto de pré-conceitos e vieses socioeconômicos, como apontou Van Eijk (2020), deixando de lado a importância do entendimento crítico nesse processo.

Se pensarmos de acordo com Gadamer (1999), nosso próprio *modo de compreender* — nós mesmos, as outras pessoas e as coisas — é sempre permeado

por valores culturais, históricos, sociais, econômicos e filosóficos, que são *pré-julgamentos* [Vorurteile] que condicionam nosso ser no mundo. Como sempre partimos de uma *tradição*, de um *condicionamento histórico*, somos marcados por determinados elementos culturais, morais, sociais, econômicos. Essa *consciência histórica* pode ter duas ramificações diferentes: 1) impedir que se veja o mundo a partir de novas experiências, visto que a repetição de um comportamento dogmático não permite mudanças e a aceitação do diferente; e 2) possibilitar que, de forma crítica, percebamos lacunas em nosso *horizonte existencial* para que possamos compreender de forma mais ampla tudo, incluindo o *outro*, nas diferentes *formas de habitar e coexistir no mundo* (George, 2020; Rohden; Kussler, 2021; Schmidt, 2012).

De certo modo, trata-se de tornar a filosofia mais poética, no sentido de não apenas *utilizá-la* como linguagem/meio para explicitar algo, mas de permitir que ela manifeste/propicie ser *experienciada/fruída* como uma obra de arte (Gadamer, 1998). Por que a Filosofia não pode sair dos limites do campus e ser vivenciada e praticada de outras formas que não as textuais? O próprio Gadamer (1999) defende amplamente que podemos produzir análise crítica, especulação filosófica e argumentação para *dizer o real e mostrar a verdade* por meio da arte, Vattimo (1992), responsável pela tradução italiana de *Verdade e Método*, em uma perspectiva benjaminiana e adorniana, também advertiu sobre a necessidade de a filosofia não se esquecer do papel político da arte e da estética no contexto dos *mass media*, da pluralização cultural e das formas de ser livre na contemporaneidade. Filosofar com performances, com ativismos artístico-políticos, com instalações, fotografias e intervenções urbanas é uma maneira de ampliar as formas de comunicação e ação da Filosofia com e no mundo.

Outro autor importante citado quando se pensa em [des]obediência é Agamben (2004), ao propor suas teses sobre o constante *Estado de exceção* em que vivemos como sociedade global, permitindo aos governos instituir políticas totalitárias, eliminar adversários políticos e impedir toda uma categoria de cidadãos seja integrada ao sistema político. Como a exceção é uma espécie de suspensão do Estado de direito, contemporaneamente, não tem limites para seu alcance, criando um imaginário de necessidade, um inimigo comum, e um apelo à vigilância digital, que não pede aceitação para cumprir seu propósito em o nome da segurança social que prevalece sobre a liberdade individual. É curioso que Agamben (2019) publique também um livro sobre *criação e anarquia*, em que a criação pode ser considerada como uma forma de contraposição aos dispositivos e mecanismos de poder, segurança e controle pautados na biopolítica. A arte poderia ser tida como *dever público* [λειτουργία = leitourgía] e *performance*, portanto a própria *ação artística* é uma obra de arte — algo entre *πρᾶξις* (práxis) e *ποίησις* (poiêsis). Por isso nosso foco em elencar estudos e práticas que dialoguem de forma mais próxima da arte, e não exclusivamente por relatos teóricos de autores que, via de regra, encontram-se lastreados no paradigma moderno da arte.

Isso remete à ideia da *estética da existência* nietzschiana adotada por Foucault (1985) para defender a ideia de quem busca a própria *autotransformação*, um modo

de vida notável e mostrável que pode se fazer presente à luz do dia, diferente do modo de vida nua, que é aquele dispensável, desprotegido, indesejado e não aprovado, incapaz de mudança (Agamben, 2002). Assim, podemos pensar na possibilidade de defender a *noção de tradição* no trabalho de preservação de elementos do passado — como a arquitetura regional e histórica —, mas com abertura crítica ao *que vem*, o diferente que ora se apresenta, fugindo da hostilidade identificada nos projetos atuais (Kussler, 2021). Ciente de que a arte contemporânea inclui elementos para além da experimentação de materiais e das escolas de cubismo, expressionismo e outras tradições afins, uma Filosofia da Arte ou uma Estética atual necessita não apenas conhecer a arte contemporânea — com instalações, performances, *happenings*, *ready-mades*, intervenções urbanas, videoarte, *internet art* etc. —, mas dialogar de um modo mais próximo e fazer uso de sua linguagem para expressar temas, problemas e verdades caras à Filosofia com um viés mais à la Hélio Oiticica ou Cildo Meireles, que teciam críticas artísticas, sociais, políticas, filosóficas e econômicas por meio da arte (Alberro; Buchmann, 2006; Basbaum, 2001).

Se tomarmos a *performance* como uma ação do corpo que se apresenta ao vivo para o público, o que, segundo Graves-Smith e Chilvers (2009), se caracteriza como uma transformação. É irrepetível e não é *arte baseada em objetos*, no sentido de que o próprio artista é a *ferramenta da arte e a obra de arte*, cujo corpo é o meio de expressão e tem o *fim em si mesmo*, não em um produto externo criado. Portanto, é possível pensar no uso político disso em protestos e manifestações, que são atos existenciais que impactam as pessoas e podem fazer com que elas se identifiquem no processo e pensem as questões sociais, por exemplo. Foge-se, aqui, de parte da problemática do paradigma da arte compreendida apenas em sua expressão de *produto da indústria cultural*, que reduz a arte ao lucro e a manutenção do pensamento das classes dominantes (Adorno; Horkheimer, 1985).

Além disso, a arte contemporânea abre espaços para abordar temas sociais muito relevantes, como questões étnicas, teoria *queer*, feminismo, corpos paradoxais, o papel do autor e da obra no mundo, a forma e o conteúdo da própria arte, a feiura e a beleza expressas na arte, a arte conceitual, a descentralização dos espaços artísticos, a baixa e alta cultura, arte popular, processos digitais, ativismo etc. (Jones, 2006). Isso se deve, em parte, pela abrangência da linguagem da arte, que é mais ampla e universal que a linguagem filosófica, facilitando para que temas de interesse popular ganhem manchetes, apareçam na discussão pública, incomodem determinados valores que representam o *status quo* (Alberro; Buchmann, 2006; Stalabrass, 2006). Contudo, também tem a ver com o fato de, especialmente a partir dos *ecos de Duchamp* — que ressonam das primeiras décadas do séc. XX em movimentos artísticos intensificados a partir dos anos 60 —, a arte fortalece seu processo de *transfiguração do lugar-comum*, acabando com noções do formalismo da arte clássica e moderna e introduzindo o cotidiano problematizado enquanto manifestação artística (Danto, 2005).

Ser um *artista existencial*, por assim dizer, é ter o poder de fazer ou não fazer algo, de ser ou não ser de uma determinada maneira; é a condição de estar entre a potência e a impotência e estar à mercê da própria impotência, uma contradição

viva cujas dúvidas se expressam no próprio gesto (Weber, 2000). Podemos dizer que *performers existenciais* são cheios de dúvida e questionadores, pois a segurança traz a falta de oportunidade de ter uma atitude crítica e política, promovendo o que Butler (2018, 2021), inspirada em Arendt, chama de *ética da não violência*, que não é uma ação apática, pois requer um compromisso com a igualdade social radical, combinando aspectos da ética e da alteridade com uma ideia de *corpos em aliança e coabitação* que podem ocupar espaços públicos e expor certas condições e aspectos da vida humana geralmente invisíveis à sociedade. É por isso que o presente projeto almeja sustentar um tipo de Filosofia que produza uma forma de *habitação filosófica* que seja uma *filosofia performática*, no sentido de se aliar mais à linguagem e às práticas artísticas para abordar e tentar transpor as subjetivações sofridas pelo contexto tecnocrata contemporâneo.

Voltando ao ponto das *formas de habitar*, outro autor interessante para se tratar do tema da *ocupação de espaços* e da realização humana no mundo é Heidegger (2012a), quando este se refere às formas de construir e habitar o mundo a partir da linguagem, promovendo, assim, a realização humana nos níveis individual e social, em uma que preza pelo *deixar ser*, a expressão originária de cada um. Essa ideia retoma argumentos anteriores, como, por exemplo, a noção de que somos *entes que vivemos em meio a outros entes (animados e inanimados)*, apresentada em *Ser e Tempo*, o que engloba a importância que *artefatos criados* têm em nossas vidas e propicia boa parte da discussão da Filosofia da Técnica/Tecnologia e do design do séc. XX em diante (Heidegger, 2012b). Ainda a propósito da arte, que pode ser compreendida a partir do conceito de τέχνη [téchnē], vale ressaltar rapidamente a reflexão de Heidegger (2012c), em meados dos anos 50, que atestava a técnica como *desvelamento de controle/apreensão da realidade*, pois o modo de ser da técnica enxerga as coisas como *reservas a serem exploradas*, podendo ser parcialmente evitado pelo caráter de ποίησις [poiēsis] da arte, isto é, o aspecto po[i]ético, produtivo e criativo da cultura. Não é à toa que Heidegger (2004) refugia sua filosofia na obra de arte quando está na fase dos *caminhos do pensar em errância da circularidade entre artista, obra e arte*, elementos que expressam a Φύσις [phýsis] humana que *aparece e se mostra na inutilidade da obra de arte*, isto é, de algo que foge do contexto de produto cultural a ser consumido ou usado.

No que tange ao controle tecnocrático, podemos relacionar o que Žižek (2013) fala de *violência simbólica*, uma forma de se opor à brutalidade e aos modos institucionais de controle da sociedade, suspendendo o domínio do poder em uma espécie de *ingenuidade subversiva*. Isso ajudaria a contornar o bloqueio impulsionado pela economia praticado por empresas de redes sociais para promover certas narrativas, visões políticas ou comportamentos de consumo desejados, por exemplo. Talvez essas ações poderiam ser uma forma de criar vazios comunicacionais, nos quais o agir se expressa por meio do corpo e mostra algo sem redes sociais e palavras, podendo ser exploradas em oficinas artísticas, projetos de extensão, performances socio-filosóficas, entre outras atividades possíveis.

Dentro da possibilidade de realizar atividades que façam sentido para a comunidade extra-acadêmica, podemos incluir a temática emancipadora e crítica adotada por Dussel (2020), que enfatiza os estudos pós-coloniais e/ou de[s]coloniais como modos de fuga dos moldes da sistemática capitalista e neoliberal contemporâneas, cujo foco é promover *modos de vida descolonizantes* do ponto de vista geopolítico, mas, especialmente, cultural a partir de um viés que reconhece e edifica a América Latina em sua inteireza. Outro autor latino-americano que dialoga com a noção de criação e *projeção para geração de autonomia* é Escobar (2018), que propõe maior diálogo entre Filosofia, Estética, Design por meio do caráter projetual considerando o pluriverso ou os *mundos outros* também partindo de uma perspectiva latino-americana. Tais referenciais podem auxiliar na empreitada de propor *formas de vida desobedientes* e conscientes dos fatores socioculturais que nos dizem respeito enquanto sujeitos latino-americanos e capazes de *práticas mais críticas de projetar* (Kussler; Lorenz, 2018).

Sobre essa ideia de suspensão do poder, podemos abordar a perspectiva do vazio e do *não dito* presente nele. Como Deleuze (1992) propõe a solução para escapar do controle por meio da evasão do meio de comunicação contemporâneo, pode-se propor a *performance filosófica* como uma espécie de *política da inoperância*, a contemplação que *acolhe o otium* em oposição ao *negotium*, que tende a apresentar pensamento e ação de forma acrítica. Então, a questão que se coloca é: como podemos ser inúteis aos modos de controle da sociedade e ainda transformar nossas vidas em uma obra de arte? Em outras palavras, o objetivo é encontrar uma maneira de ser inútil para as formas de poder e ser considerado uma chave-inglesa dentro das engrenagens da máquina.

No que se refere à [des]obediência, podemos considerar que, para instituições e grupos sociais, a ordem costuma ser tomada como fundamento ou princípio para que as coisas funcionem bem. Consequentemente, as instituições são criadas para apresentar ordens/comandos, mesmo que não sejam obedecidos. O foco, como podemos perceber, geralmente está no ato de poder dar comandos, mesmo quando vazios, mesmo quando funcionando apenas *pro forma*, já que essa capacidade é o que torna possíveis instituições ao redor do mundo, e sua ruína é derivada da falta disso. Bourdieu (2004) fez questão de questionar por que as pessoas obedecem a comandos. Ele propôs que pensássemos em *campos* (educacionais, econômicos, políticos), grupos sociais nos quais a luta pelo *poder simbólico* se desenvolve. Na arte, na moda, na literatura e na ciência, a luta simbólica decide o que é clássico ou popular, bom ou mau gosto, certo ou errado. A partir dos elementos vitoriosos, forma-se o *habitus* — do grego ἦθος [éthos] — e o código de aceitação social. Segundo Bourdieu (2004), o modo de ser é construído ao longo da vida dos indivíduos, que incorporam uma determinada estrutura social que influencia o que sentir, pensar e agir. No mesmo caminho, Adorno e Horkheimer (1985) abordam a questão expondo como a ideologia opera para perpetuar a ordem existente, às vezes legitimada por uma narrativa racional e lógica que tende à adesão, à obediência e à hegemonia das condições adequadas e presentes. Isso ocorre porque a ordem também tende a dar uma sensação de segurança, fazendo com que as pessoas se sintam partícipes, pertencentes e bem-vindas em uma determinada comunidade.

Por fim, para resumir a presente seção, podemos dizer que pensar sobre [des]obediência na sociedade de hoje é contemplar como as pessoas podem resistir às novas formas crescentes de controle. Partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade entrelaçada e que conforma o modo como as pessoas existem no mundo por meio de dados coletados pelo uso diário de mídias sociais que alimentam grandes centros de dados, o presente artigo é um convite para que as pessoas em geral reflitam sobre a própria vida e busquem modos de subverter a lógica tecnocrata a partir de uma filosofia poética e desobediente. Como agir desobedientemente para resistir a essas formas de controle tecnológicos e tecnocráticos que atuam sob a ótica dos interesses capitalistas neoliberais da contemporaneidade? Como podemos nos transformar por meio de uma *performance filosófico-política viva*, transformando nosso modo de vida por meios que transcendam os escritos filosóficos tradicionais?

Experimentos de extensões desobedientes no ensino de Artes Visuais: desacelerações em comum

Na seção anterior, traçamos um amplo panorama teórico-artístico-filosófico acerca do conceito de [des]obediência a ser traduzido em propostas e práticas de ensino, pesquisa e extensão de Filosofia e[m] Artes. Nesta segunda parte, o objetivo é descrever e refletir a partir de ações de extensão que consideramos transgressoras, críticas e que enfatizam a *presença dos corpos em aliança e a promoção comunal* já realizadas na universidade na qual atuamos, trazendo algumas pistas, alguns fracassos e muitos questionamentos a partir das atividades promovidas em unidades da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A ideia é *dar corpo* às teorias anteriormente abordadas, materializando conceitos em práticas visto que, mais do que aplicar os discursos teóricos, temos interesse em *mudanças na forma de vida* de quem delas participa. Juntamente às descrições e dos relatos de experiência, traremos excertos das discussões de autores como bell hooks, Hans-Georg Gadamer e Byung-Chul Han. A fim de evocar as ações, trazemos algumas imagens — que também *dizem* além de representar, como há tempos ensina Samain (2012) — de registros de atividades para facilitar o situar de quem nos lê e *dizer as coisas com imagens*, pois, como diz um ditado regional do nosso estado: *tem vezes que a palavra capengueia*.

Uma das autoras mais interessantes dos últimos tempos — no que tange aos estudos educacionais que fogem das práticas ordinárias — e ajuda a atualizar discussões próprias de seu tempo realizadas por Freire (1992, 1993) é bell hooks. Em sua obra mais celebrada no Brasil, *Ensinando a transgredir*, a autora relata algumas experiências pessoais e, a partir delas, constitui seu arcabouço teórico acerca das *práticas educativas bancárias* que tendem a formar pessoas conservadoras, reacionárias e acríticas com o intuito de pensar e praticar o que ela chama de *educação transgressora*, que não resume o conhecimento à informação, mas o relaciona com o *modo de ser-no-mundo*. Como ressalta hooks (2013, p. 13-14), “Na faculdade,

reforçou-se a principal lição: tínhamos de aprender a obedecer a autoridade [...]. Eu queria me tornar uma pensadora crítica. Mas essa vontade era vista como uma ameaça à autoridade". Isso ressalta a relação direta do ensino e seu papel tradicionalmente conformador, disciplinar e de formação à obediência, que retoma nossa discussão da primeira seção deste artigo. Contudo, a autora trata de mostrar que uma das formas de se sobrepor tal *sombra da obediência* é por meio de uma *construção de entusiasmo*, que pode perturbar a *atmosfera de seriedade* normalmente buscada no processo de aprendizado, tanto no ensino básico quanto superior: "Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão" (hooks, 2013, p. 17).

O prazer de ensinar é também um ato de resistência, uma contraconduta, uma transgressão à norma posta, que é a da obediência ao ensino bancário apático e sem engajamento sociopolítico. Para a autora, uma das principais tarefas do processo de ensino-aprendizagem é *reconhecer outras presenças e formar comunidades pedagógicas*, pois a comunidade é concebida, aqui, enquanto um coletivo que gera entusiasmo (hooks, 2013). Assim, *o ensino é um ato teatral* e até diríamos que é um ato performático, mais amplo e diferente de um engajamento para com uma plateia, uma vez que *ensinar em comunidades* exige o compromisso de que "[...] precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela" (hooks, 2013, p. 22). Isso converge com as *exigências do ensinar* contempladas por Freire (1996), que incluem a consciência do acabamento, criticidade (sobre o que se sabe e sobre as próprias práticas), aceitação do novo, respeito à autonomia de pessoas educandas, esperança[r], compromisso, generosidade e *querer bem às pessoas educandas*.



Fig. 1 e 2. Bordado na rua e Detalhe de bordado. Fonte: Arcevo do pesquisador; foto Mayara Lima

Nas Figuras 1 e 2, trazemos registros realizados em uma atividade de extensão realizada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) que busca unir,

congregar e horizontalizar pessoas há mais de quatro (4) anos. A prática do bordado na rua, com membros da comunidade acadêmica e transeuntes que perpassam na calçada da universidade — ou em alguma praça de alguma das cidades onde bordamos — compõe com elementos do ensinar e do aprender para além dos ditames do prédio institucional. Nessa atividade, tem gente que *estaciona seu corpo* para ver o que estão fazendo, outras que falam alguma palavra que é registrada de alguma forma no pano, e tem aquelas que puxam um banquinho e escrevem alguma palavra e, se desejarem, bordam a sua criação ou a de outrem. Enquanto um pássaro canta, um sino badala e passa uma moto com barulho de estouros em seu escapamento aberto, forma-se uma *sala de aula comunitária*, que é cheia de potencialidades, de virtualidades, de *fazer coisas* e *coisas a fazer*. Essa sala na rua configura-se enquanto espaço de pertença, assunção de diferenças e conexão com territórios que transcendem a formação estritamente acadêmica, buscando humanização no sentido mais amplo do termo, que permite a promoção de *comunidades educativas* e de *resistência* (hooks, 2021). Ainda que sejam provisórias as comunidades que se formam com transeuntes, o grupo que sustenta o bordado também sustenta a possibilidade de comunizar a cada vez que se estabelece na calçada.

Nosso momento histórico-existencial exige atividades que permitam esperar, acolher, mutualizar entre seres iguais e diferentes, opostos e dispostos. Dentro e fora do ambiente formal da instituição escolar, universitária, formal ou informal, além de tentar gerar emancipação, visão crítica e consciência de classe, é preciso criar vínculos, laços, parcerias, apoiando a vida em seus diferentes modos. Sem a busca por construir uma *comunidade amorosa*, acabamos por omitir ou reforçar a lógica de competitividade, de individualismo e, como afirma Esposito (2004), de imunidade recíproca, negando subjetividades, aprofundando a lógica de que estudantes são adversários. Como afirma (Capra, 2023), as formas de relação com a arte também se modificam antes e depois de uma graduação, causando um tipo de *desencaixe*, visto que antes de ingressar em um curso de Graduação em Artes Visuais, por exemplo, a arte não requer anuência de autores, chancelas europeizadas ou verdades culturais empoderadas. Por que não reunir e compartilhar o que estudantes trazem em suas capacidades e habilidades prévias, formando *laços comuns* com docentes, pesquisadores(as) e voluntários(as), evitando usar estratégias próprias de cursos formais, que acabam por distanciar, separar ou ignorar tais pontos de contato?

Como afirma hooks (2021), as pessoas em processo de aprendizagem, em qualquer nível de ensino que seja, tendem a serem ensinadas a agir como inimigos, adversários, oponentes que precisam ganhar um prêmio por serem mais inteligentes e, conseqüentemente, capazes de instituir e exercer poder sobre os demais. Por isso que atividades como as que trazemos, aqui, talvez sejam um lampejo de tentativas de *aprender a viver e fazer em comunidade*, que pode ser visto como um ato de resistência, de desobediência ao *status quo*, de inoperância de um sistema. Como afirma Garcés (2013, p. 29, tradução nossa), “vida em comum” é algo muito mais básico: o conjunto de relações tanto materiais como simbólicas que tornam possível uma vida humana”. Isso tem relação com o que diz Ingold (2020) acerca da educação,

entendendo-a como uma *prática de desarmamento* em que se *busca o desejado* como uma *saudade feita em responsabilidade com os outros*, pois a educação é uma forma de *cuidado*.

Nas Figuras 3 e 4 (abaixo), dando continuidade às práticas desenvolvidas nos projetos de extensão aqui apresentados, o uso do corpo é preponderante, visto que se trata de um tipo de *performance filosófica*, em que a presença física/material é o fator de encontro entre diferentes pessoas, fortalecendo vínculos, o aspecto comunitário e repensando a atitude de *servir algo a alguém*. Na Figura 3 há uma performance de passar *um café com calma* — que desafia a ansiedade de quem espera e o revés de se ingerir cafeína —, o que remete a um *ritual do café*, inspirado na prática do *ritual do chá japonês*, em que a união de pessoas se dá no entorno da água quente, do chá a ser infundido e do ato de servir aos participantes para que desfrutem daquele momento simples, mas cheio de dedicação, afetos e concentração meditada no presente. Já na Figura 4, a atividade, em conjunto com os bordados desenvolvidos e descritos acima, propõe captar palavras do meio, das pessoas, das sensações locais, como uma espécie de *hai-kai descompromissado*, tendo o nanquim como veículo para expressar em palavras que colocam a corporeidade de quem escreve, o sentimento de quem está ali presente. De acordo com Garcés (2013, p. 67, tradução nossa), “Pôr o corpo em nossas palavras significa dizer o que somos capazes de viver ou, inversamente, nos tornar capazes de dizer o que verdadeiramente queremos viver”. Nesse sentido, a presença material de pessoas permite o contato, uma temporalidade própria, uma conjuntura sociopolítica que é comunal, além de servir, como se viu na primeira seção do presente texto, como resistência à sociedade de controle sutil e seus algoritmos.



Fig. 3 e 4. Performance do café e Nanquim na rua. Fonte: vídeo de Mariane Rotter, acervo pessoal.

Para Gadamer (1985), a arte opera nos níveis de *jogo*, *símbolo* e *festa*, e, aqui, o simbólico é fundamental, pois remonta a uma prática de reconhecimento do outro por

meio de um artefato: um anfitrião dá ao seu hóspede um caco de cerâmica quebrada ao meio que poderá ser reconectado no reencontro de tais pessoas ou seus sucessores em eventos futuros pelo puro *coincidir dos pedaços em um todo*. O elemento da festa se consolida pela *representação da coletividade*, pois, para o autor *uma festa é sempre para todos* (Gadamer, 1985, p. 61). Obviamente, a festa/celebração não impede o *isolamento do outro*, que pode decidir pela recusa ou pelo isolamento. Contudo, vale lembrar que a festa é *onde se celebra*, é o momento e o espaço em que *não se produz*, o que nos permite afirmar que o trabalho tem a característica de *dividir/separar*, enquanto que a festa remete a repouso, descanso, lazer, pausa.

Na festa também se representam coisas, como costumes, pois, assim como na experiência da arte, há um tipo de *solenidade* um *aspecto cerimonial* que *une*, pois “Comemoramos [...] nos reunindo para algo. Não é apenas o estar junto, mas antes a intenção, que une todos e impede-lhes de dispensarem-se em conversas isoladas ou desunirem-se em vivências paralelas” (Gadamer, 1985, p. 63). Como bem explica Garcés (2013, p. 114, tradução nossa), “Um mundo comum não é uma comunidade transparente, não implica a fusão do espectador em uma coletividade de presenças sem sombra. Há [um] mundo comum onde o que não posso ver envolve a presença do outro ao que não posso possuir”, e esse mundo é repleto de coisas que garantem nosso encontro. Gadamer (1999), na esteira de Garcés, trata da noção de *fusão de horizontes* [Horizontverschmelzung], que não é uma subsunção do outro ao ponto de vista ou à visão de mundo do eu, mas uma mistura de consciências, um jogo dialético-dialógico que permite o crescimento e a adaptação de ambas as partes em prol da criação de um comum. Parece haver também uma certa influência do conceito de *ser-com* [Mitsein] de Heidegger (2012b) quando Garcés (2013, p. 119, tradução nossa) afirma que “Todo ser-com-outro deve pressupor um ser-para-outro, um momento de exterioridade, conflito, encontro e reconhecimento”, de modo que nossa experiência é sempre uma impressão subjetiva e provisória da consciência de si em confronto com o outro.

Por fim, mas não menos importante, a dimensão lúdica, de *jogo*, presente na arte se sustenta pelo tempo, o espaço e as regras que todo jogo estabelece. Não adentramos em um espaço-tempo simbólico e ontologicamente diferentes quando experienciamos [obras de] arte? Há um quê *ritualístico* no que tange ao espaço e tempo do jogo, e isso toca diretamente no cerne do que apresentamos aqui, isto é, práticas disruptivas, dissidentes, desobedientes e que *articulam comuns*. Como afirma Han (2020), os rituais são também *ações simbólicas*, visto que transmitem e representam valores e ordens para manter a coesão de uma *comunidade*, pois instauram um *habitar* e transformam o *estar-no-mundo* em um *estar-em-casa*. Quanto estamos em estado de jogo, na temporalidade que não é a da produtividade e no espaço em que regras diferentes das do convívio social cotidiano podem ser sobrepostas, compõem-se *formas de habitar, modos de ser* que permitem o *demorar-se em algo*, dando estabilidade à própria vida.

Assim como as coisas estabilizam a vida, também o fazem os rituais, especialmente por sua capacidade de *mesmidade* e *repetição*, pois trazem uma

noção de *durabilidade* que permite fugir da sociedade de controle que prima pela produtividade, que é própria de nossos tempos atuais que promovem o descarte, a obsolescência programada, as relações líquidas/gasosas (Han, 2020). O ritual permite que as coisas sejam *usadas* e não *consumidas*, de modo que não há necessidade de se produzir mais; as coisas produzidas pela lógica do ritual *duram*. Em tempos de relações digitais, em que séries são *maratonadas* — tradução do *binge-watching*, a prática de assistir uma série inteira em um dia —, constrói-se uma percepção *extensiva*, que é rasa, enquanto se omite a percepção *intensiva*, própria do simbólico; a comunicação digital é extensiva, pois não cria *relações*, apenas estabelece *conexões* (Han, 2020). A estabilidade ou harmonização dos rituais são possíveis por conta do elemento de *repetição* presente neles, visto que isso ajuda a diferenciar a rotina, o cotidiano, justamente pela capacidade de gerar intensidade, gerando uma *comunidade de ressonância* que é capaz de um *ritmo comum* (Han, 2020).

O ritual pode ser compreendido enquanto um processo de *incorporação e encenação corpórea*, e nisso encontram-se os ordenamentos e valores de uma dada comunidade, que são assimilados corporalmente, pois os rituais geram um *saber e uma memória corporificados*; a comunidade carece de uma dimensão corporal, e a digitalização da vida enfraquece o vínculo comunitário, pois tende a ser descorporizante (Han, 2020).



Fig. 5 e 6. Intervenção urbana e partida de RPG. Fonte: Acervo pessoal.

Na Figura 5, há uma pequena intervenção urbana em uma placa de advertência que sinaliza a travessia de pedestres nas proximidades — que, vale ressaltar, não afeta em nada na visibilidade e utilização da placa, visto que a etiqueta é preta e

tem cerca de 3 cm, podendo ser vista apenas a uma distância mínima. Uma tag ou etiqueta feita com etiquetadora manual, com letras levemente desalinhadas, uma letra mais forte que a outra, traz uma palavra de ordem: desobedecer. É interessante notar como o ato de incorporar tal elemento à placa sinalização, em si, pode ser considerada uma desobediência ou até contravenção, o que torna a prática uma *desobediência performativa* — tanto do ponto de vista de ser uma *performance artística*, mas também no sentido da *teoria performativa dos atos de fala*, visto que a etiqueta simboliza e instaura um ato metalinguístico de desobediência. A ideia de fazer a atividade pela cidade, caminhando e fazendo a colagem em sinalizações em pontos de ônibus, placas de sinalização e afins permite que se faça a discussão dos termos usados — desobedecer, desacelerar, sem anistia, #fcknzs, pensar e agir etc. — fora da sala de aula, do museu de artes, junto à comunidade, promovendo um tipo de *pedagogia desobediente* que se estabelece enquanto *ética de construção de vida por meio da prática artística* (Atkinson, 2018).

Por fim, na Figura 6, trazemos alguns dados poliédricos usados na prática realizada em uma turma da disciplina de *Metodologia e Prática de Ensino em Artes Visuais II*, na *Universidade Estadual do Rio Grande do Sul* (UERGS), com um jogo narrativo, o RPG (*role-playing game*). Como já mostrado em um estudo anterior (Kussler, 2017), os jogos narrativos podem servir de mediação para se falar de um tema delicado, para realizar uma espécie de *psicodrama teatral* ou simplesmente inserir um aluno com TEA em uma fantasia medieval em que um feiticeiro atrapalhado encontra um gato falante que faz esculturas com sachês de comida felina. Na prática realizada com a turma, foi proposto que cada estudante faria uma ficha de personagem com poucas informações — nome de jogador(a), nome de personagem, vantagem e desvantagem — para que interagissem em uma pequena história narrativa que tentava abordar o tema da inserção de jovens artistas no mercado de trabalho. Por meio da contação da história, dos dados jogados para tirar a sorte em determinadas atitudes tomadas durante o jogo, o grupo tentou montar uma estratégia para tentar convencer um *marchand* para que considerasse incluir suas obras de arte na galeria em que este trabalhava. Por se tratar de um jogo, cada personagem tinha vantagens e desvantagens — diferentes daquelas que os (as) jogadores (as) têm no *mundo real* — que os forçavam a agir em grupo, a montar estratégias comuns e dialogar constantemente para sair de determinadas situações no *mundo ficcional*. Foi possível estabelecer alguns vínculos, corresponsabilidade, trabalho em equipe e desenvolver habilidades e objetivos previstos no componente curricular, mas de uma forma lúdica, com criticidade e promovendo uma contraconduta em relação ao que seria uma aula mais tradicional em uma universidade, em um curso de Artes Visuais.

Ao fim, gostaríamos de acrescentar que, no empenho de descrever e especular a partir de ações de extensão consideradas transgressoras e críticas, nas quais a presença dos corpos, promoção do comum e as manualidades se destacam, buscamos trazer alguns elementos à guisa de respostas, mas também novos questionamentos acerca da possibilidade de se pensar práticas de ensino desobedientes que podem aliar Filosofia e Artes. Na busca do comum, como tentamos mostrar, há necessariamente

uma tentativa de hierarquias de temas, processos, pessoas e/ou áreas do saber, de modo que o fator curricular é posto em xeque. Entre uma linha bordada, uma frase escrita ao nanquim, uma xícara de café performática, uma mesa de RPG e uma intervenção urbana com etiquetadora há espaços para *fazer* em comum.

Considerações finais

A [des]obediência talvez seja um dos temas mais importantes da contemporaneidade, tanto porque vivemos em uma sociedade cada vez mais controladora quanto porque, junto às formas repressivas, sempre há formas de resistência e de contracondutas. Neste artigo, nosso objetivo foi abordar em que medida o conceito de [des]obediência é discutido na filosofia e de que modo é explorado por meio da arte, a fim de intensificar o diálogo entre as duas áreas e propor *formas de vida desobedientes* para desviar dos modos de controle sutil do *obedienceno*.

Na primeira seção do texto, discutimos um pouco acerca de como a sociedade tecnocrata da atualidade é capaz de abarcar grandes porções da vida humana, controlando e rastreando a vida humana por meio de algoritmos e mineração de dados em redes sociais e diferentes aplicativos que usamos cotidianamente. O ponto é mostrar como a [des]obediência dialoga com as discussões sobre a *sociedade de controle* e em que medida poderíamos pensar e resistir minimamente a tais avanços por meio de *modos de vida desobedientes* que aliam a filosofia a um *fazer poético do comum*. Para isso, traçamos a discussão a partir de autores como Michel Foucault, Hannah Arendt, Gilles Deleuze, Shoshana Zuboff, Hans-Georg Gadamer, Enrique Dussel e Marina Garcés, colocando em diálogo diferentes abordagens do conceito de obediência, da noção de controle e das possíveis formas de escapar de tal situação por meio de práticas de inoperância, desacelerações e críticas à lógica da produção a partir da dimensão dos rituais.

Na segunda seção, a metodologia empregada é de descrição e análise conceitual de imagens que ilustram algumas atividades realizadas em unidades da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). A partir dessas ações de extensão — que julgamos ser transgressoras do ponto de vista pedagógico na Filosofia e nas Artes Visuais —, buscamos explicar em que medida tais atividades feitas presencialmente, em conjunto com outras pessoas, poderiam operar enquanto *contracondutas* da sociedade de controle digital. A justificativa se baseia na hipótese de que práticas que buscam o *ser-com*, o *comum* e a *presença de corpos*, sem amparo de mediação tecnológica digital direta, podem auxiliar na promoção de *formas de vida desobedientes*, que tentamos caracterizar no âmbito da inoperância, da performance de criticidade filosófico-poética. Autores(as) que acompanharam essa seção incluem Byung-Chul Han, Hans-Georg Gadamer, bell hooks, Paulo Freire, Marina Garcés e Tim Ingold, que ajudaram no diálogo entre ensino e desobediência, vida comunitária e o

uso dos corpos na construção de formas de vida de resistência, de criticidade e de não alienação e/ou deixar-se controlar pela lógica do controle sutil.

Pensar com alguém é *fazer-com*, é *ser-com* este alguém e seu modo de ser e pensar, de modo que encontros com corpos dissidentes e diferenças existenciais possibilitam a instituição de *formas de vida outras*. As práticas aqui descritas são apenas tentativas e promover *ações desaceleradoras* em nossas vidas, permitindo que consigamos ressignificar, fugaz e de modo intercalado, o jogo que move nossas vidas e as regras que a elas se impõem. Entender a desobediência é compreender a postura especulativa e crítica, que não se deixa levar por valores pré-determinados e/ou pré-juízos acerca de como se deve *ser-no-mundo*. Por fim, pensar essa desobediência por meio de práticas educacionais é injetar, a um só tempo, pitadas de engajamento, esperança e emancipação no processo de formação, ensino e aprendizagem contemporâneo sem ter que ceder plenamente às operações de controle que buscam embotar as *verdades existenciais críticas e transitórias* que almejamos ser e construir.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, G. **Creation and anarchy**: the work of art and the religion of capitalism. Stanford: Stanford University Press, 2019.

ALBERRO, A.; BUCHMANN, S. (Eds.). **Art after conceptual art**. Cambridge; Vienna: The MIT Press; Generali Foundation, 2006.

ARENDT, H. Civil disobedience. In: _____. **Crises of the Republic**. San Diego: Harcourt Brace & Co., 1972. p. 49-102.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ATKINSON, D. **Art, disobedience, and ethics**: the adventure of pedagogy. Cham: Springer International Publishing, 2018.

BASBAUM, R. **Arte contemporânea brasileira**: texturas, dicções, ficções estratégias. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. São Paulo: Boitempo, 2021.

CABRERA, J. **De Hitchcock a Greenaway pela história da filosofia**: novas reflexões sobre cinema a filosofia. São Paulo: Nankin, 2007.

CAPRA, C. L. Artes visuais e educação em associações vinculantes na formação docente. In: LOPONTE, L. G.; MOSSI, C. P. (Eds.). **Arteversa**: arte, docência e outras invenções. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 73-89.

CHILVERS, I.; GLAVES-SMITH, J. **A dictionary of modern and contemporary art**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.

DANTO, A. C. **A transfiguração do lugar-comum**: uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DELEUZE, G. Controle e devir. In: DELEUZE, G.. **Conversações**: 1972-1995. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 209-218.

DUSSEL, E. **Siete ensayos de filosofía de la liberación**: hacia una fundamentación del giro decolonial. Madrid: Editorial Trotta, 2020.

ESCOBAR, A. **Designs for the pluriverse**: radical interdependence, autonomy, and the making of worlds. Durham; London: Duke University Press, 2018.

ESPOSITO, R. **Bios**: biopolítica e filosofia. Lisboa: Edições 70, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Governo de si e dos outros**: curso dado no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Histoire de la sexualité IV**: Lesaveux de la chair. Paris: Gallimard, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, H.-G. **A atualidade do belo**: a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GADAMER, H.-G. **Estética y hermenéutica**. 2. ed. Madrid: Tecnos, 1998.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCÉS, M. **Un mundo común**. Barcelona: Bellaterra, 2013.

GEORGE, T. Hermeneutic responsibility: Vattimo, Gadamer, and the impetus of interpretive engagement. **Duquesne Studies in Phenomenology**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://dsc.duq.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=dsp>. Acesso em: 20 maio 2023.

GROS, F. **Desobedecer**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HAN, B.-C. **La desaparición de los rituales**: una topología del presente. Barcelona: Herder, 2020.

HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. Lisboa: Edições 70, 2004.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. 8. ed. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2012a. p. 125-141.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Campinas; Petrópolis: Editora da Unicamp; Vozes, 2012b.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. In: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. 8. ed. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2012c. p. 11-38.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

INGOLD, T. **Antropologia e/ou educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

JONES, A. (Ed.). **A Companion to Contemporary Art since 1945**. Oxford: Blackwell, 2006.

KUSSLER, L. M. Tradição e crítica da metodologia de ensino de Filosofia: filosofar com Role-Playing Game (RPG). **Anais do SEFIM**, v. 3, n. 6, p. 163-180, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gwQ35>. Acesso em: 20 maio 2023.

KUSSLER, L. M. Arquitetura hostil e hermenêutica ética. **Geograficidade**, v. 11, p. 16-25, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/29463/29564>. Acesso em: 20 maio. 2023.

KUSSLER, L. M.; LORENZ, B. A. Design como prática crítica e filosófica. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, v. 5, n. 1, p. 34-47, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/view/12304/10787>. Acesso em: 20 maio 2023.

LIDDELL, H. G.; SCOTT, R. **A Greek-English Lexicon**. 9. ed. Oxford: Clarendon Press, 1996.

MARCUSE, H. Repressive tolerance. In: MARCUSE, H.; WOLFF, R. P.; MOORE JR., B. (Eds.). **A critique of pure tolerance**. Boston: Beacon Press, 1969. p. 81-123.

MARCUSE, H. **La dimensión estética**: crítica de la ortodoxia marxista. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

MÉSZÁROS, I. **The necessity of social control**. New York: Monthly Review Press, 2015.

MILGRAM, S. **Obedience to authority**: an experimental view. London: Tavistock, 1974.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. São Paulo: Exo experimental org.; Ed. 34, 2005.

ROHDEN, L.; KUSSLER, L. M. Pressuposto ético da alteridade na hermenêutica filosófica à luz do Sofista de Platão. **Trans/Form/Ação**, v. 44, n. 3, p. 257-276, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/9195/9171>. Acesso em: 20 maio 2023.

SAMAIN, E. (Ed.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SCHMIDT, D. J. On the sources of ethical life. **Research in Phenomenology**, v. 42, n. 1, p. 35-48, 2012. Disponível em: https://brill.com/view/journals/rip/42/1/article-p35_3.xml. Acesso em: 20 maio 2023.

STALABRASS, J. **Contemporary art: a very short introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

VAN EIJK, G. Inclusion and exclusion through risk-based justice: analysing combinations of risk assessment from pretrial detention to release. **The British Journal of Criminology**, v. 60, n. 4, p. 1080-1097, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/bjc/azaa012>. Acesso em: 20 maio 2023.

VATTIMO, G. **A sociedade transparente**. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

VOSOUGHI, S.; ROY, D.; ARAL, S. **The spread of true and false news online**. Science, v. 359, n. 6380, p. 1146-1151, 9 mar. 2018. Disponível em: [10.1126/science.aap9559](https://doi.org/10.1126/science.aap9559). Acesso em: 20 maio 2023.

WEBER, C. Brecht's concept of Gestus and the American performance tradition. In: MARTIN, C.; BIAL, H. (Eds.). **Brecht Sourcebook**. London; New York: Routledge, 2000. p. 41-46.

ŽIŽEK, S. **Demanding the impossible**. Cambridge: Indigo Book Company, 2013.

ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power**. New York: Public Affairs, 2019.

Submissão: 16/06/2023

Aprovação: 10/11/2023

Pontos cantados e Omolokô: arte e cultura de terreiro

Sung Point and Omolokô: art and terreiro culture

Punta Sung y Omolokô: arte y cultura terreiro

Gustavo Taranto Epprecht¹

Francione Oliveira Carvalho²

1 Licenciado em Artes Visuais pela UFJF e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental da UFJF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3269802185325938> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0161-1992> e-mail: g.te@hotmail.com

2 Professor do PPGE da Faculdade de Educação da UFJF e do PPGHDL da USP. Líder do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262224578426097>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7511-5708>. e-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa como as educabilidades articuladas com pontos cantados no Ilê de Obaluaê, terreiro de Umbanda de Omelokô em Juiz de Fora, MG, podem contribuir para pensar a arte/educação baseada na comunidade anunciada por Bastos (2005). Aqui defendemos que as ações educativas partam da comunidade para combater a colonialidade do saber, do ser e do poder, enquanto operações de subjugação dos povos colonizados (WALSH, 2012). Ao analisar as dimensões estéticas e artísticas de comunidades de terreiro, ressaltamos que tais dimensões são indissociáveis da vivência e dos ritos, representadas na organização visual dos artefatos sagrados, na culinária de santo, nas danças e músicas ritualísticas. Assim, ao trabalhar com as religiões afro-brasileiras, a arte/educação necessariamente deve atentar-se ao cotidiano, onde toda carga simbólica da comunidade está expressa. Esta pesquisa não foi realizada para esgotar um tema, mas sim para abrir caminhos, firmar posição e sugerir direções na encruzilhada de outras possíveis "arte/educações".

PALAVRAS-CHAVE

Pontos Cantados; Umbanda de Omelokô; Arte/Educação Baseada na Comunidade.

ABSTRACT

The article analyzes how the educabilities articulated with sung points in the Ilê de Obaluaê, Umbanda de Omelokô terreiro in Juiz de Fora, MG, can contribute to thinking about art/education based on the community announced by Bastos (2005). Here we defend that educational actions start from the community to combat the coloniality of knowledge, being and power, as operations of subjugation of colonized peoples (WALSH, 2012). When analyzing the aesthetic and artistic dimensions of terreiro communities, we emphasize that such dimensions are inseparable from the experience and rites, represented in the visual organization of sacred artifacts, in the cuisine of the saint, in the ritualistic dances and music. Thus, when working with Afro-Brazilian religions, art/education must necessarily pay attention to everyday life, where all the symbolic load of the community is expressed. This research was not carried out to exhaust a theme, but rather to open paths, establish a position and suggest directions at the crossroads of other possible "arts/educations".

KEY-WORDS

Sung points; Umbanda of Omelokô; Community-based art/education.

RESUMEN

El artículo analiza cómo las educabilidades articuladas con puntos cantados en la Ilê de Obaluaê, Umbanda de Omelokô terreiro en Juiz de Fora, MG, pueden contribuir para pensar el arte/educación a partir de la comunidad anunciada por Bastos (2005). Aquí defendemos que las acciones educativas parten de la comunidad para combatir la colonialidad del saber, del ser y del poder, como operaciones de sometimiento de los pueblos colonizados (WALSH, 2012). Al analizar las dimensiones estéticas y artísticas de las comunidades de terreiro, destacamos que tales dimensiones son inseparables de la experiencia y los ritos, representados en la organización visual de los artefactos sagrados, en la cocina del santo, en las danzas rituales y en la música. Así, al trabajar con las religiones afrobrasileñas, el arte/educación debe necesariamente prestar atención a la vida cotidiana, donde se expresa toda la carga simbólica de la comunidad. Esta investigación no se hizo para agotar un tema, sino para abrir caminos, posicionarse y sugerir rumbos en la encrucijada de otras posibles “artes/educaciones”.

PALABRAS-CLAVE

Puntos cantados; Umbanda de Omelokô; Arte/educación basado en la comunidad.

Exu Mojuba



Fig. 1. Gustavo Epprecht, *Saudação*, 2023. Fotografia digital, Juiz de Fora.

Iniciamos este artigo saudando Exu, o dono da mensagem, afinal as culturas afro-brasileiras têm a tradição oral enquanto principal forma de comunicação para construção de memória e identidade, dinamizando os códigos culturais, históricos, sociais e políticos construídos nas comunidades. Esse modo de educar e inserir novos membros destoa da educação hegemônica, por estar baseado no diálogo entre os sujeitos de tais comunidades a partir da base comum da ancestralidade, e por possibilitar a constante construção e reconstrução das tradições. Nas religiões afro-brasileiras, as cantigas, chamadas de pontos cantados, são essenciais para a formação identitária cultural dos filhos-de-santo³ (Machado, 2002). Aprendizados são passados através destes pontos, que contam histórias da origem dos orixás, entidades, costumes, relações com a natureza, entre outras marcas culturais que constituem essas matrizes.

Neste artigo analisamos como as educabilidades articuladas com pontos cantados no Ilê⁴ de Obaluaê, terreiro de Umbanda de Omelokô⁵ em Juiz de Fora, MG, do qual um dos autores é filho-de-santo, podem contribuir para pensar a arte/educação baseada na comunidade anunciada por Bastos (2005). A discussão busca contribuir com os objetivos da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica. É importante considerar que há conflitos na

3 Filhos, pais e mães-de-santo são membros das comunidades de terreiro, compondo o que comumente se chama família-de-santo.

4 Ilê, em iorubá, significa casa.

5 Umbanda de Omelokô, ou simplesmente Omelokô, tem raízes Bantu e surgiu enquanto culto organizado no Rio de Janeiro, entre os séculos XIX e XX, aproximadamente. Historicamente insere-se na organização do movimento negro brasileiro e na defesa contra as tentativas de apagamento das raízes africanas da Umbanda (SIMAS, 2022).

aplicação da lei, que pode ser feita criticamente, de modo a ressaltar as relações de raça, classe e gênero em torno do tema, ou limitando a discussão à acontecimentos históricos isolados ou a exotização da cultura afro-brasileira. Aqui defendemos que as ações educativas partam da comunidade para combater a colonialidade do saber, do ser e do poder, enquanto operações de subjugação dos povos colonizados (Walsh, 2012). Maldonado-Torres (2018) aponta como componentes básicos da colonialidade do saber: o sujeito, objeto e método; do ser: o tempo, espaço e subjetividade; e do poder: estrutura, cultura e sujeito. Vemos, então, que o ponto em comum entre estas três esferas de dominação é justamente a subjugação do sujeito e da subjetividade, individual e coletiva.

Na contramão de uma abordagem colonizadora, propomos os pontos cantados no Ilê de Obaluaê enquanto anunciadores da cultura visual e dos valores civilizatórios praticados pela comunidade. As visualidades de terreiro são frequentemente narradas nestes pontos, que são, portanto, mediadores de processos de aprendizagem no cotidiano dos membros da casa. A própria prática ritualística e artística de cantar junto do toque dos atabaques constitui um elemento central das culturas de terreiro, momento em que se invocam imagens construídas coletivamente, que vêm da tradição e reforçam a identidade do grupo. Ao analisar as dimensões estéticas e artísticas de comunidades de terreiro, Conduru (2007) ressalta que tais dimensões são indissociáveis da vivência e dos ritos, representadas na organização visual dos artefatos sagrados, na culinária de santo, nas danças e músicas ritualísticas. Assim, ao trabalhar com as religiões afro-brasileiras, a arte/educação necessariamente deve atentar-se ao cotidiano, onde toda carga simbólica da comunidade está expressa. Concordamos com Sérvio (2014), que diz que nossa experiência visual não pode ser identificada como uma janela transparente para o real, em função das diferentes práticas e variantes culturais, “logo não pode ser compreendida como uma experiência natural/ universal no sentido de que seja igual para todos independente do contexto histórico” (p. 198).

A arte/educação baseada na comunidade propõe que as ações educativas venham das vontades e necessidades da comunidade com a qual se trabalha. Bastos (2005) propõe que as ações educativas partam do pertubamento do familiar, ou seja, o olhar curioso, investigativo, para elementos do cotidiano da comunidade. Essa ação de investigar o meio em que se está imerso, segundo a autora, requer certo estranhamento, uma perturbação da percepção comum. Aqui, apostamos que a análise de pontos cantados com tal postura, pode ajudar a refletir como a comunidade de terreiro está posicionada em relação a aspectos culturais, sociais, históricos e políticos. Portanto, para construir ações que priorizem a centralidade dos povos tradicionais de terreiro, é necessário compreender os fundamentos da existência desses grupos.

O debate proposto se insere nas discussões sobre interculturalidade no ensino de artes, que buscam ressaltar as relações de poder articuladas no contato entre culturas, para compreender então o que é produzido nestes contatos (Carvalho; Martins, 2014). A interculturalidade entra em acordo com a perspectiva de tradição enquanto

característica dinâmica da existência de povos de terreiro, o que fundamenta suas transformações ao longo da história. A construção de novas tradições pode ser movida por contatos com outros grupos sociais, novas tecnologias, outras mediações culturais, além de mudanças dentro da própria comunidade a partir de reflexões conjuntas. O próprio surgimento da Umbanda vem da interação entre diversas culturas indígenas, africanas e europeias no Brasil, marcado pelas dinâmicas sociais fundadas pelo domínio colonial e a insurgência contra tais opressões. Machado (2002) aponta que a desculturação dos povos africanos escravizados foi uma das estratégias para subjugar-los à cultura hegemônica branca, com suas expressões simbólicas e valores sócio-culturais. Segundo a pesquisadora, a tradição oral foi o que possibilitou a manutenção e transformação da vida cultural desses povos, em alianças interculturais de resistência contra o colonialismo.

Segundo Simas (2022), as raízes da Umbanda remontam principalmente às diversas práticas ritualísticas indígenas e africanas Bantu que, perante a tentativa de cristianização dos povos escravizados, incorporaram símbolos católicos. No caso dos povos africanos escravizados, a diáspora marca profundamente a forma como os cultos ancestrais se modificaram ao longo do tempo. Elementos culturais de povos africanos diferentes, em especial os Nagô e os Bantu, se entrecruzaram no Brasil, resultando no alargamento do panteão cultuado, novos espaços ritualísticos, danças e ritmos. A partir da filosofia Bantu, o diálogo intercultural é uma estratégia de fortalecimento da comunidade, que ao incorporar elementos de outros povos, tem a sua força vital (*mooyo*) alimentada (Lopes; Simas, 2020). Portanto, as alianças afro indígenas foram fundamentais para o enfrentamento ao projeto colonial de destruição de suas culturas.

Os povos de terreiro têm no fundamento de suas existências um modo de viver a natureza, o que Rufino, Camargo e Sánchez (2020) chamam de fundamento eco-ontológico, ou seja, tal modo é a condição de existência da comunidade. Assim, o espaço do terreiro é expandido para as matas, cachoeiras, praias, encruzilhadas, lugares de onde vem o axé que mantém as comunidades (Conduru, 2007). Tal importância se reflete na presença de elementos da natureza nos assentamentos e também nos pontos cantados, que frequentemente são situados nestes espaços fora do terreiro (Machado, 2002). A perda dessas relações ambientais resultaria no que Rufino (2019) chama de desencanto, a morte em vida, o esquecimento da memória ancestral que dá força vital à experiência dos povos de terreiro.

Assim, consideramos que a articulação transdisciplinar entre arte/educação e Educação Ambiental acrescenta discussões essenciais para a compreensão e defesa das culturas de terreiro. Loureiro (2019) aponta enquanto um dos objetivos da Educação Ambiental Crítica a transformação radical das relações ambientais, superando a dualidade sociedade/natureza nas suas expressões pessoais e coletivas. Para isso, a arte/educação contribui com a comunicação de significados através da linguagem artística que não são alcançados por outras linguagens, como a discursiva ou a científica (Barbosa, 2009). Defendemos que estes dois campos funcionam aqui em conjunto, indissociáveis, partindo da união intrínseca entre cultura, arte e natureza para a vivência dos povos de terreiro.

O trabalho defende a luta política pela legitimidade dos modos de vida tradicionais de terreiro, contra ações educativas que abordam as culturas afro-brasileiras como exóticas, exceções ao modo de vida moderno/colonial hegemônico, instaurado para a reprodução social que permite os avanços do capitalismo (Mignolo, 2017). Por estarem baseadas em outras cosmopercepções⁶, as religiões de matriz africana são consideradas inferiores à racionalidade eurocêntrica, fundada na separação entre corpo e razão, entre natureza e sociedade (Walsh, 2012). A base que justifica o domínio colonial, como aponta Quijano (2005), é o racismo, que ainda hoje demoniza determinados povos ou, de forma mais sutil, os classificam a partir da razão eurocêntrica. Se pretendemos praticar uma arte/educação que considere a comunidade enquanto sujeito, e não objeto, é necessário compreender as relações de poder e as lutas políticas que permeiam a dimensão artística e cultural da vida destas comunidades.

Passos do trabalhador



Fig. 2. Gustavo Epprecht. *Passos do trabalhador*, 2023. Fotografia digital, Juiz de Fora.

A presente pesquisa surge de dentro do Ilê de Obaluaê, onde um dos autores faz parte da curimba⁷ do terreiro desde 2019. É importante ressaltar, então, que a

⁶ Oyèrónké Oyewùmí (1997) indica que o termo cosmopercepção abarca os conhecimentos centrados no corpo em todas suas dimensões de sentido, sendo portanto adequado para as culturas de matriz africana. Assim, alarga a noção ocidental de cosmovisão, baseada na hierarquia entre os sentidos e na centralidade da visão.

⁷ Curimba é o nome dado para o conjunto de membros do terreiro responsáveis pela música ritual. Estas pessoas são chamadas de Ogans, ou curimbeiros.

metodologia é marcada pela intimidade, pelo contato anterior, pelo pertencimento à comunidade. Frequentemente pesquisadores que trabalham com povos de terreiro compõem essas comunidades, estando assim diretamente influenciados pelas vontades e necessidades coletivas (Machado, 2002; Caputo, 2012; Rosa, 2019). Tal característica também instaura uma temporalidade que transcende a duração da pesquisa em si, carrega o trabalho de aprendizados passados e uma continuidade das repercussões no futuro.

Sobre os procedimentos, primeiramente foi reunido um acervo de cinco pontos cantados que trazem elementos da cultura visual do terreiro, como entidades, comidas-de-santo, animais, matas, pedreiras e encruzilhadas. Para isso, foram consultados os mais velhos da casa, em conversas sobre a importância de Omelokô para a construção de suas subjetividades, suas relações com as entidades e orixás. Por fim, acordamos que esses pontos representam significativamente as experiências coletivas da comunidade e finalizamos a seleção. Então, foi feita a transcrição destes pontos em forma de versos, para prosseguir com a análise, realizada a partir do levantamento dos principais símbolos representados e articulação com a cultura visual de terreiro, junto das relações socioambientais vividas tradicionalmente. Ressalto que a transcrição foi feita na ordem dos versos cantados no Ilê de Obaluaê, e os mesmos pontos podem ser cantados de formas diferentes em outros terreiros.

Optamos por apresentar a análise de cada ponto individualmente, para uma maior imersão na poética e nos conjuntos simbólicos presentes. Tal forma de organização é refletida também na ritualística das giras⁸, quando cada ponto traz uma comunicação específica com a ancestralidade, de modo a conduzir os trabalhos para caminhos determinados pela necessidade do momento. É importante ressaltar que trazemos aqui uma metodologia baseada nos fundamentos da vivência no Ilê de Obaluaê, um recorte dentro dos diversos arranjos simbólicos que cada terreiro possui. Se a base é a comunicação de cada ponto, e a comunicação nos terreiros é regida por Exu, a análise aponta caminhos múltiplos, assim como a encruzilhada (Rufino, 2019).

Aqui, entra o conceito de cruzo anunciado por Rufino (2019) enquanto perspectiva teórico-metodológica, fundamentalmente intercultural, localizado nas zonas de contato e conflito entre culturas diversas. O cruzo não opera na substituição de um conhecimento pelo outro, na dicotomia entre verdade e mentira, mas no atravessamento dos conhecimentos diversos, que produz novos conhecimentos e novas educabilidades. Portanto, este trabalho não pretende esgotar as possibilidades dos pontos cantados apresentados, mas sim conversar com suas visualidades, cruzar seus sentidos.

8 Giras ou engiras são as sessões de culto aos orixás e entidades e atendimento ao público.

Ponto 1. Exu Tranca Rua

Ô luar ô luar (ô luar)
Ele é dono da rua (ô luar)
Quem cometeu as suas faltas
Peça perdão à Tranca Rua

Seu Tranca Rua é homem
Promete pra não faltar

Setenta carros de lenha
É pra cozinhar seu vatapá

O fogo está queimando
A fogueira está alastrando
O inimigo está correndo
E olha o tombo que vai levando



Fig. 3. Gustavo Epprecht, *Laroyê Exu*, 2023. Fotografia digital, Juiz de Fora.

Exu é sempre o primeiro a ser saudado em uma gira. Os atabaques possuem uma relação íntima com Exu, já que junto do orixá são responsáveis pela comunicação do Aiyê, plano material, com o Orum, plano espiritual. Para povos de terreiro, os atabaques são ancestrais, responsáveis pela potencialização do axé, energia vital do terreiro e seus membros. Cantar junto do toque dos tambores é manter viva a tradição de cada comunidade de terreiro, com suas especificidades e suas características comuns. O ponto aqui apresentado, com suas variações, é um dos mais cantados nos terreiros brasileiros, que invoca a presença de Exu Tranca Rua, ou Tranca Ruas. Aqui é importante frisar a diferença entre o orixá Exu e os diversos Exus, entidades, que incorporam nos seus cavalos-de-santo⁹: o orixá é uma força cósmica

⁹ Nome dado àqueles que incorporam entidades durante as giras.

primordial, enquanto as entidades são ancestrais mais próximos dos seres humanos, que frequentemente aconselham os filhos e visitantes de um terreiro.

Exu Tranca Rua, ou Tranca Ruas, denomina uma família de entidades que atuam na linha do orixá Ogum. Saudado logo depois de seu irmão Exu, estes dois orixás guardam a ordem dos trabalhos nos terreiros, porteira adentro. Tranca Rua traz a carga simbólica de um guardião que tem as ruas sob seu domínio, controla o fluxo vital dos caminhos, também associados a Exu e Ogum, portanto exerce forte influência naqueles que vêm da rua para o terreiro, os visitantes, ou povo do mundo. À noite, sob o luar, Tranca Rua perdoa quem falhou com suas promessas, seus propósitos, sua ética, e abre as possibilidades para que essas pessoas possam refazer seus caminhos.

A dualidade entre bem e mal não é suficiente para explicar o conceito de *falta* neste ponto cantado. Cruzando conceitos da filosofia lorubá podemos nos aproximar de uma compreensão que condiz com os valores civilizatórios afrobrasileiros. No sistema filosófico e religioso de Ifá, herança dos povos iorubanos, o conceito de *Ìwàpèlè* representa um caminho de vida suave, ou bom-caráter, intimamente relacionado ao destino de cada pessoa e de cada comunidade (Rufino, 2019). Assim, as *faltas* são ações que enfraquecem seu Ori¹⁰, seu propósito, que conseqüentemente também enfraquecem o axé de sua comunidade. Exu Tranca Rua convida a praticar *Ìwàpèlè*, fortalecer seu Ori e sua comunidade, multiplicar o axé.

Os versos “*Setenta carros de lenha / É pra cozinhar seu vatapá*” trazem uma imagem comum nas cozinhas dos terreiros, a preparação das comidas-de-santo no fogão de lenha. Aqui, é anunciada uma relação ambiental pregressa de extração de madeira para lenha, frequentemente realizada pelos próprios filhos-de-santo, e o carregamento para a cozinha. Lopes e Simas (2020) apontam a circularidade da energia vital enquanto um conceito comum às filosofias africanas, baseada na troca constante entre os reinos animais, minerais e vegetais. A derrubada de árvores para retirada de lenha, portanto, deve ser compensada, para equilibrar os caminhos da comunidade, afinal, a floresta e as pessoas são parte de um mesmo todo. Fazer bom uso do axé doado pelas árvores, para alimentar a comunidade, é uma forma de honrar os espíritos das matas. Para Machado (2002), a aprendizagem nas culturas afro-brasileiras é também um processo de interação com a natureza, onde aprende-se as boas condutas que visam sempre multiplicar o axé. É uma Educação Ambiental que vai na contramão da lógica de exploração a partir da dualidade entre natureza e sociedade (Quijano, 2005). Esse modo de educar também transcende uma lógica conservacionista, que também se baseia na dualidade, por compreender que a boa ação de transformação do ser humano é própria do funcionamento da natureza (Lopes; Simas, 2020).

Todos os elementos envolvidos no preparo das comidas têm seus fundamentos de multiplicação de axé, que também podem nos indicar as poéticas da materialidade (Conduru, 2007). A lenha oferece o fogo, próprio de Ogum e Exu, que dinamiza os ingredientes do vatapá e potencializa o axé, que será oferecido para a comunidade. O

10 Ori, ou cabeça espiritual, é a divindade particular de cada pessoa, a regência de seus caminhos.

fogão, pelas mãos da labassé¹¹, canaliza a potência destrutiva do fogo para a criação da comida. O universo simbólico da cozinha de santo é vasto e ocupa uma posição central nas religiosidades afro-brasileiras, por ser o lugar de preparo da nutrição física e espiritual da comunidade. Percebemos a fartura anunciada pelo ponto, a grande quantidade de lenha que multiplica a força, a vitalidade, o poder criativo. Exu Tranca Rua se apresenta, assim, enquanto grande agente multiplicador, reprodutor, atributos típicos do orixá Exu que, segundo Rufino (2019), pode oferecer para a Educação em geral, e a Arte-Educação que aqui anunciamos, potência de comunicação e criação de sentidos.

E quem é o *inimigo*? A colonialidade do saber, do ser e do poder que não podem com o fogo de Exu, as políticas de desencantamento dos povos tradicionais. Exu representa a capacidade de invenção, de produção de conhecimento, de criação artística orientada para a luta contra a colonialidade fundada no racismo que ataca os terreiros. Ainda em diálogo com Rufino e sua Pedagogia das Encruzilhadas (2019), a fogueira de Exu coloca a *desmacumbização*¹² para correr.

Ponto 2. Gameleira Branca

É de Xoroquê

A porteira de entrada de Olorum de dê

É de Xorocô

A madeira sagrada de Xangô

Pra quem tem licença a porteira do mundo nunca tranca

Pra quem tem as benções do dono da Gameleira Branca

Bate na porteira, Bará vai abrir

Põe na Gameleira, coral e cauri

E já deu na peneira do Babalaô

Pega a sua espada, ninguém passa ali

A estrada é minha, eu sei porque eu vi

Ela foi riscada na árvore do Xangô mais velho.

¹¹ A pessoa responsável pela cozinha-de-santo.

¹² “Essa política de vigilância e opressão das invenções, movimentos, inscrições e presenças do ser enunciados em múltiplas textualidades por parte da empresa colonial, eu busco chamar de processos de *desmacumbização* (Rufino, 2019, p. 116).



Fig. 4. Gustavo Epprecht, *Gameleira*, 2023. Fotografia digital, Juiz de Fora.

A gameleira branca, ou Iroko, é a árvore mais sagrada para os povos de terreiro. Iroko é o orixá dono da *Gameleira Branca*, e ao mesmo tempo é a própria árvore, motivo pelo qual alguns terreiros chamam a árvore pelo nome da divindade. É através dela que os orixás e os espíritos, ou Egun, chegam na terra, sendo assim, a ponte entre Orum e Aiyê, a *porteira do mundo*. Na primeira estrofe do ponto, são citadas diretamente três divindades. A primeira é Xoroquê, ou Ogum Xoroquê, uma qualidade de Ogum que guarda a gameleira, direciona e organiza aqueles que vão entrar em contato com a árvore. Depois, Olorum é a divindade máxima do panteão lorubá, o princípio que cria os orixás e encarrega estes do Aiyê. Por fim, Iroko é considerado em alguns terreiros uma qualidade de Xangô, trovões e pedreiras, possivelmente pelos dois orixás estarem ligados ao destino e a justiça de acordo com os caminhos de cada Ori.

Segundo um *itan*¹³, Olorum decidiu que iria plantar um dos orixás, Iroko, no Aiyê, para facilitar a vinda do axé dos Orixás para a terra, e assim a humanidade pudesse prosperar. A forma de crescimento da árvore é entendida como uma manifestação dessa particularidade, de ter sido plantada diretamente do plano espiritual para o material: sua semente germina em cima de outras plantas ou estruturas, e ao mesmo tempo em que crescem suas raízes em direção à terra, seu tronco e folhas crescem em direção ao céu. Em sua experiência no Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador, Bahia, Machado (2002) percebe que a gameleira plantada no terreiro é frequentemente referenciada no cotidiano das crianças, enquanto representação simbólica de sua relação com a natureza. Vemos que a presença de Iroko no dia-a-dia destas crianças cria uma forte significação no seu imaginário e cultura visual, e pode abrir espaço para

13 Contos que narram histórias das divindades, parte do sistema de Ifá.

a construção de poéticas em torno dos conceitos de natureza, plantas, ancestralidade, entre outros.

As árvores plantadas nos quintais dos terreiros, segundo Rosa (2019), são verdadeiras entidades, ancestrais vivos que acompanham a história da casa por gerações, e se adaptam às mudanças para continuarem de pé. E quando o terreiro não tem um quintal, ou espaço suficiente para plantar uma gameleira? A desterritorialização é um dos processos mais violentos contra povos tradicionais, constituindo a perda dos laços vitais que os definem enquanto povo (Loureiro, 2019). Para povos de terreiro, isso pode significar perda de axé, dos fundamentos que nutrem a comunidade, por estarem diretamente ligados ao território produzido e significado culturalmente.

O Ilê de Obaluaê está localizado entre os bairros São Pedro e Borboleta, na Zona Oeste de Juiz de Fora, MG, e é dirigido pelo Pai Edvino de Obaluaê desde 1997. A fundação do terreiro, contudo, foi em 1935, quando a mãe de santo Mindoca plantou o axé da casa, ou seja, sacralizou o espaço através de uma série de rituais que envolvem plantar fundamentos e organizar os assentamentos dos orixás (Góis, 2011). A casa principal onde ocorrem as giras foi construída já com este intuito ritualístico por Mãe Mindoca, quando o terreno era parte de uma fazenda. Segundo o relato de Pai Edvino, o que hoje é o condomínio Alto dos Pinheiros era um pomar, onde Mindoca também cultivava ervas e árvores sagradas. Desde então, o terreiro foi dirigido por diversas mães e pais de santo, a fazenda foi loteada e vendida, e o bairro urbanizado. O processo de urbanização impactou profundamente o acesso dos membros do Ilê à sociobiodiversidade local, obrigando a locomoção para espaços naturais afastados quando há necessidade de rituais específicos. Cachoeiras, gameleiras, pedreiras, rios, todos esses espaços sagrados não mais circundam o espaço físico da casa. Essa realidade é comum aos terreiros localizados em áreas urbanas, como aponta Góis (2011), o que dificulta, ou mesmo impede, a realização de diversos rituais tradicionalmente feitos nesses espaços naturais.

Na terceira estrofe do ponto, é citado um dos elementos mais importantes das culturas afro-brasileiras: *cauri*, ou búzio. Em “*Põe na Gameleira, coral e cauri*”, é representado o ato de oferenda, ou Ebó, feita aos pés da árvore. Os búzios são utilizados popularmente para fins decorativos, adornos de roupas e artesanatos, sendo uma representação comum da herança africana no Brasil (Rosa, 2019). Nas casas de santo, os búzios também podem ser usados para compor parte das roupas das entidades e orixás; para fazerem parte de alguns assentamentos; para serem oferecidos em Ebós; e por fim, são usados no jogo de búzios, ou merindilogun, enquanto ferramentas divinatórias de Ifá. Estas conchas também carregam o símbolo do mar para dentro dos terreiros, que nas culturas afro diaspóricas representa, ao mesmo tempo, o que separa e o que une o povo negro à sua origem em África.

É dos povos nagô a tradição de utilizar os búzios para se comunicar com o oráculo de Ifá, assim, são símbolos de sabedoria e poder de comunicação com o sagrado, função reservada a Babalaôs¹⁴. Em “*E já deu na peneira do Babalaô*”, é feita menção

14 Nome dado àqueles que são iniciados na arte divinatória de Ifá, frequentemente são também mães e pais de santo.

ao momento do jogo de búzios quando o Babalaô interpreta os resultados mostrados pelas conchas, e então recomenda uma série de procedimentos, ebós, preceitos, para a pessoa consulente. São usados tradicionalmente dezesseis búzios, correspondentes a dezesseis odus, signos que representam uma série de narrativas míticas sobre o mundo, a origem de elementos naturais, culturais, situações da vida humana e relações com orixás (Rufino, 2019). Apostamos aqui na potência dos odus enquanto base para materiais didáticos, propostas de ações educativas, desenvolvimento de poéticas, por estarem presentes nos códigos culturais e visuais de diversas religiões de matriz africana. Em acordo com Bastos (2005), é uma forma da Arte/Educação baseada na comunidade privilegiar as formas de arte que permeiam a vida cotidiana do grupo, de modo a fortalecer a relação com o corpo, a memória e as percepções.

Por fim, os últimos versos remetem à noção de Ori e destino, a estrada, conceitos vinculados ao tempo de vida da pessoa no Aiyê. Algumas casas de Omelokô, pelas suas raízes bantu, associam Iroko e a gameleira ao nkisi¹⁵ Tempo, ou Kitembu. No Ilê de Obaluaê, a bandeira do Tempo, uma bandeira branca hasteada sobre uma vara comprida de bambu, representa o fundamento dessa divindade, o domínio sobre o tempo cronológico, as fases da vida, as estações do ano, a vida e a morte. Nosso tempo na terra e o caminho que seguiremos foi riscado na gameleira, quando atravessamos a ponte do Orum para o Aiyê.

Ponto 3. Okê Caboclo

Vestimenta de caboclo é samambaia
É samambaia, é samambaia

Saia caboclo, não me atrapalha
Saia do meio da samambaia

15 Divindades bantu cultuadas nos candomblés de Angola e alguns terreiros de umbanda.



Fig. 5. Gustavo Epprecht, *Vestimenta de caboclo*, 2023. Fotografia digital, Juiz de Fora.

Os caboclos, junto dos pretos-velhos, são as entidades que mais baixam nos terreiros de umbanda nas giras de atendimento ao público. A origem do culto aos caboclos é indígena, ligada ao culto das encantarias e pajelanças, que se cruzam com os povos bantu e o catolicismo popular. Segundo a tradição da encantaria, os caboclos e caboclas são pessoas que não passaram pela morte, antes disso se encantaram, transformaram-se em outras formas de vida, como rios, animais, plantas, e passaram a habitar ao mesmo tempo o mundo físico e espiritual. Nas umbandas, porém, é mais comum que os caboclos sejam ancestrais indígenas que viveram e morreram, e vêm aos terreiros carregando seus conhecimentos tradicionais de cura. Dessa forma, a tradição dos caboclos aproxima-se dos cultos aos antepassados característicos dos povos bantu, onde os cavalos de santo incorporam seus ancestrais para aconselhar e fortalecer o axé da comunidade (Simas, 2022).

A saudação feita aos caboclos que baixam nos terreiros, “*Okê Caboclo*”, demonstra a ligação íntima que essas entidades possuem com Oxóssi, orixá caçador que toma conta das florestas, saudado com “*Okê Arô*”. Os caboclos então respondem dançando, assobiando e lançando flechas invisíveis, num gestual que remete tanto aos modos de vida tradicionais indígenas quanto à simbologia e à dança de Oxóssi, que tem como seu símbolo principal o Ofá, um artefato sagrado que simboliza o arco e flecha. Este símbolo é frequentemente representado na arte afro-brasileira, por exemplo, nas obras de Rubem Valentim, Abdias do Nascimento e Emanuel Araújo, que contribuíram para a popularização do universo simbólico dos orixás (Conduru, 2007). Assim, os caboclos das matas dialogam e nutrem a produção artística que atravessa e é atravessada pela vivência nos terreiros, e podem também nutrir ações educativas.

Uma visualidade importante tanto para as culturas de terreiro quanto as indígenas é invocada nesse ponto, de maneira bem objetiva: “*Vestimenta de caboclo é samambaia*”. A utilização das plantas para a criação de vestimentas é parte fundamental do candomblé e de alguns terreiros de umbanda, como o Ilê de Obaluaê. Novamente, observa-se a relação de buscar nas plantas o fortalecimento do axé, que se expressa no dizer tradicional iorubá *Kosí Ewé, Kosí Òrìsà*: sem folha, não há orixá (Rosa, 2019). Aqui, além de ser símbolo da conexão com a floresta, com o mundo vegetal e a força da terra, a folha adquire o símbolo da roupa, que fortalece a conexão com os orixás ou as entidades, e sacraliza o corpo humano para o ritual. É importante para os povos de terreiro a proximidade e a reciprocidade com o meio ambiente, ao contrário do domínio baseado na separação entre sociedade e natureza (Loureiro, 2019).

No Ilê de Obaluaê, é tradição os filhos e filhas da casa usarem cotidianamente um contra-egum no tornozelo, um trançado feito de palha da costa. Obaluaê, ou Obaluaiê¹⁶, é o orixá ligado aos mistérios da doença e da cura, regente do Ilê, sempre representado coberto da cabeça até os pés de palha da costa. É o orixá responsável por encaminhar para o Orum as almas desencarnadas, ou eguns, e portanto o terreiro trabalha especialmente com a relação entre as pessoas no Aiyê e eguns que as acompanham. Por esse motivo, o contra-egum é utilizado para evitar que os eguns que chegam no terreiro prejudiquem os filhos de santo, é uma proteção dada por Obaluaê. A palha da costa deve ser trançada pelos próprios filhos, num trabalho manual ritualizado dentro do terreiro, normalmente com a ajuda de uma dupla que segura a outra extremidade do cordão de palha. Vestimenta de caboclo é samambaia, vestimenta de Omulu é palha.

Ponto 4. Janaína, Rainha do Mar

Eu fui na beira da praia
Pra ver o balanço do mar

Eu vi um retrato na areia
Me lembrei da sereia
Comecei a chamar

Ô Janaína vem ver
Ô Janaína vem cá
Receber suas flores
Que venho lhe ofertar

¹⁶ Obaluaiê vem da junção das palavras em iorubá: Obá, rei, Olu, senhor e Aiyê, terra. Assim, é o rei da terra. Também é chamado de Omulu, em sua forma mais velha.

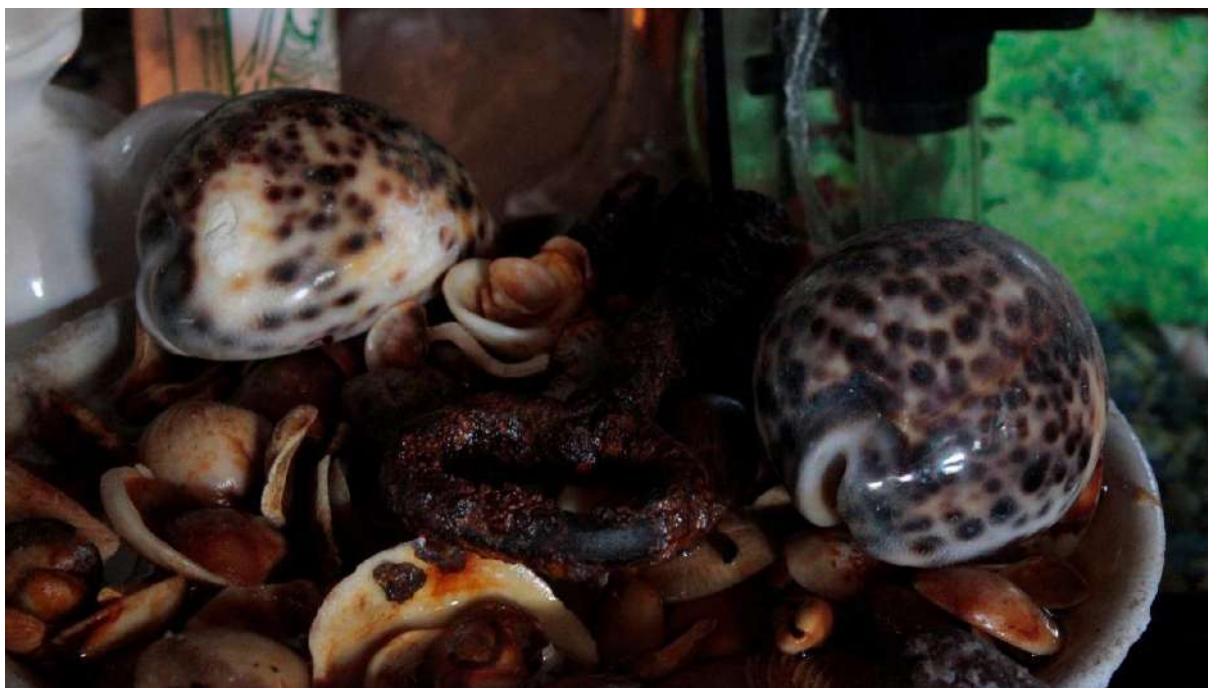


Fig. 6. Gustavo Epprecht, *lemanjá*, 2023. Fotografia digital, Juiz de Fora.

lemanjá, ao cruzar o Atlântico e chegar nos terreiros que bebem das tradições indígenas, torna-se Janaína. Em África, lemanjá é cultuada pelos iorubás enquanto orixá do rio Ogun, filha de Olokun, orixá do mar. No Brasil, a filha assume o lugar da mãe enquanto rainha do mar, e passa a ser cultuada principalmente nas praias (SIMAS, 2022). As festas de lemanjá, famosas no Brasil inteiro, podem ter datas diferentes, de acordo com o sincretismo católico predominante da região, em fevereiro, agosto ou dezembro. O ponto aqui apresentado traz uma memória tradicional dos povos de terreiro, “*Eu fui na beira da praia*”, onde se realizam Ebós e pedidos geralmente ligados a objetivos futuros, esperanças e propostas de mudança de vida.

Mesmo em estados não litorâneos, a praia é considerada um espaço sagrado expandido dos terreiros, lugar privilegiado de culto a lemanjá (Góis, 2011). A areia de praia é um dos símbolos populares de Janaína, onde se vê seu o *retrato*, novamente, aludindo ao duplo sentido do orixá enquanto dona da praia, e ao mesmo tempo ser a própria areia e água. No próximo verso, é anunciado mais um sincretismo popular, a divindade representada enquanto uma sereia, metade peixe e metade mulher. Essa representação ocupa um lugar importante no imaginário popular que pode ser visto em pinturas, murais, esculturas e grafites espalhados pelas cidades, marcas da cultura afro-brasileira no espaço urbano. A sereia é um *cruzo* entre tradições africanas, indígenas e europeias, que remonta à encantada lara, indígena que se encantou e passou a morar nos rios, transformando-se em peixe ou meio-peixe; e às diversas lendas europeias de sereias que habitam as águas e atraem homens com seus belos cantos.

Na última estrofe, está ilustrado o ato de ofertar flores brancas para lemanjá, seja nas festas próprias do orixá ou na festa de virada de ano. Na impossibilidade

de deslocamento até o litoral, é comum que as festas sejam realizadas em corpos de água doce, como lagoas e rios, se isso fizer parte da ritualística do terreiro, orientada pelas entidades e orixás. Um exemplo é a manifestação anual às margens da Lagoa da Pampulha, em Belo Horizonte, MG, onde participam diversos terreiros da cidade e da região metropolitana. A reunião geralmente ocorre em torno do *Portal de Iemanjá*, escultura em metal de Jorge dos Anjos, onde são feitos toques de atabaque, ebós e outros rituais em homenagem à Rainha do Mar (Conduru, 2007). Ao pesquisar tais manifestações religiosas, Góis (2011) nos indica que o uso ritualístico recorrente de certos espaços fora dos terreiros sacraliza estes lugares, tornando-os espaços sagrados expandidos. Estes espaços externos, então, passam a compor o território sagrado dos terreiros, junto das próprias casas, assentamentos e outros espaços naturais.

Portanto, as praias são também territórios sagrados, visto a ocupação histórica de terreiros e a centralidade que têm enquanto ponto de força de Iemanjá. Foi o grupo ligado a Tata Tancredo¹⁷ que tomou a iniciativa de realizar uma festa de virada de ano em homenagem a Iemanjá, na praia de Copacabana, com a intenção de popularizar a umbanda e promover uma maior integração com a cultura carioca (Simas, 2019). O que primeiramente foi repudiado por diversos jornais na década de 1950, pelos alegados perigos que a presença dos cultos afro-brasileiros traziam para a praia e os moradores do bairro, depois transformou-se na maior atração turística do estado, institucionalizada e financiada pela prefeitura. A apropriação da festa levou a um processo de desterritorialização daqueles que criaram a festa, entendendo a praia enquanto território sagrado, ao silenciamento dos atabaques e vozes que louvavam Iemanjá. Como Simas (2019) aponta criticamente, os terreiros passaram a evitar as aglomerações das festas de ano novo para poderem realizar suas obrigações tranquilamente, buscando praias cada vez mais afastadas para evitar possíveis episódios de violência motivados por racismo religioso.

Por outro lado, a elitização da festa em Copacabana abriu espaço para manifestações estereotipadas da cultura afro-brasileira por não adeptos. Pular sete ondas, ofertar flores brancas, barquinhos com presentes para Iemanjá, e até mesmo jogar búzios para saber sobre o ano que vem, passaram a simbolizar credences exóticas, praticadas como uma exceção, algo fora do normal, permitido pelo clima festivo de ano novo (Simas, 2019). As representações de Iemanjá, enquanto uma mulher branca, de cabelos longos e lisos, vestida com um manto azul são palatáveis para a cultura dominante cristã, é associada à pureza de Nossa Senhora, torna-se símbolo do sincretismo pacífico. Essa imagem, presente em muitos terreiros, nos congás¹⁸ e assentamentos de Iemanjá, nos lembra que o contato intercultural sempre está permeado de relações de poder, e portanto necessita ser analisado de maneira crítica.

Tancredo da Silva Pinto foi um pai-de-santo, ou Tata, do Rio de Janeiro, que defendia fervorosamente a origem afroindígena da Umbanda, contra as tentativas de branqueamento do culto apoiadas no catolicismo e espiritismo de Kardec. Tata Tancredo era do culto de Omolokô, e ajudou a definir e propagar suas tradições em diversos estados brasileiros (SIMAS, 2022).

18 Nome dado aos altares na umbanda, construídos no salão principal onde ocorrem as giras.

Ao olhar para as representações visuais na umbanda, é evidente que há uma hierarquia entre as matrizes simbólicas africanas, indígenas e cristãs, que varia de terreiro para terreiro (Simas, 2022). De modo geral, devido a colonialidade dos códigos simbólicos dos povos oprimidos, as representações ligadas aos santos católicos alcançam uma projeção maior na cultura visual dominante (Conduru, 2007). A arte/educação baseada na comunidade deve, portanto, compreender a cultura visual dos terreiros como um espaço de disputa, marcado pela colonialidade do ser, do saber e do poder (Walsh, 2012).

Ponto 5. Kaô Kabecilê, Xangô

Se eu errei, aqui estou
Pedindo maleme meu pai Xangô

Mandai a faísca de um raio pra me iluminar
Segura a pedra na pedreira, não deixa rolar

Kaô, Xangô meu pai
Seus filhos bambeiam mas não caem.



Fig. 7. Gustavo Epprecht, *Kaô Kabecilê*, 2023. Fotografia digital, Juiz de Fora.

Xangô é o rei de Oyó¹⁹, orixá da justiça, ligado às pedreiras, ao fogo e aos trovões. Por conhecer o mistério das leis divinas da justiça, é comum pedir misericórdia ao orixá pelos males feitos, como mostra a primeira estrofe do ponto cantado. Xangô ajuda as pessoas a seguirem pelos caminhos certos, segundo Ìwàpèlè, que vão aumentar e dinamizar o axé da comunidade, mas não deixa de fazer valer a justiça. O conceito de justiça, aqui, é ligado ao equilíbrio das energias que orienta a filosofia iorubá, às compensações que ocorrem naturalmente quando se age sobre o axé de algum lugar, animal ou comunidade. É importante frisar que, assim como o mooyo dos bantu, o axé é uma energia dinâmica que precisa ser constantemente movimentada, trocada, para que não se disperse (Lopes; Simas, 2020). Assim, o bem e o mal são encarados enquanto partes do funcionamento da vida, que dinamizam as compensações de axé para que a comunidade não fique estagnada. A justiça de Xangô controla as movimentações do bem e do mal, do caminho dos Oris, para que as forças sempre se neutralizem e não causem um desequilíbrio no universo.

A segunda estrofe traz dois elementos naturais associados à Xangô: o raio, ou o trovão, e as pedreiras. A anunciação segue o tom de pedidos de proteção contra as injustiças, os maus caminhos, e também os acidentes que podem ser causados por desequilíbrios de axé. Em *“Segura a pedra na pedreira, não deixa rolar”* é ressaltada a qualidade misericordiosa de Xangô, que tem o poder sobre as pedreiras, aqui como símbolo da aplicação da justiça, mas pode se compadecer daqueles que lhe rogam proteção e não deixar que as consequências e compensações se abatam com força sobre eles. O Oxê é o machado de dois gumes de Xangô, presente em diversas obras de arte afro-brasileira, assim como o Ofá de Oxóssi (Conduru, 2007). Por ter dois gumes, é dito que o Oxê, assim como a justiça, pode cortar para os dois lados, e por isso popularmente se recomenda não pedir a Xangô justiça, mas sim misericórdia.

Um *itan* conta que Xangô, em uma de suas muitas guerras, viu que seu exército estava sendo cruelmente massacrado pelo seu oponente. Mesmo aqueles que se rendiam eram torturados sem piedade. Enfurecido com a injustiça e desonestidade de seus inimigos, subiu no alto de uma pedreira e começou a desferir golpes na pedra com o seu oxê, gerando faíscas que se transformaram em raios e grandes pedaços de pedra que caíram sobre os comandantes do exército. Mesmo com a brutalidade de seu ataque, Xangô foi reconhecido como um rei sábio e justo, porque perdoou os soldados inimigos que se arrependeram de seus feitos, incorporando-os ao seu próprio exército e tratando-os com respeito (Lopes, 2005).

O ponto finaliza saudando o orixá, *“Kaô, Xangô meu pai”*, uma forma reduzida de Kaô Kabecilê, que significa, em linhas gerais, um chamado à contemplação e admiração da autoridade de Xangô. *“Seus filhos bambeiam mas não caem”* é a expressão da fé e confiança na justiça, no destino, que pode abalar, mas no fim das contas equilibra as forças da comunidade, num movimento de superação dialética. A colonialidade continua a oprimir os povos de terreiro, mas a ginga, as estratégias de enfrentamento e mocambagem, mantém a comunidade viva, dinâmica, multiplicando

19 Cidade da Nigéria que, segundo a história de Xangô, já foi reino do orixá. Diversos *itans* narram as conquistas de Xangô enquanto rei. Um dos símbolos do orixá nos terreiros é a coroa real.

sua força e avançando nas lutas políticas (Rosa, 2019; Rufino, 2019).

Para as culturas de terreiro, uma das chaves para a saúde, entendida em suas dimensões físicas, emocionais e espirituais, é manter o corpo fechado contra ataques, acidentes, doenças e obsessões (Simas, 2022). Que Xangô possa fechar o corpo coletivo da cultura afro-brasileira contra a colonialidade do saber, do ser e do poder, contra a desterritorialização, contra o domínio sobre a subjetividade e a expressão cultural e artística. E que a arte/educação possa contribuir para o fechamento desse corpo, desenvolvendo uma educação intercultural que fortaleça os conhecimentos produzidos coletivamente nas comunidades.

Caminhos abertos

Esta pesquisa não foi realizada para esgotar um tema, mas sim para abrir caminhos, firmar posição e sugerir direções na encruzilhada das possíveis “arte/educações”. O universo dos candomblés, umbandas, entre outras religiosidades e culturas afro-brasileiras, é vasto, e cada terreiro possui sua singularidade em relação às tradições, à ancestralidade e consequentemente às dimensões estéticas e artísticas. Os pontos cantados aqui analisados dialogam com a vivência da família de santo do Ilê de Obaluaê e anunciam uma parte do que é ser filho dessa casa. Esses e muitos outros pontos me iniciaram em Omelokô, e num processo contínuo formam a identidade de nossa comunidade e educam para as relações ambientais, sociais e culturais. Hoje tenho a honra de poder servir à comunidade junto da curimba, dialogando com os atabaques para a comunicação da ancestralidade e tradicionalidade, para a renovação de nosso axé.

Ainda em relação à formação identitária, é significativo que nenhum membro do Ilê escolheu pontos que trazem a imagem de santos católicos, sendo presente apenas o sincretismo afro-indígena. Destacamos, então, que Omelokô continua sua luta histórica pelo fortalecimento das raízes afro-indígenas da umbanda, e consequentemente pela defesa dos modos de vida tradicionais de terreiro e pela cultura afro-brasileira (Simas, 2022). A umbanda é um campo aberto de disputa, o que evidencia sua qualidade intercultural, o contato e o cruzo entre culturas hegemônicas e não hegemônicas (Rufino, 2019). Essas relações são marcadas por assimetrias de poder, tentativas de invisibilização e a constante ameaça da colonialidade da subjetividade enquanto culminância da colonialidade do ser, do saber e do poder (Walsh, 2012; Maldonado-Torres, 2018). Em diálogo com Rufino (2019), a umbanda é marcada também pela tentativa de sua *desmacumbização*, seu embranquecimento e cristianização.

A autonomia dos povos de terreiro sobre seus códigos simbólicos e a criação cultural e artística é um elemento fundamental para a luta contra a colonialidade de suas subjetividades (Rosa, 2019). A arte/educação baseada na comunidade deve ser praticada com o objetivo do fortalecimento das comunidades, do contato intercultural praticado de forma crítica e também do domínio sobre sua própria cultura, alimentado

pela reflexão sobre a vivência cotidiana a partir do perturbamento do familiar (Bastos, 2005). É essencial que a aplicação da Lei 10.639/2013 seja realizada de modo a refletir sobre as relações de poder que atravessam o contato entre culturas, para que assim os educandos compreendam a hierarquia entre culturas e os processos de destruição dos modos de vida tradicionais (Carvalho; Martins, 2014; Loureiro, 2019).

As pesquisas de Machado (2002) apontam que a escola, por ser um aparelho ideológico do Estado, privilegia a reprodução social hegemônica capitalista, e tende a apagar os valores culturais negros, por outro lado, fortalecendo a cultura branca cristã. Atualmente, com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiros, este apagamento adquire a face da inferiorização, na reprodução dos estereótipos racistas que atuam para a manutenção da hierarquia entre culturas, como aponta Caputo (2012) ao observar o frequente racismo religioso sofrido pelas crianças de terreiro nas escolas. Assim, a luta por uma educação intercultural e antirracista exige que educadores se baseiem no conhecimento que vem das comunidades, e afastem os conhecimentos baseados na colonialidade fundada no racismo (Quijano, 2005).

Defender os modos de vida dos povos de terreiro é, fundamentalmente, defender seus modos de viver a natureza, o que dá sentido à existência dessas comunidades (Rufino; Camargo; Sánchez, 2020). A análise dos pontos cantados demonstra que o território sagrado dos terreiros se expande para as ruas, matas, praias e pedreiras, espaços expandidos que são necessários para o fortalecimento e renovação do axé das comunidades (Góis, 2011). Portanto, a luta envolve a defesa contra a desterritorialização, de modo a garantir a vida destes povos e o avanço da justiça socioambiental sob a ótica da integração entre cultura e natureza, como é ensinada nos terreiros (Caputo; 2012, Loureiro, 2019). Que a luta pela memória, pela tradicionalidade, pelo direito de existência e avanço da cultura afro-brasileira renove sempre seu axé, se encante e macumbize cada vez mais.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 13-22.

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 227-244.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Francione Oliveira; MARTINS, Mirian Celeste. A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de arte & cultura. In: **Revista Educação Online**, n. 15, jan./abr. 2014, p. 144-157. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/56> . Acesso em: 24 jun. 2023.

CONDURU, Roberto. **Arte Afro-Brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

GÓIS, Aurino José. **O candomblé e a umbanda na cidade de Contagem, Minas Gerais: espaço e território**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Tratamento da Informação Espacial. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/TratInfEspacial_GoisJA_1.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

LOPES, Nei. **Kitábu: O livro do saber e do espírito negro-africanos**. Rio de Janeiro: Editora SENAC Rio, 2005.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental: Questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica - as crianças do Opô Afonjá**. 2ª ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 31-61.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

MIGNOLO, Walter. D. **The darker side of western modernity: global futures, decolonial options**. Duke University Press, 2011.

ROSA, Allan da. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. São Paulo: Pólen, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz; CAMARGO, Daniel Renaud; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. In: **Revista Sergipana**

de Educação Ambiental, v. 7, Número especial, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14520>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SÉRVIO, P. (2014). O que estudam os estudos de cultura visual?. **Revista Digital Do LAV**, 7(2), 196–215. <https://doi.org/10.5902/1983734812393>, acesso 01.08.2023.

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas**: uma história do Brasil. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1/2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em: 21 jun. 2023.

Submissão: 16/10/2023

Aprovação: 12/12/2023

Mapeando.sensíveis: a fotografia e o ateliê como formas de pensamento

Mapping.sensitive: photography and the
studio as forms of thought

Mapeo.sensible: fotografía y estudio
como formas de pensamiento

Rubens Venâncio¹

¹ Fotógrafo, pesquisador e professor do curso de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri (URCA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9344004074720141>. Orcid: [10.33871/23580437.2020.7.2.218-229](https://orcid.org/10.33871/23580437.2020.7.2.218-229). Email: rubens.venancio@urca.br

RESUMO

O texto que segue é uma reflexão sobre a experiência de construção do catálogo fotográfico “Mapeando.sensíveis: a fotografia no curso de Artes Visuais da URCA”. O projeto mapeou a produção artística do(a)s estudantes realizada durante os ateliês das disciplinas de “Fotografia I” e “Fotografia II”, ao longo dos dez primeiros anos de existência (2008-2018) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, e constituiu-se como um dispositivo para debater a fotografia e as práticas de ateliê como forma de pensamento no campo artístico. Para tanto, dividi este artigo em “O catálogo”, “Mapeando” e “Sensíveis”.

PALAVRAS-CHAVE

Fotografia; Catálogo; Arte.

ABSTRACT

The following text is a reflection on the experience of creating the photographic catalog “Mapping.sensibles: photography in the Visual Arts course at URCA”. This project mapped the artistic production of students carried out during the workshops of the subjects “Photography I” and “Photography II”, throughout the first ten years of existence (2008-2018) of the Degree Course in Visual Arts at Universidade Regional do Cariri – URCA, and constituted a device to debate photography and studio practices as a way of thinking in the artistic field. To this end, I divided this article into “The catalogue”, “Mapping” and “Sensitive”.

KEY-WORDS

Photography; Catalogue; Art.

RESUMEN

El siguiente texto es una reflexión sobre la experiencia de construcción del catálogo fotográfico “Mapeando.sensíveis: a Fotografia no curso de Artes Visuais da URCA”. El proyecto mapeó la producción artística de los estudiantes realizada durante los talleres de las asignaturas “Fotografía I” y “Fotografía II”, a lo largo de los primeros diez años de existencia (2008-2018) de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Regional do Cariri. – URCA, y constituyó un dispositivo para debatir la fotografía y las prácticas de estudio como forma de pensar en el campo artístico. Para ello, dividí este artículo en “El catálogo”, “Mapeo” y “Sensible”.

PALABRAS-CLAVE

Fotografía; Catalogar; Arte.

O texto que segue é uma reflexão sobre a experiência de construção do catálogo fotográfico "Mapeando.sensíveis: a fotografia no curso de Artes Visuais da URCA". O projeto mapeou a produção artística do(a)s estudantes realizada durante os ateliês das disciplinas de "Fotografia I" e "Fotografia II"², ao longo dos dez primeiros anos de existência (2008-2018) do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA, e constituiu-se como um dispositivo para debater a fotografia e as práticas de ateliê como forma de pensamento no campo artístico. Para tanto, dividi este artigo em "O catálogo", "Mapeando" e "Sensíveis".

Qual o papel da fotografia nos contextos de ensino das artes visuais? Que compreensões da produção fotográfica atual podemos ter? Quais as relações possíveis entre as disciplinas de Fotografia e outras da grade curricular? Essas perguntas foram alguns dos impulsos fundantes do catálogo. Tanto este (imagem-síntese-pensamento da produção visual) quanto as falas públicas sobre o projeto e o presente escrito, entre outros, são o resultado dessa pesquisa empreendida entre 2018 e 2019 e também vestígios do mapeamento – quando me refiro aos vestígios, considero todas as ações que ocorreram depois da publicação do catálogo.

O curso de Artes Visuais, bem como o Centro de Artes da URCA do qual faz parte, completou dez anos em 2018 (dentre os quais, como professor, até então estava há cinco). A fotografia no curso, com suas especificidades, existe no diálogo e na transversalidade com as disciplinas que integram a Matriz Curricular.

As disciplinas de "Fotografia I" e "Fotografia II", assim como várias outras onde as práticas de ateliê são centrais, compõem o Núcleo de Formação Específica que, por sua vez, está conectado com Núcleo de Formação Complementar, de Optativas, de Estágio Supervisionado e de Formação Pedagógica na realização de todas as atividades relativas aos processos de ensino e aprendizagem e de prática artística.

Suas especificidades no que toca à pesquisa, experimentação e ensino, são construídas em coexistência com as outras disciplinas. As vivências conceituais, práticas, educacionais, estéticas e políticas, atuam juntas na formação de um pensamento atual e crítico sobre as artes visuais. E onde o pensamento que estrutura essa matriz curricular reverbera uma indissociabilidade entre fotografia, ensino e arte, campos que articulados representam uma tomada de consciência sobre a imagem (Teixeira, 2012).

Posturas que encontra reverberações no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da URCA (2011) e no Projeto Pedagógico de Curso que, em 2019, atualizou o de 2011, cuja versão foi finalizada e a implementação será ao longo dos próximos anos (fiz parte da equipe de trabalho enquanto membro do colegiado de curso que elaborou a atualização do PPC).

Ao considerar as perguntas acima o catálogo, em seu processo de construção,

2 O catálogo em versão digital (a versão impressa depende de financiamento público) foi realizado pelo "uaná | fotografia, pesquisa, poéticas," grupo de pesquisa (CNPq) que coordeno, a partir de um projeto de iniciação científica (título igual ao do catálogo) que contou com os bolsistas Jéter Megaron e Erlandson Luna e teve o apoio - via concessão de bolsas - da PROEX/URCA. O catálogo foi lançado em 2020 pela Editora Caseria e está disponível ao público para download no perfil do Instagram do grupo - @uanafotografia.

subsidiou formulações sobre as ementas e programas das disciplinas, sobre o papel do ateliê na interlocução com os demais conteúdos e a produção artística, o trabalho do(a)s professore(a)s, sobre as formas de circulação dos trabalhos – vide o contexto das relações com as exposições e outros eventos.

O catálogo em questão, visto como uma confluência de várias perspectivas e sendo entendido como uma superfície de muitas inscrições, é uma síntese de como os processos criativos são potencializados por processos de formação, momento onde o ateliê desponta como um lugar privilegiado para a construção do pensamento no campo artístico por meio das práticas de ensino. E entendo o ateliê como espaço de experiências que engloba a sala de aula, a produção das obras, as partilhas e escutas, a observação, o tempo da pausa, ou seja, de acontecimentos que extrapolam suas paredes, segundo as pertinentes reflexões de Silva (2017).

O catálogo

Os percursos narrativos escolhidos para o catálogo buscaram um formato e conceito que dessem conta de todo o acervo levantado durante o mapeamento e ordenamento das imagens que garantisse o diálogo entre elas e ao mesmo tempo a autonomia dos trabalhos, dentro de um ritmo e movimento dados pelo encadeamento das imagens ao longo da publicação, com um tom que pusesse em uma mesma sintonia a diversidade de olhares e sensibilidades. Como coexistir em uma mesma publicação trabalhos artísticos realizados a partir de práticas e tempos distintos?

A estratégia que orientou os percursos narrativos se apoiou em uma edição dos trabalhos dividindo-os por ateliê, no caso, os realizados dentro das disciplinas a partir das proposições do(a)s docentes. Isso favoreceu para que os procedimentos e poéticas adotadas pelo(a)s professore(a)s, assim como os estudantes e suas obras, entrassem em diálogo.

Os ateliês realizados dentro do lastro temporal do mapeamento foram: **a.** “Retrato e autorretrato”: ensaios realizados a partir dessas duas práticas; **b.** “Alquimia do gesto”: processos fotográficos artesanais/históricos (como cianotipia) no contexto das artes visuais; **c.** “Arquivos imaginários”: produção artística a partir do uso de arquivos; **d.** “Ateliê livre”: produção a partir da poética escolhida por cada estudante; **e.** “Fotografia, arte e intervenção no espaço”: ensaios realizados a partir da perspectiva de ativação dos espaços; **f.** “Percursos urbanos”: produções a partir de derivas pela cidade; **g.** “Fotografia e projeção”: intervenções visuais a partir de imagens projetadas.

Com essa estruturação por ateliê destaco algumas etapas da concepção do catálogo. A edição, por sua vez, adotou o seguinte fluxo de criação: **a.** Organização do mapeamento e da catalogação dos trabalhos; **b.** Divisão das obras por ateliê; **c.** Impressão das imagens em pequeno formato para seleção; **d.** Conceito do catálogo (dimensões, layout, visualidade); **e.** Edição das imagens no catálogo (tamanho,

disposição na página, cor de fundo); **f.** Impressão de boneco do catálogo para última avaliação antes de finalizar a versão digital para futuro lançamento e disponibilização.

À medida que os trabalhos demonstravam uma maior organização enquanto ensaio íamos escolhendo quais imagens entrariam, bem como sua disposição na página, que tem uma dimensão quadrada porque além de optarmos pela visualização das imagens dentro desse formato, funcionará como guia para a versão impressa. Optamos por priorizar a imagem em todos os sentidos, daí a capa e contracapa não possuírem outras informações além do título; as legendas dos trabalhos, bem como numeração de páginas, estão em tamanho e disposição que não interfiram na leitura da imagem (essa opção nos demandou debater se cada a legenda viria na página da obra, no final de cada ateliê ou no final do catálogo).

Durante as etapas acima, discutimos como os catálogos na arte vêm assumindo sentidos, papéis e funções que enriquecem e problematizam seu espaço: ao permitirem experimentações que os confundem com livro ou vice-versa; as reflexões sobre o livro de artista que invadem os catálogos, onde os mesmos passeiam por formatos de impressão e encadernação (sem falar nos recentes debates sobre as publicações de artista em formato digital); sua presença em exposições e no mercado editorial; o espaço destinado aos textos que transitam entre o ensaio, a crítica de arte e a poesia.

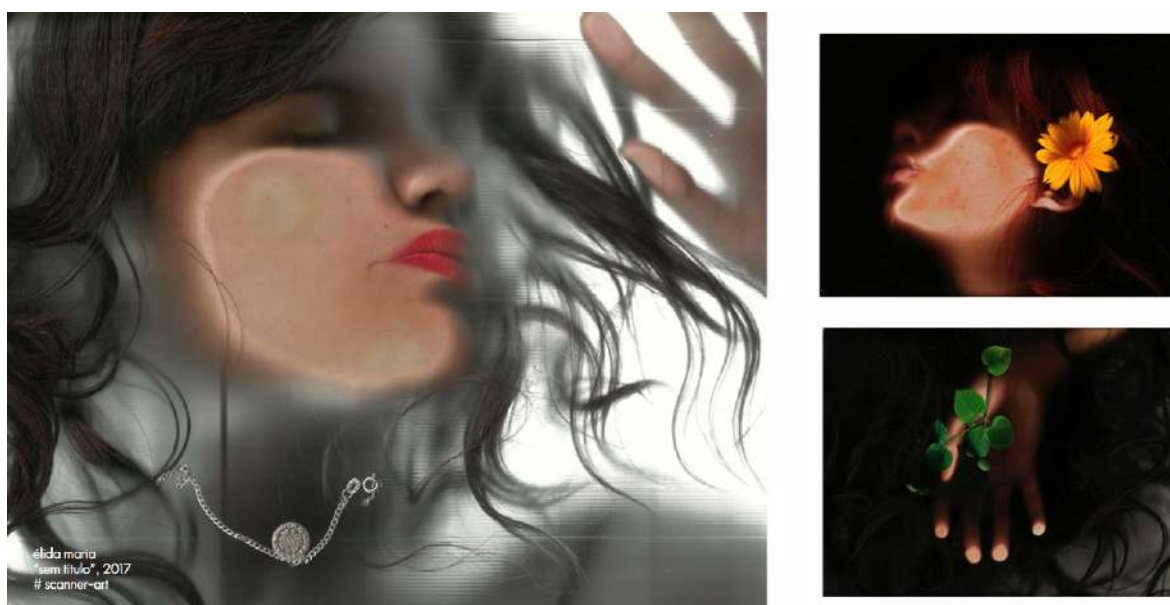


Fig. 1. Élide Maria, *sem título*, 2017. Página do catálogo "Mapeando.sensíveis: a fotografia no curso de Artes Visuais da URCA". Fotografia digital, scanner-art.

Os livros e catálogos podem ser observados e analisados como objetos, passando por Duchamp até os dias atuais (Silveira, 2008), como alvo de investimentos artísticos, gráficos, visuais. Os catálogos, em sua potência narrativa, são dispositivos que compõem cenários sobre os artistas, as obras, os eventos, sobre momentos da história da arte, além de serem habitados por experimentações de várias ordens, ora bidimensionais, ora se especializando de outras maneiras.



Fig. 2. Gesica Natamniele, *sem título*, 2017. Página do catálogo “Mapeando.sensíveis: a fotografia no curso de Artes Visuais da URCA”. Fotografia digital.

Essas publicações são um território que comportam informações dos artistas, suas obras e exposições. Constituem uma medida para se pensar desde a produção local, como nacional e internacional a partir de mostras, apresentações, bienais, residências artísticas que os imprimem ou os divulgam de forma virtual. São também arquivos que representam um olhar detido e panorâmico sobre contextos artísticos específicos.



romildo bezerra
sem título, 2014
#pinhole

Fig. 3. Romildo Bezerra, *sem título*, 2014. Página do catálogo “Mapeando.sensíveis: a fotografia no curso de Artes Visuais da URCA”. Pinhole.

Mapeando

Ao longo dos meses de execução do projeto destinados à catalogação nos deparamos com algumas dificuldades: **a.** Localizar o(a)s estudantes, seja por ter finalizado o curso há muito tempo, por residirem em outros estados ou por terem ingressado em outros cursos; **b.** Muitos estudantes perderam os arquivos relativos à produção de várias disciplinas, **c.** Estudantes que localizamos (ainda no curso e egressos) e que não enviavam as imagens – esse caso foi o de menor incidência.

Para o contato com o(a) estudante priorizamos o uso de uma ficha de acompanhamento das produções, com as informações básicas sobre a autoria e as obras. Os dados ali contidos nos ajudaram a entender o contexto das obras – desde as técnicas às propostas de ateliês do(a)s professores – e trouxeram noções indispensáveis que constariam no catálogo.

A ficha teve um importante papel, já que o envio por endereço eletrônico do projeto era acompanhado de um texto explicativo que trazia informações sobre o que se tratava, onde a mensagem respondida com a ficha também tinha a função de ser uma anuência ao convite de participação no projeto. O(a)s artistas que produziram dentro dos ateliês de fotografia foram localizado(a)s, inicialmente, pela lista de frequência das disciplinas – algumas obtidas na secretaria do curso, outras no DEG (Departamento de Ensino e Graduação – URCA).

Como muitos iniciaram as disciplinas mas não terminaram, passamos a considerar como participante do projeto aquele(a)s que as concluíram, estabelecendo como parâmetro a importância de vivenciar todos os debates e experimentações proporcionadas. No total, 63 estudantes estão no catálogo.

A proposta era de que após o mapeamento seguissemos para a edição das imagens e depois organização do catálogo. Pelas dificuldades que surgiram em relação ao acesso aos trabalhos, ao identificar que tínhamos um volume de imagens insuficientes, partimos para a edição mesmo que em paralelo estivéssemos continuando o mapeamento – contexto que logo se alterou, pois em pouco tempo dispúnhamos de um bom número de trabalhos para compor cada ateliê e ter um panorama da produção.

Também de forma paralela ao mapeamento e à edição, aconteceram os debates sobre catálogos na arte, bem como outros formatos de publicação, como revistas e livros. Por mais que tivéssemos concentrado as investigações em determinado período do projeto, continuamos a observar e estudar os catálogos por nos ajudarem a pensar, a nos inspirar na construção da narrativa e a inquietar nosso olhar. Montar e analisar um portfólio de catálogos de exposições artísticas foi fundamental para refletir sobre esse material e para subsidiar a construção do nosso, discutindo-os como objeto de experimentação e forma de pensamento.

Durante o mapeamento identifiquei que alguns semestres estavam sem listas de frequência e outros fora do tempo cronológico (por exemplo: o semestre 2016.1 sendo ministrado no segundo de 2016). Esses intervalos correspondem a períodos

de ocupação e de greve entre 2014 e 2016. Após confirmação e anúncio do golpe sofrido pelo governo de Dilma Rousseff, promovido pelo então vice-presidente Michel Temer com o apoio de forças políticas, jurídicas, grandes grupos de comunicação e parcela da sociedade civil, o Brasil entra em uma onda de protestos e ocupação de Instituições de Educação Superior (IES) e escolas. Em 2016 tivemos 50 dias de ocupação do Centro de Artes pelo(a)s estudantes com apoio do(a)s professores.

Durante as greves da URCA por concurso para docentes e técnicos administrativos e por melhoria de infraestrutura, entre outras pautas, como docente e sindicalizado, apoiei e votei a favor das duas paralisações, sendo que na de 2014 fiz parte do Comitê de Ética do Comando de Greve. No período da ocupação do CArtes, pensando no contexto político e na intenção de assegurar aos estudantes o período letivo, as atividades de ensino foram transferidas para dentro da ocupação e construímos juntos com o(a)s discentes, atividades diárias pensadas enquanto aulas abertas.

Assim, compreendo que os dez anos do curso de Artes Visuais não foram compostos por 20 semestres (sendo dois por ano), no sentido formal da estruturação do calendário letivo da URCA. Mas, sob meu ponto de vista, construir e manter uma agenda de luta por direitos sociais por meio da atividade política organizada, deve ser vista como aprendizado necessário à formação do indivíduo em uma sociedade que pretende ter uma educação que forme cidadãos conscientes e que estimule o pensamento crítico.

Sensíveis

Em torno dos entendimentos da palavra “sensível”, está a percepção, cognição, corpo, experiência, emoção, inteligibilidade. Também, no dicionário³, temos definições de várias origens, da física à filosofia: dotado de sensibilidade; que recebe facilmente as impressões ou sensações externas; que é do domínio dos sentidos; que produz impressão moral; que se nota facilmente; compadecido, compassivo, condoído; diz-se do instrumento que acusa diferenças pequeníssimas; diz-se da planta cujas folhas ou flores dão indícios de sensibilidade; o que só pode ser compreendido pelos sentidos e não pela inteligência e razão.

Já a palavra mapear⁴ envolve organizar, lançar olhares, comunicar, guardar, traçar conhecimento sobre algo. Nos dicionários encontramos: representar através de mapa(s); fazer uma representação gráfica das diversas partes de um todo; construir ou confeccionar um mapa de algo ou de algum lugar.

Assim como a cognição, a sensibilidade lida com o que é percebido pelo indivíduo em interação com o mundo onde a experiência é o ponto de contato entre eles. Ambas são instâncias que nos ajudam a pensar a produção do conhecimento

3 Sentidos retirados de dicionário on-line: <https://www.priberam.pt/dlpo/>, acessado em 07/09/2023.

4 Sentidos retirados de dicionário on-line: <https://www.dicio.com.br>, <http://michaelis.uol.com.br>, acessado em 07/09/2023.

nas artes. Sobre algumas instâncias que versam sobre o mundo e sua percepção, parto da reflexão de Pimentel:

De maneira geral, cognição pode ser definida como o conjunto estruturado de saberes que se baseiam em experiências sensoriais, pensamentos, lembranças. Envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, sensibilidade, pensamento, emoção. (Pimentel, 2013, p. 97).

O mapeamento traz, entre suas características, a função de informar e compartilhar algo – que existia, mas que não estava disposta em algum tipo de organização. Ao mesmo tempo em que temos a dimensão da comunicação, temos na ideia de mapa que subjaz a presente proposta à inscrição de sensibilidades, de processos artísticos, de olhares que levam ao movimento da experiência cultural em um território móvel de saberes.

Não necessariamente o mapa é um inventário que fixa informações, mas que convida ao conhecimento na direção em que o observador preferir tomar. Nesse sentido, gosto de trabalhar com a noção de caminho: ele fala sobre rotas, margens, atalhos, passagens molhadas, bifurcações, encruzilhadas, estradas carroçáveis.

Também faço alusão aos arquivos de artista que sempre tiveram grande importância na história da arte, com informações e materiais sobre autore(a)s e acontecimentos. O catálogo e todos os materiais escritos funcionam como um arquivo, uma antologia, sobre artistas, estudantes, docentes, disciplinas, práticas, exercício intelectual e, principalmente, desempenho de algumas funções, como de ser mirada fotográfica sobre o curso de licenciatura em Artes Visuais, de ser um farol para o conhecimento da fotografia no âmbito da produção artística no cariri cearense.

Conceitualmente – e livremente – ponho a noção de catálogo em diálogo com a de repertório, tomando como ponto de partida as experiências do campo artístico. A ideia de repertório tecida por Godoy (2010) reflete sobre os arquivos de artistas e torna-se operatório para entender os elementos que dizem respeito ao que foi levado em consideração na prática do mapeamento:

Esses arquivos formam, então, uma espécie de repertório imagético, mas não apenas imagético, um repertório também composto de conceitos, de narrativas, de sons... elementos que combinados constroem uma narrativa que se estabelecem não exatamente dentro da obra, mas em suas adjacências – a eles o artista invoca quando constrói a narrativa que lhe dá sentido à sua criação, é ele a própria matéria-prima desta narrativa. (Godoy, 2010, p. 1312).

Ao falar de arquivo, refiro-me ao conjunto de obras e experimentos empreendidos pelos estudantes ao longo desses dez anos, como também ao futuro catálogo que será um acervo a ser consultado:

A fotografia é a arte do arquivo, não tanto porque permite arquivar o passado quanto porque aproveitar uma foto é, sempre, aproveitar um arquivo e porque o mesmo arquivo terá usos e recepções diferentes segundo momentos e perspectivas de utilização diferentes. (Soulages, 2010, p. 55).

Ao pensar na presença da fotografia na arte contemporânea, na sua condição de cada vez mais presente na formação do artista visual e do(a)s estudantes, noto várias aproximações com as discussões em torno da fotografia atual: ao evidenciá-la como meio de expressão, em busca de outras formas de narrar; que mesmo partindo da realidade imediata, a fotografia pode burlar a objetividade do meio com sua percepção intimista, transformando-a de acordo com percepções subjetivas. Percebo também as conexões entre as vivências em sala de aula e as dimensões expressivas, culturais e políticas que favorecem concepções mais híbridas sobre o território da fotografia e do artista, ambos atravessados por campos de ação múltiplos.

As discussões que giram em torno do catálogo favoreceram várias reflexões acerca da relação entre o campo da arte e a fotografia, entre o fazer e o ver, entre o experimentalismo visual e conceitual, colocando a produção das imagens em um lugar que opera entre formas de visibilidade, modos de fazer e modos de pensar (Rancière, 2005). Tais reflexões nos ajudam a apontar possíveis lugares ocupados pela fotografia nesse cenário da atual cultura visual.

Mapear tantos sensíveis visibilizou uma produção que funcionará como uma plataforma de observação e um farol. Plataforma enquanto ponto de apoio, como algo onde está inscrito visualidades; e farol no sentido de vislumbrar caminhos, de propor outras inscrições. Quais inscrições? Dos temas, tensões e acontecimentos que estão presentes na experiência artística do(a)s estudantes: o biográfico, o público e o ficcional; o político, o corpo, a memória, gênero, a virtualidade, o tempo, o esquecimento, a memória, a cidade, o campo, enfim, temas que permearam as obras mapeadas.

Um farol para a diversidade de poéticas são as interlocuções entre o digital, o analógico, as artes gráficas, a costura, a pintura, colagem, mangá, o desenho, a escultura, o *pixel*, a argila, a linha de costura, os saís de prata e os saís de ferro, os pigmentos, os materiais orgânicos, os tipos de papéis, a mistura de objetos tridimensionais com bidimensionais, entre tantas outras. Enfim, o catálogo expandiu um cenário onde as formas de habitar a imagem comportam os experimentos e visualidades:

Habitar a imagem na contemporaneidade é abrir-se à experiência do deslocamento que ela pode provocar e reagir à sua presença tendo sempre em conta que a imagem que habitamos, guarda em grande medida muito do que somos. (Amaral, 2011, p. 38).

Acredito que a experiência do catálogo e todas as questões que vieram a reboque foram deslocamentos para entender a contribuição e presença da fotografia no âmbito da produção artística do cariri cearense a partir dos trabalhos realizados, onde vário(a)s estudantes, ainda no curso ou egressos, ocuparam galerias, participaram de exposições, festivais, eventos acadêmicos, ingressaram em programas de pós-graduação.

O catálogo é uma compreensão de que a produção fotográfica deslizou pelo território estabelecido pelas disciplinas, onde as práticas de imagem levam ao

entendimento da fotografia enquanto pesquisa e experimentação. Nesse esteio, destaco a consolidação dos ateliês (com todas suas caracterizações) enquanto espaço didático fundamental do curso de Artes Visuais no sentido do desenvolvimento de técnicas, de habilidades, do ato de pensar e pesquisar, estando ele no espaço da universidade, na casa de cada um ou na rua. As experiências ali construídas articularam conhecimentos e detonaram ações e/ou objetos pertinentes à pesquisa, ao ensino e à extensão.

Os ateliês são espaços de conhecimento para a história da arte ao refletirem períodos e perspectivas de criação. Lugares que se deslocam de ambientes internos para o ar livre e muitos outros, de se estabelecer enquanto local de encontro, exposições, lugar de imersão, descobertas, segredos e trânsitos imprevisíveis.

Versando sobre poéticas e políticas do encontro, o catálogo é um ponto de convergência das vivências, aprendizagens e transformações que afetaram professore(a)s e estudantes. Configura-se como um espaço para o pensamento visual que transbordou de tantos sensíveis, configurando-se como um olhar específico, porém amplo para o curso como um todo.

Como qualquer catálogo que visa exibir a produção de determinado período, com todas suas questões, é possível ver as principais forças, concepções, visualidades intrínsecas a essa experiência, e ao mesmo tempo constituir-se como um painel em aberto, apontando para futuras construções.

Referências

AMARAL, Elisa Martins Campos do. **Observatório**: por uma materialidade da imagem na arte. 2011. 367 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

GODOY, Vinícius de Oliveira. Arquivos de arte: entre a subjetividade e a objetividade históricas. In: **Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte**, 30., 2010, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: Museu Nacional.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição imaginativa. **Pós**. Belo Horizonte. EBA/PPGA/UFGM, v. 3, n. 6. novembro, p. 96-104. 2013.

SILVA, Fernanda Pequeno da. Ateliês Contemporâneos: possibilidades e problematizações. **Anais do 56º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, Rio de Janeiro, pp. 59-73. 2017.

SILVEIRA, Paulo. **Página violada**: da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SOULAGES, François. **Estética da Fotografia**: perda e permanência. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

TEIXEIRA, Henrique Augusto Nunes. **Fotografia**: campo expandido para o ensino da arte. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2012.

VENÂNCIO, Rubens (orgs.). **Mapeando.sensíveis**: a fotografia no curso de Artes Visuais da URCA. Florianópolis: Ed. Caseira, 2021.

Submissão: 10/10/2023

Aprovação: 06/12/2023

Momento lúdico: um experimento que traz o lúdico ao ensino acadêmico

Moment of play: an experiment that brings playfulness to academic teaching

Momento lúdico: un experimento que lleva la lúdica a la enseñanza académica

Juliana Barbosa e Queiroz¹

Thiago F. Sant'Anna²

1 Mestra e Doutoranda em Arte e Cultura Visual UFG, Especialista em Gestão Pública, Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura Visual, e JOGAART - Grupo de Pesquisa em Jogos, Audiovisual, Arte e Tecnologia. 12ª Colocada no Desafio LED – Pela Educação (2023). Pesquisadora na área de jogos educacionais e jogos de tabuleiro, graduada em Design de Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de GO PUC GO. Servidora Pública pela UFG, Diretora da Publicidade Institucional UFG e Diretora de Comunicação da Associação de Egressos da UFG. Lattes - <http://lattes.cnpq.br/8007589914804649> Orcid - <https://orcid.org/0000-0001-6264-6163> e-mail: juqueiroz@ufg.br

2 Thiago F. Sant'Anna é graduado em História e Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, possui o Doutorado em História pela Universidade de Brasília, na Área de Concentração em Estudos Feministas e de Gênero; e Pós-Doutorado em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás, onde atua como professor do quadro permanente. Também é professor do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio, vinculado à Universidade Estadual de Goiás/Campus Cidade de Goiás. e-mail: thiagof.santanna@ufg.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9735682996647548> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9197-668X>

RESUMO

Neste artigo, relata-se o “Momentos Lúdicos” para o ensino acadêmico interdisciplinar, na qual utiliza-se como base o jogo de tabuleiro “*Mental Blocks*”. Para tanto, esse jogo foi aplicado em cursos de Design Gráfico, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental. Diante disso, foi necessário enfatizar neste estudo a importância da adaptação das regras do jogo para, assim, atender às características de cada público-alvo, revelando que a ludicidade enriquece a experiência educativa, mas exige que se leve em consideração as particularidades dos alunos. Como suporte metodológico, utilizou-se da pesquisa-ação participante, de modo que o estudo tivesse um aspecto colaborativo. Sendo assim, no artigo em questão, destaca-se o papel do docente como mediador entre teoria e prática, proporcionando *insights* valiosos para a integração do lúdico no ensino e inspirando futuros desenvolvimentos pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE

Jogos de tabuleiro; Pedagogias Visuais; Lúdico; Educação; Interdisciplinar.

ABSTRACT

This article reports on “Playful Moments” for interdisciplinary academic teaching, based on the board game “*Mental Blocks*”. The game was used in Graphic Design, Civil Engineering and Environmental Engineering courses. It was therefore necessary to emphasise in this study the importance of adapting the rules of the game to suit the characteristics of each target audience, revealing that playfulness enriches the educational experience, but requires taking into account the particularities of the students. Participatory action research was used as methodological support, so that the study had a collaborative aspect. The article thus highlights the role of the teacher as a mediator between theory and practice, providing valuable insights for integrating play into teaching and inspiring future pedagogical developments.

KEY-WORDS

Board games; Visual Pedagogies; Playfulness; Education; Interdisciplinary.

RESUMEN

Este artículo informa sobre “Momentos lúdicos” para la enseñanza académica interdisciplinar, basados en el juego de mesa “*Bloques mentales*”. El juego se utilizó en los cursos de Diseño Gráfico, Ingeniería Civil e Ingeniería Medioambiental. Por lo tanto, fue necesario destacar en este estudio la importancia de adaptar las reglas del juego a las características de cada público objetivo, revelando que la lúdica enriquece la experiencia educativa, pero exige tener en cuenta las particularidades de los alumnos. Como soporte metodológico se utilizó la investigación-acción participativa, de modo que el estudio tuvo un aspecto colaborativo. El artículo destaca así el papel del profesor como mediador entre la teoría y la práctica, aportando valiosas ideas para integrar el juego en la enseñanza e inspirar futuros desarrollos pedagógicos.

PALABRAS-CLAVE

Juegos de Tablero; Pedagogías Visuales; Lúdico; Educación; Interdisciplinario.

Toda pesquisa ou investigação deve partir de dados empíricos, de uma inspiração teórica, calcada em objetivos e hipóteses norteadores, de caminhos metodológicos, mesmo quando o pesquisador se propõe a estudar fatos sociais concretos da realidade ou imaginários. Diante disso, ressaltamos que há também a possibilidade de se operar com métodos lúdicos nas salas de aula como evidenciaremos nesta pesquisa. Segundo Andrade (2016), em sua tese de doutoramento, artefatos culturais podem ser utilizados como recursos pedagógicos, de modo a ampliar a reflexão crítica e a problematizar as questões sociais e culturais dos discentes. Esse movimento é conceituado pela autora como uma pedagogia cultural – um conjunto de técnicas e estratégias discursivas voltadas para a produção de conhecimento e de subjetividades. Outro ponto relevante dessa pedagogia é o contexto onde as pesquisas em estudos culturais são realizadas, pois é fundamental permitir que os pesquisadores compreendam as relações entre cultura, poder e conhecimento em determinado contexto onde sua pesquisa está sendo realizada.

Essa construção reflexiva possibilita aos pesquisadores a problematização de suas questões e os conceitos utilizados em suas pesquisas, tornando-se traço essencial para a produção de conhecimento crítico e reflexivo. Andrade (2016), nessa direção, não traz no seu conceito o termo pedagogia visual, mas é possível sugerir que a pedagogia visual é uma abordagem pedagógica que utiliza a imagem como recurso educacional, técnico e estratégico, seja ela estática ou em movimento, voltada para formar saberes, possibilitar domínio de conhecimentos, governar comportamentos e constituir sujeitos.

O conceito de pedagogia visual aqui apresentado foi arquitetado dentro da pedagogia cultural. Com isso, a pedagogia visual é conceituada por Andrade (2016) como uma abordagem pedagógica que busca estimular a percepção visual dos estudantes, desenvolver a capacidade de análise crítica de imagens e promover a compreensão de conceitos e ideias por meio de recursos visuais. Além disso, essa percepção, definida por Hernández (2020), é construída em conjunto com o conceito de cultura visual, o que contribui para contextualizar os efeitos do olhar e, mediante práticas críticas apoiadas pelas experiências que alteram como e o que vemos nos conforma, nos faz ser o que os outros querem que sejamos e poder elaborar respostas não reprodutivas frente ao efeito desses olhares.

Hernández (2020) subsidia ainda que, em termos das contribuições para a Educação das Artes e da Cultura Visual, o projeto das pedagogias culturais tem como objetivo a construção de maneiras de aprender que contribuam para criar uma narrativa para a Escola, na qual se propiciem situações e experiências em que os discentes possam aprender a estabelecer vínculos entre imagens, objetos, artefatos relacionados com as experiências culturais do olhar e em busca de colocá-los em relação com seus contextos de produção, distribuição e recepção, além de com as experiências dos sujeitos. Assim sendo, no ensino acadêmico, buscamos, à luz de um trabalho articulado com orientador e orientanda, fomentar pesquisas que abrigassem as ideias norteadoras como jogos, lúdico e ensino acadêmico. As problemáticas que levantamos ao estudar o material textual foram: qual a metodologia utilizada para

uso de jogos no ensino? Como a cultura visual ou as pedagogias visuais podem ser exploradas para enriquecerem o aprendizado dos alunos de múltiplas disciplinas? Como as tecnologias educativas podem ser utilizadas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem?

Essa busca, a partir de nossas pesquisas, respondeu a algumas dessas problemáticas, mas também nutriu algumas dúvidas. Dentre elas, por exemplo, nos pautamos em Moreira et al. (2019) e Wiertel (2016), os quais concluíram que os jogos compreendem um método inovador no ensino, promovendo um ambiente sensível capaz de estimular o aprendizado de forma lúdica e desafiadora. Ademais, Soares; Garcez (2017) e Batista et al. (2020) destacam a importância do uso das atividades lúdicas em uma abordagem geral, porém, nenhum dos autores apresenta uma metodologia específica para a utilização dos jogos de tabuleiro em sala de aula de maneira acadêmica.

Dessa maneira, tivemos o *insight*³ de desenvolver um experimento, em que se utilizaria de uma estratégia, a qual envolvesse os estudantes e o lúdico. Começamos esse estudo em busca de experimentar uma metodologia que intitulamos de “Momentos lúdicos” que segue uma abordagem interdisciplinar, pois procuramos examinar como a potencialidade da pedagogia visual é demonstrada por meio de “Momentos Lúdicos” ao envolver os estudantes através das visualidades presentes nos jogos e que podem proporcionar um auxílio no ganho de conhecimento e de cultura. Manuseamos, portanto, dentro desse espaço universitário, uma dinâmica que relacionou jogos e conteúdos acadêmicos.

Em vista disso, iniciamos o processo de aplicação dessa metodologia, utilizando técnicas de pesquisa-ação participante inspirada em Peruzzo (2006). O intuito foi o de construir um relato colaborativo que envolvessem os estudantes. Dito com outras palavras, uma experiência casual que nos provocou, posteriormente, a reflexão sobre a importância do processo de aprendizado. Assim, a nossa ação motivante para o lampejo desse momento foi uma interação com uma das estagiárias da pesquisadora de jogos da área educacional e também idealizadora dessa metodologia. Essa estagiária, Daniele, em meio aos seus exercícios juvenis, reproduziu uma imagem que conjurou memórias e questionamentos da época de formação acadêmica da pesquisadora/idealizadora de jogos, a qual já havia concluído sua formação há muito tempo. Aquela imagem causou um cintilar e nos fez maturar uma abordagem pedagógica que poderia ser usada por docentes.

Ao refletirmos sobre nossa jornada acadêmica, percebemos que nossos questionamentos e nossas indagações não eram exclusividade do período de formação acadêmica da tal pesquisadora. Constatamos, portanto, que, vinte anos após o contato dela com o conteúdo de desenho projetivo, as interrogações continuavam as mesmas. Perante isso, resolvemos combinar elementos lúdicos de jogos, como o “*Mental Blocks*”⁴, com os conceitos tradicionais de desenho projetivo.

3 *Insight* é a compreensão de uma causa e efeito específicos dentro de um contexto particular.

4 Jogo de quebra-cabeça em que os jogadores têm o objetivo de completar um quebra-cabeça 3D usando blocos de espuma de grandes dimensões.

Essa abordagem foi introduzida a estudantes de Design Gráfico, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental, o que os permitiu explorar a aplicação prática de conhecimentos teóricos, estimulando uma compreensão mais profunda dos princípios subjacentes.

À vista disso, utilizamos da criatividade de Juliana que é criadora de jogos educacionais e fizemos adaptações nas regras do jogo "Mental Blocks" para diferentes contextos educativos, considerando algumas particularidades de cada disciplina e o perfil dos estudantes. Com isso, no curso de Design Gráfico, a metodologia proposta visava aprimorar a compreensão tridimensional do jogo por meio da montagem de quebra-cabeça e representações bidimensionais. Já na Engenharia Civil, a introdução da competição como elemento motivador levou os estudantes a colaborarem intensamente na solução dos enigmas propostos. Assim sendo como pode ser observado no Diagrama 1 abaixo onde apresentamos a proposta de adaptação das regras originais criadas por Sawyer; Gilmour (2016).

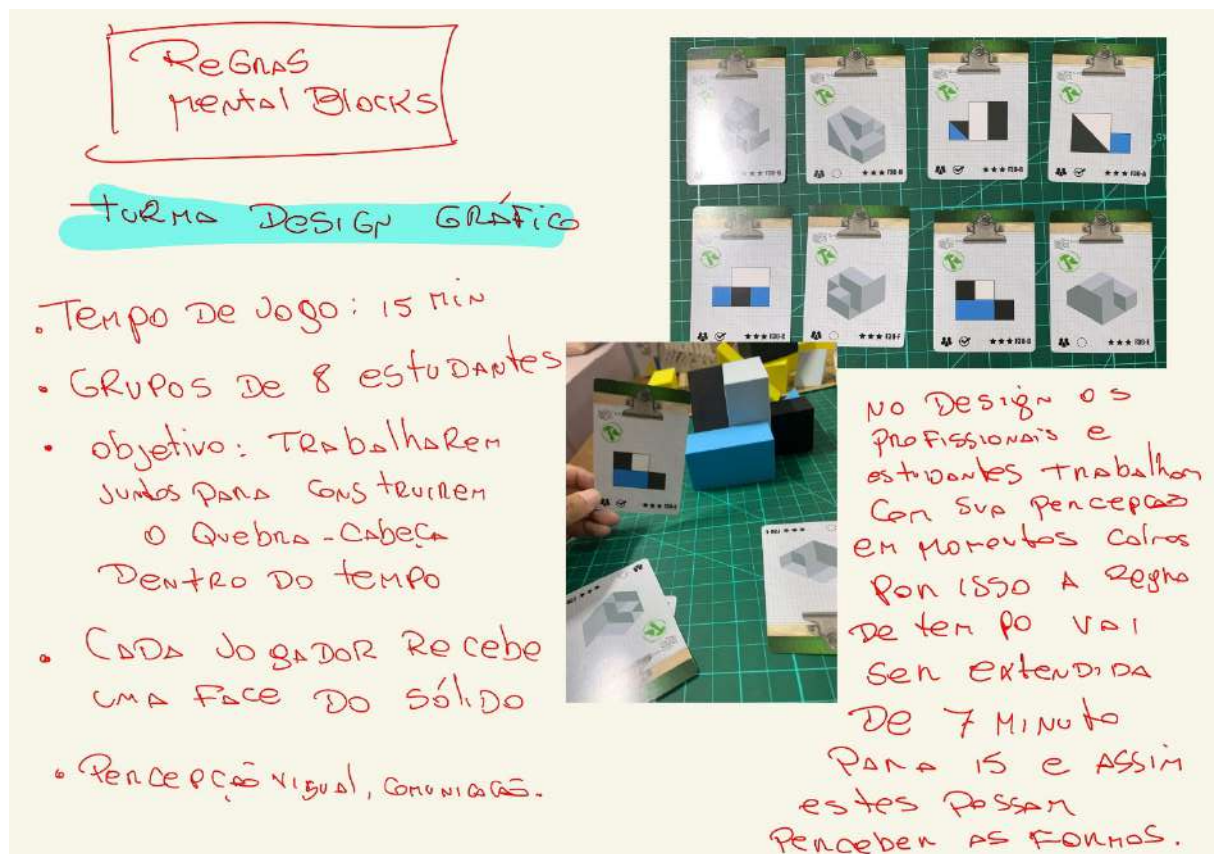


Fig. 1 - Mudança de Regras para serem aplicadas ao curso de Design Gráfico - Arquivo pessoal dos Autores

Durante a experiência, revelou-se a importância de se considerar as especificidades de cada público-alvo. Enquanto a competição se mostrou eficaz para estudantes de Engenharia Civil, a mesma abordagem não obteve sucesso com alunos de Engenharia Ambiental, sinalizando para a necessidade de flexibilidade e adaptação na implementação de estratégias lúdicas ao público e contexto em que serão aplicadas.

Sendo assim, no estudo foi ressaltada a importância de criarmos abordagens flexíveis e sensíveis ao contexto dos estudantes bem como ao conteúdo, com o intuito de se integrar momentos lúdicos ao ensino acadêmico. A análise das interações entre estudantes, conteúdo acadêmico e jogos demonstrou que, embora a ludicidade possa enriquecer a experiência educativa, é fundamental considerar as características individuais dos alunos para alcançar os melhores resultados. Além disso, a partir da pesquisa, pudemos destacar o papel do docente como mediador entre a teoria e a prática, buscando estratégias criativas que ampliem a compreensão e o engajamento dos estudantes em ambientes educativos, de modo a buscar unir as pedagogias visuais, a cultura visual e as experiências com os jogos.

Momentos de insight

O momento lúdico começou a ser pensado em um dia tranquilo de trabalho quando Juliana que é pesquisadora de jogos educacionais estava em atividade laborativa na Universidade e não tinha demandas a cumprir. Após isso, sua estagiária abriu espaço para produzir uma atividade que a professora tinha passado para os estudantes treinarem em casa. Nesse momento, enquanto ela fazia sua atividade, a pesquisadora foi conversar com seus colegas de trabalho e algum tempo depois quando voltou à sua mesa se deparou com a imagem da Figura 2 retratada abaixo.

Para nós essa imagem não era apenas uma composição de sólidos 3D⁵ que alguns sujeitos sinalizam como formas variadas ou cubos. Pelo contrário, a representatividade visual dessa imagem, vislumbrada pelo olhar da pesquisadora de jogos da área educacional, foi muito além de um entrelaçado de sólidos e formas ao refrescar memórias juvenis, funcionando como o famoso *DeLorean*⁶ o que a levou às lembranças de vinte anos atrás. As sensações que as memórias da pesquisadora provocaram foram interessantes, pois ela passou a sentir até o peso da prancheta portátil tridente⁷ que carregava pelos corredores da universidade. Porém, em meio ao refrescar das suas recordações, percebemos que, como já faziam há vinte anos, a menina ali sentada a sua frente também se questionava se o exercício era realmente necessário para sua futura profissão, a de designer gráfica.

5 Os projetos 3D também mostram o volume e a profundidade em um projeto. A modelagem de operações de sólido tridimensional, muitas vezes, começa com a criação de um esboço bidimensional, o que define uma parte da forma de sua peça.

6 Dispositivo usado para viajar no tempo na trilogia de filmes "De Volta para o Futuro". A máquina está baseada em um automóvel DMC DeLorean de 1981; é pilotada pelo Doutor Emmett Brown, seu inventor, ou Marty McFly, seu amigo. Doutor Brown a classifica como sua invenção mais bem-sucedida. No segundo filme, o carro possui a capacidade de voar.

7 Prancheta para Desenho com Régua Paralela - Para facilitar o transporte e proteger a régua paralela, o conjunto vem acondicionado em estojo plástico polionda com alça para facilitar o transporte.

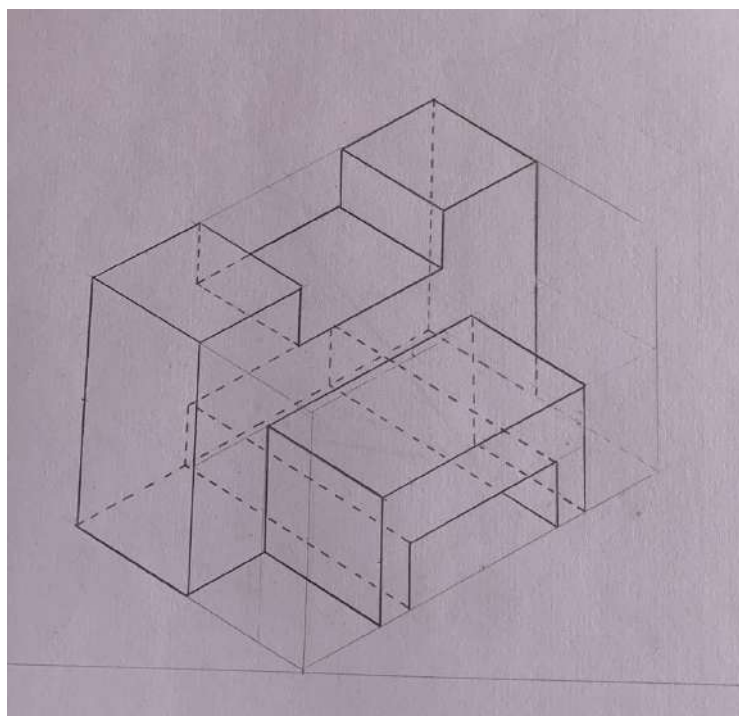


Fig. 2. *Composição de sólidos 3D* – 2023 - Autora: Daniele Zezuino

Questionamo-nos como se fosse há vinte anos: qual a importância de ter conhecimento de projeção de perspectivas? Por que precisamos saber desenhar algo em 3D e depois entender as suas vistas como sendo superior, lateral direita e esquerda? Afinal, em busca de nos tornar profissionais em designer gráfico, em que poderemos trabalhar com desenvolvimento de logotipos de produtos, embalagens, *branding* de marcas⁸, transformaríamos ideais em algo visual e chamativo, principalmente trabalharíamos com impressos. Assim, o que percebemos é que, há vinte anos, qualquer experiência como discente era tão ou mais questionadora quanto hoje.

Diante disso, para responder a essas perguntas que se movimentavam de forma cíclica na mente da pesquisadora de jogos educacionais enquanto cursava a graduação, rememoremos aquela prancheta portátil mencionada anteriormente, pois iremos contar sua história na perspectiva da designer gráfica e não apenas idealizadora.

Quando estamos projetando, temos a tendência de voltar à prancheta metafórica, o que fez com que àquela lembrança da época de graduação, a qual não era apenas uma nostalgia momentânea, acendesse na memória da idealizadora. Essa prancheta metafórica é qualquer lugar de livre acesso para desenhar, e cada designer tem o seu. O da pesquisadora, por exemplo, foi um caderno sem pauta, para que o desenho fosse livre, de modo a tornar possível a construção de esboços e ideias, além da possibilidade de retomar o desenho sempre que percebêssemos algum erro que precisasse ser corrigido e observado. Nessa fase, experimentar encaixes não deve ser dispensável, assim como formatos e novos cortes e, para que essas experimentações

8 Processo estruturado de gestão, de construção da imagem e de valor de marca. Tem como objetivo trabalhar com diferenciais intangíveis, para, assim, agregar valor à marca.

funcionem, precisamos fazer esboços 3D e muitas vezes imaginar como serão as faces bidimensionais.

Quando trazemos a narrativa para o presente, a pesquisadora tem se aventurado bastante na criação de embalagens, por possibilitar uma dedicação também à pesquisa de design de jogos. Além disso, se percebe que todo esse conhecimento que foi adquirido há vinte anos foi crucial para projetar as caixas para os jogos. Durante esse momento de projeto, foi planejado economia de papel, com aproveitamento de insumos de impressão, e formas interessantes de acomodar todos os componentes que pretendemos entregar para o usuário daquele jogo que estamos levando para o mercado. Ademais, foi planejado um visual criativo e chamativo para aquele jogo.

Dessa maneira, observe abaixo a Figura 3, a qual ilustra as embalagens que foram projetadas. Nesse conjunto de imagens, nota-se desde os esboços 3D, a vista superior destes e a embalagem final que foi desenvolvida e pensada com o intuito do usuário sentir como se estivesse abrindo uma pamonha⁹. Na imagem à esquerda, pode ser observado um desenho de rascunho de linhas pretas, mas que procura retratar a forma tridimensional da pamonha e como ela se comporta em sua vista superior. Na imagem central, observa-se quatro caixas em vista superior comum, com acabamento que lembra uma madeira e palha de milho e algumas palavras escritas. Já na imagem à direita, identifica-se novamente as quatro caixas, mas também uma quinta, sendo esta aberta e com seu conteúdo exposto, em que se observa algumas cartas e um papel impresso com diversas ilustrações.



Fig. 3. Orientanda – Processo de desenvolvimento de embalagem de jogo de cartas: do esboço ao produto que chegou ao mercado - 2023

No momento em que as lembranças invadiram, se percebeu que os vinte anos que separavam a vida acadêmica e a atuação em estágio supervisionado da pesquisadora de jogos da área educacional em nada mudaram a metodologia de introdução desse conteúdo para os futuros designers. Nessa conjuntura, lembramos que na Ludoteca¹⁰

⁹ Pamonha é um quitute brasileiro, comum nos estados do Nordeste e ainda em Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, São Paulo e Tocantins. Provavelmente, descende da culinária indígena.

¹⁰ Coleção particular ou pública de jogos de tabuleiro.

de jogos particular dessa pesquisadora havia um que possivelmente poderia ser utilizado em conjunto ao conteúdo proposto, para que, assim, pudéssemos envolver os discentes.

Sendo assim, ao manusear o jogo intitulado “*Mental Blocks*”, tivemos outro *insight* esse jogo poderia fomentar a interação dos discentes com os formatos, uma vez que nele existem blocos 3D em diversos formatos de espuma em grandes dimensões. Com isso, buscaríamos perceber se os estudantes criaram uma maior interação com o conteúdo após a aplicação do jogo. Para tanto, iremos relatar as nossas percepções em relação à aplicação dos momentos lúdicos possibilitados pelo jogo.

A primeira experimentação

Depois do insight: dito anteriormente, contactamos com a docente responsável, Nayara Araújo de Assis¹¹, pela matéria de Desenho Projetivo e relatamos a ela sobre a ideia de aplicar o jogo juntamente ao conteúdo dessa matéria. Ela concordou e ficou bem animada em aplicarmos o experimento em conjunto. Logo, no dia 21 de julho de 2023, em uma turma de Design Gráfico, iniciamos a aplicação da metodologia “Momentos Lúdicos”.



Fig. 4. Pesquisadora - Fotos da primeira aplicação – 2023

11 Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Estadual de Goiás, faculdade finalizada no segundo semestre de 2014 e graduação obtida em 2015. Prestou serviços de arquitetura, urbanismo, paisagismo e instalação artística à Prefeitura Municipal de Padre Bernardo- Go. Tem experiência em projetos de loteamentos urbanos, projetos arquitetônicos, projetos de arquitetura de interiores, projeto de paisagismo, instalações artísticas e acompanhamento de obras. Atua como professora universitária na Universidade Paulista de Goiás e no Centro Universitário UniAraguaia. Concluiu mestrado no primeiro semestre de 2019 pelo programa de pós-graduação Projeto e Cidade da Escola de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.

Quem observa a Figura 4 acima pode não perceber o impacto visual e sentimental que esse grupo de três imagens tem sobre nós, a pesquisadora Juliana e o seu orientador Thiago, ela designer e ex-estudante do mesmo curso que aqueles ali presentes, e ele, Thiago, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Afinal, vinte anos após a formação da pesquisadora de jogos educacionais, nós nos questionávamos sobre a importância de aprender desenho projetivo. Hoje, no entanto, além de compreendermos o motivo de ter aprendido essa modalidade de desenho, conseguimos pensar em uma metodologia que pudesse ajudar os docentes na aplicação do conteúdo e a promover um ganho de intimidade dos discentes com esse conteúdo, tanto na atividade lúdica quanto na formal.

Portanto, em duas imagens, visualizamos os discentes reunidos em torno de uma mesa, os quais manuseiam os blocos de espuma. Cada jogador recebeu uma face da solução bidimensional do quebra-cabeça que juntas formam a solução tridimensional. Como a carta não deve ser revelada para os colegas, notamos na imagem uma das discentes encobrendo a carta ao mesmo tempo que ela a descreve para o grupo. Além disso, identificamos na imagem outros estudantes organizando os blocos e seguindo as instruções dos colegas. Assim, por meio dessas imagens, podemos perceber que se trata de um jogo cooperativo, em que o intuito de todo grupo é a montagem final do quebra-cabeça.

Após essa aplicação, a qual foi bem-sucedida, combinamos com a docente mais três aplicações da metodologia, sendo elas em turmas de discentes de Engenharia Civil e Ambiental.

Multiversos das experimentações dos momentos lúdicos

Durante a aplicação da metodologia entre os estudantes do curso de Design Gráfico, usamos a regra tradicional do jogo "*Mental Blocks*" que, segundo Sawyer; Gilmour (2016), trata-se de um jogo cooperativo, limitado ao tempo que é determinado pela quantidade de jogadores, sendo a duração delimitada entre 7 e 10 minutos. Porém, realizamos algumas adaptações a essa regra, por exemplo, os quebra-cabeças mais complexos de serem montados teriam a duração de até 15 minutos e os mais simples até 12 minutos para as suas montagens.

No decorrer da experimentação, todos os discentes foram divididos em grupos de oito. A docente propôs que estes, ao final da montagem do quebra-cabeça, escolhessem um ponto de vista do desafio, o fotografassem e, assim, desenhassem as vistas (frontal, lateral e superior). O objetivo, com essa atividade complementar, era que os estudantes percebessem que um mesmo objeto pode ser visto de diversas formas, dependendo de quem está olhando. Com isso, esperávamos que o exercício, em conjunto com a aplicação do jogo, trouxesse uma maior proximidade do discente com o desenho projetivo e expandisse sua compreensão de como poderia aplicar aquele conhecimento em sua vida.

Além dessa experimentação relatada, houve outras em diferentes cursos, o próximo foi com o de Engenharia Civil. Nesse sentido, conforme Souza (2023), no Brasil, a Engenharia Civil é o 5º curso mais concorrido, que nos fez subentender que a aplicação do jogo seria feita com discentes muito competitivos. Com base nisso, Huizinga¹² (2019) afirma que o ato de jogar é entrar no círculo mágico, mas a pesquisadora de jogos da área educacional, como designer de jogos e com liberdade poética para transpor essas arestas de Huizinga (2019), criou novas adaptações às regras do jogo. Então, quando chegamos à sala, contamos para os alunos que eles seriam divididos em grupos de cinco pessoas e que iriam competir para que todos ali pudessem presenciar a equipe vencedora da atividade. Ao escolher o quebra-cabeça para cada grupo, separamos os mais complexos.

Após a aplicação do jogo, chegamos à conclusão que a competitividade dos estudantes de Engenharia Civil deixou a experiência com o jogo mais desafiadora, o que gerou um resultado bastante robusto. A cada rodada os grupos de discentes estudaram um método para ampliar a comunicação e a construção do quebra-cabeça, com o intuito de diminuir o tempo. A inserção da disputa fez os estudantes organizarem os sólidos por tipos e categorias. Instintivamente, eles dividiram os sólidos em categorias, para que, na hora da montagem, o raciocínio da equipe fosse facilitado. Na figura 4, pode-se observar os sólidos organizados por categorias, tamanhos e cores, o que possivelmente ocorreu, para auxiliar os alunos com a velocidade da montagem. Em consequência disso, eles montaram, em apenas 5 minutos, um dos quebra-cabeças mais complexos.

Todavia, foi observado no experimento que nem sempre a competitividade é um elemento positivo no ambiente lúdico pois, na última aplicação requisitada pela docente foi em uma turma do curso de Engenharia Ambiental. Como vínhamos, por meio deste projeto, de uma aplicação de sucesso com as turmas da Engenharia Civil, julgamos, erroneamente, que naquele curso os discentes também seriam nutridos pela disputa. No início, alguns pareciam animados com o formato competitivo, porém, a pressão do combate levou a primeira equipe a ficar quase sessenta minutos tentando finalizar o enigma até desistirem. Por fim, entregamos um novo desafio mais simples e neste a equipe levou cerca de 30 minutos. O outro time montou um outro quebra-cabeça e levou cerca de 15 minutos.

Desse modo, após a aplicação com discentes de três cursos distintos, utilizando duas adaptações das regras, concluímos que, do ponto de vista da pesquisadora de jogos da área educacional, efetuou-se o reconhecimento antecipado das características dos discentes de Design Gráfico¹³ e de Engenharia Civil para que se propôs-se a adaptação da metodologia, a qual foi bem sucedida. Porém, com estudantes do curso de Engenharia Ambiental, não houve esse reconhecimento antecipado, mas sim um

12 Historiador e linguista holandês, reconhecido como um dos mais influentes pensadores da história da cultura moderna. Autor de uma das obras essenciais para os pesquisadores de jogos de tabuleiro "Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura".

13 A construção do método de aplicação com os estudantes de Design Gráfico foi delimitada pelo fato da pesquisadora ter sido estudante do curso, tendo capacidade técnica para entender quais metodologias mais usuais poderiam funcionar melhor com aqueles discentes.

aproveitamento do método aplicado ao curso que julgamos trazer um significado semelhante, o que ocasionou em uma falha na aplicação da metodologia com esse grupo de alunos. Esse equívoco nos fez refletir sobre a afirmação de Freire (2019) de que os saberes e as nuances dos discentes são muito importantes, portanto, não adianta apenas propor algo sem levá-las em consideração. Posto isto, para que possamos ampliar essa experimentação, com o objetivo de construir uma tese bem desenvolvida a partir destes outros jogos, devemos sempre dar importância às matizes e às sutilezas dos saberes e dos conhecimentos de quem está participando da experiência com esses jogos.

Conclusão

Deste modo, buscamos, por meio de um relato de experiência, apresentar os primeiros movimentos do desenvolvimento de uma metodologia que, até o momento, intitulamos de “Momentos Lúdicos”, na qual utilizamos das perspectivas das pedagogias visuais e das culturas visuais aliada ao ensino acadêmico. Com tal metodologia, buscamos, por meio dos jogos de tabuleiro, potencializar o aprendizado dos discentes. Assim, a partir da experiência com a aplicação dessa metodologia bem como pelas leituras que tratavam sobre ela e que embasaram a pesquisa, constatamos que não havia tantos estudos que se debruçassem e utilizassem desse sistema específico. Diante dessa lacuna identificada, tentamos integrar a estratégia do experimento à pedagogia visual e à cultura visual, com o objetivo de envolver os estudantes e explorar as suas potencialidades.

No artigo apresentamos resultados diretamente conectados com os objetivos da pesquisa que visa integrar o lúdico com o ensino acadêmico ressaltando as características individuais de cada grupo de estudantes. A adaptação das regras do jogo “Mental Blocks” com intuito de atender as características específicas de cada público foi estratégica para atingir o objetivo de respeito aos saberes dos discentes. Além disso, a observação das interações entre estudantes, conteúdo acadêmico e jogos revelou a importância de considerar as particularidades individuais dos alunos para otimizar os resultados da aprendizagem, o que também está diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa. Por fim, o uso do jogo e a observação das interações entre estudantes, conteúdo acadêmico e jogos revelaram a importância de considerar as particularidades individuais dos alunos para otimizar os resultados da aprendizagem.

Durante o experimento, utilizamos a metodologia de pesquisa-ação participante aplicada com estudantes de diferentes cursos, como Design Gráfico, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental. Durante a prática, foram usadas adaptações das regras do jogo “Mental Blocks” para atender às características específicas de cada público-alvo. O uso do jogo e a observação das interações entre estudantes, conteúdo acadêmico e jogos revelaram a importância de considerar as particularidades individuais dos

alunos para otimizar os resultados da aprendizagem. Em suma, apresentamos neste artigo calcado em um relato de experiência, um recorte do momento do insight inicial que motivou a pesquisa de doutorado da idealizadora dos jogos da área educacional, no qual buscamos a integração do lúdico com o ensino acadêmico, ressaltando a importância da adaptação e da consideração das características individuais de cada grupo de alunos.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias Culturais** - uma cartografia das (re)invenções do conceito. Porto Alegre: [S.N.], 2016.

BATISTA, Rômulo Jorge et al. **Método tradicional e estratégias lúdicas no ensino de biologia para alunos de escola rural do município de Santarém-PA**, p. 1–18, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 59ª ed. Rio de Janeiro | São Paulo: [S.N.], 2019.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito**. [S.L.: S.N.], 2020.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOREIRA, Marília et. al. **Tecnologias Educativas no Processo Formativo: discurso dos acadêmicos de Enfermagem**. p. 1–7, 2019. Disponível em: [HTTPS://DOI.ORG/10.5205/1981-8963-V13I01A234817P155-161-2019](https://doi.org/10.5205/1981-8963-V13I01A234817P155-161-2019). Acesso em: 17/09/2023.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. **Observação participante e pesquisa-ação**. Métodos e Técnicas de pesquisa em Comunicação. 2ª ed. Curitiba: Atlas, 2006. p. 125–145.

SAWYER, Micah; GILMOUR, Jonathan. **Mental Blocks - The Game of Puzzling Perspectives**. [s. L.: s. N.], 2016.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa; GARCEZ, Edna Sheron da Costa. Um estudo do estado da arte sobre a utilização do lúdico em ensino de Química. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 17(1), 183–214. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017171183>

Submissão: 30/10/2023

Aprovação: 14/11/2023

Criar e Contra- Narrar Metodologias de Pesquisa e Processos de Criação Não Hegemônicos em Artes Visuais na Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal da Bahia

Create and Counter-Narrate
Research Methodologies and Non-hegemonic
Creation Processes in Visual Arts at
the Federal University of Sergipe and
Federal University of Bahia

Crear y contranarrar
Metodologías de investigación y
procesos de creación no hegemónicos
en Artes Visuales en la Universidad
Federal de Sergipe y la Universidad
Federal de Bahía

Yasmin de Freitas Nogueira¹

Luisa Magaly Santana Oliveira Reis²

1 Yasmin de Freitas Nogueira. Artista Visual e Professora Adjunta da Licenciatura em Artes Visuais – Departamento de Artes Visuais e Design da Universidade Federal de Sergipe - UFS Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7758040685083560> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4802-0740> e-mail: yasmin.nogueira@academico.ufs.br

2 Luisa Magaly Santana Oliveira Reis. Artista Visual e Professora Assistente do Departamento de Expressão Gráfica e Tridimensional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3690662186408780> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5245-6136> e-mail: luisa.magaly@ufba.br

RESUMO

O presente artigo nasce da troca de experiências entre duas docentes do Magistério Superior, lotadas na Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe, busca debater diferentes práticas pedagógicas no ensino das artes visuais que contemplam contra-narrativas anticoloniais e interseccionais, considerando os diversos marcadores de diferença, não dissociando os diferentes eixos de subordinação, como raça, classe e sexualidade para pensar a pesquisa acadêmica e processos de criação em Artes Visuais no âmbito da graduação. Reflete como as práticas e leituras dos textos de Grada Kilomba, bell hooks, Nêgo Bispo, Luiz Antônio Simas, Luiz Rufino, Kimberlé Crenshaw e Patrícia Hill Collins influenciaram a construção de metodologias voltadas à reflexão, discussão e produção atravessadas por temas compreendidos como dissidentes. Desse modo, propõem um olhar crítico para os componentes curriculares Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais e Cerâmica I e II.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa nas Artes Visuais; Ensino não hegemônico; Metodologia de pesquisa; Processos de criação.

ABSTRACT

This article arises from the exchange of experiences between two professors of the college degree at the Federal University of Bahia and Federal University of Sergipe. Debates different pedagogical practices in the teaching of the visual arts that contemplate anti-colonial and intersectional counter-narratives, considering several markers of difference, not dissociating the different subordination axes, as race, class and sexuality to think about academic research and creation processes in Visual Arts. This text reflects how the practices and readings of the writings by Grada Kilomba, bell hooks, Nêgo Bispo, Luiz Antônio Simas, Luiz Rufino, Kimberlé Crenshaw and Patrícia Hill Collins influence the construction of methodologies for reflection, discussion and production crossed by themes understood as dissident. In this way, they propose a critical look at the curricular components Research Methodology in Visual Arts and Ceramic I and II.

KEY-WORDS

Visual Arts Research; Non-hegemonic teaching; Research Methodology; Creation processes.

RESUMEN

El presente artículo ha nacido del intercambio de experiencias entre dos profesoras del magisterio superior correspondiente a la Universidad Federal de Sergipe y Universidad Federal de Bahía, busca debatir diferentes prácticas pedagógicas en la enseñanza de las artes visuales que contemplan contra-narraciones anti-coloniales y interseccionales, considerando los diversos marcadores de diferencia, no disociando los diferentes ejes de subordinación, como la raza, clase y sexualidad para pensar la investigación académica y procesos de creación en Artes Visuales en el ámbito de grado. Reflexiona cómo las prácticas y lecturas de los textos de Grada Kilomba, bell hooks, Nêgo Bispo, Luiz Antônio Simas, Luiz Rufino, Kimberlé Crenshaw e Patrícia Hill Collins influyen la construcción de metodologías dirigidas a la reflexión, discusión y producción atravesada por temáticas entendidas como disidentes. De esta manera, proponen una mirada crítica a los componentes curriculares Metodología de la Investigación en Artes Visuales y Cerámica I y II.

PALABRAS-CLAVE

Investigación en Artes Visuales; Educación no hegemónica; Metodología de investigación; Procesos de creación.

O ensino das Artes Visuais, ainda praticado nas escolas e cursos superiores sob uma perspectiva hegemônica, nega trajetórias e produções negras e indígenas em favor de visualidades eurorreferenciadas ou brancas, bem como são marcadas em lugares de poder quanto à gênero, classe e sexualidade. Pretende-se aqui debater práticas pedagógicas no ensino das artes visuais atentando para os diversos marcadores de diferença, não dissociando os diferentes eixos de subordinação e buscando representatividade. Essas práticas podem ser pensadas inicialmente por meio de dois pontos essenciais à construção de uma abordagem metodológica para o Ensino das Artes Visuais: os referenciais teóricos e artísticos e condução dos temas abordados em consonância com as subjetividades e experiências discentes.

Nesse sentido, as trocas de experiência entre duas docentes de Universidades Federais do Nordeste brasileiro, explanadas neste artigo, apontam caminhos para que se possa pensar possibilidades de práticas pautadas em narrativas contra hegemônicas. Com efeito, o contato entre professoras e professores de diferentes Instituições de Ensino Superior e a veiculação de suas experiências, abrem espaço para o debate crítico sobre a prática em sala de aula, bem como para seu desenvolvimento profissional e de docentes em formação. A realidade de cada curso e o perfil do alunado das duas Universidades aqui mencionadas, multiplicam as percepções acerca do Ensino de Artes Visuais e direcionam para uma atuação mais contextualizada.

Ao definir os caminhos da pesquisa nas Artes centradas em questões dissidentes, é preciso zelar pelas origens dos saberes e visibilizar sujeitos historicamente subalternizados pelo processo colonial e suas narrativas. Esse é um exercício que carece de atualização e de romper com os limites impostos por um pensamento educacional pautado em divisões culturais que distanciam e negam as produções de saberes ancestrais do conhecimento construído pelos cânones acadêmicos.

Distante da romantização da opressão, a margem imposta pela colonialidade pode ser vista, segundo bell hooks (1989), para além de um espaço de privação, também como um lugar de criatividade, neles, novos discursos críticos podem ser construídos, a exemplo das “contra-narrativas” (Nêgo Bispo, 2015) apresentadas nos cursos de graduação em matérias de ensino como Métodos e Técnicas de Pesquisa em Artes Visuais ministrada na Universidade Federal de Sergipe no curso Artes Visuais - Licenciatura e nos componentes Cerâmica I e II, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia, ministrados para os cursos de Licenciatura em Desenho e Plástica, Bacharelado em Artes Plásticas, Design e Decoração.

Os planos de trabalho elaborados na construção dos supracitados componentes curriculares foram pensados sob a perspectiva interseccional, considerando as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação, que não devem ser tratadas como “variáveis independentes”. Para a professora e pesquisadora de questões de raça e gênero Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade refere-se à “forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p.177).

Com base na prerrogativa de que a Universidade se constitui enquanto espaço de experiências interseccionais, intenta-se que as discussões geradas nos componentes curriculares possam colaborar com a formação de artistas, arte-educadores e designers, no sentido de estimular o desenvolvimento das capacidades analítica e criativa por meio da inclusão de narrativas não hegemônicas e com o debate acerca de práticas pedagógicas no Ensino de Arte em cumprimento das Leis nº. 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº. 11.645/08 (Brasil, 2008), que tornam obrigatórios o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira e de História e Cultura indígenas.

Dissidências e práticas de pesquisa nas Artes Visuais

A pesquisa científica enquanto um dos pilares da atividade universitária, objetiva por meio de processos de investigação, produzir conhecimento em disciplinas específicas utilizando de procedimentos científicos para, de modo geral, encontrar soluções para problemas, colaborando com o avanço das ciências e o desenvolvimento social. Deve ser realizada quando não são encontradas informações suficientes para responder ao problema proposto, ou quando as informações requeridas se encontram em desordem.

No campo das artes, a pesquisa científica, segundo Zamboni (2012) não deve ser enquadrada e julgada segundo os mesmos critérios de outros campos do conhecimento, visto que a arte, enquanto área do conhecimento humano, abarca um amplo espectro de expressões e manifestações, em áreas como criação, recepção, crítica e ensino, que podem ser estudadas em diversas disciplinas, como história da arte, arte e educação, restauração, teoria da arte, curadoria, psicologia da arte, sociologia da arte e muitas outras.

Observa-se que a pesquisa acadêmica, independente da sua área de investigação, é ensinada e praticada sob uma ótica hegemônica, uma vez que, comumente são exigidos critérios compreendidos como universais, a exemplo da neutralidade, objetividade e ausência do sujeito que investiga. Tais questões podem ser problematizadas se pensarmos o lugar e o poder da fala, enquanto possibilidade de subversão do imposto pelo colonialismo na produção de conhecimento.

A escritora, teórica e artista interdisciplinar portuguesa, com origens em São Tomé e Príncipe e Angola, Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), traz questões que iluminam as discussões acerca da pesquisa científica e da pesquisa realizada no campo das artes. Ao contestar acerca do conhecimento e o mito do universal, Kilomba indaga como os conceitos de conhecimento, erudição e ciência estão intrinsecamente ligados ao poder e à autoridade racial.

Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento? Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode

ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (Kilomba, 2019, p.50)

Ao realizar tais perguntas a autora, ao se referir ao centro enquanto centro acadêmico, o questiona como um local neutro, pois historicamente é um espaço branco em que o privilégio da fala tem sido negado para pessoas negras, com frequência, objeto de investigações em que são vistos como a/o “Outras/os” inferior, em subordinação ao sujeito branco.

Kilomba pontua que as vozes negras, devido ao sistema racista, têm sido desqualificadas, consideradas como conhecimento inválido, ou são “representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se ‘especialistas’ em nossa cultura, e mesmo em nós” (Kilomba, 2019, p.51). Nos dois cenários apresentados, para a autora, as pessoas negras são capturadas em uma ordem violenta colonial, assim, a academia não é um espaço neutro ou simplesmente de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de violência.

A violência epistêmica exposta em *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), além de questões sob a ótica racial, problematiza os lugares de poder acadêmico sob outros marcadores sociais de diferença como gênero, uma vez que os sujeitos masculinos também tentam, com frequência, irracionalizar os discursos feministas.

Tais violências são também observadas em diferentes eixos de subordinação em lugares como classe, sexualidade e diversos outros. A crença em uma epistemologia universal desconsidera diversos saberes como das Iyalorixás e Babalorixás, dos movimentos sociais, irmandades negras e a escrita de si. São sabedorias historicamente silenciadas e desautorizadas, ao passo que outras são fortalecidas.

A filósofa especialista em epistemologia, feminismo, raças e existencialismo, Linda Alcoff (2016) questiona como uma epistemologia mestre pode “julgar todo tipo de conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais?” (2016, p.131). A produção de conhecimento compreendida na academia como neutra e objetiva também são escritas de um lugar, realidade e história específicas, que não são neutras e objetivas, mas dominantes, escritas a partir de um lugar de poder. Faz-se necessário conceber novas configurações de conhecimento e de poder, refletir sobre a localização das reivindicações de um conhecimento universal, pois esta está localizada em algum lugar e é escrita por alguém e esse alguém não está desconectado de sua história.

Diante de tais questões, é preciso considerar a descolonização do conhecimento para pensar a pesquisa acadêmica e a pesquisa em artes, disparadora para a elaboração do Plano de Ensino da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em Artes Visuais, componente obrigatório do primeiro semestre do curso Artes Visuais-Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe.

A disciplina objetiva compreender as especificidades da pesquisa nas artes visuais, suas metodologias e técnicas, a partir da conceituação do que é pesquisa, compreensão do que é metodologia, possíveis definições acerca da pesquisa em Arte, sobre Arte e para as Artes, conhecimento sobre as estruturas dos textos acadêmicos

e discussões sobre as técnicas e modelos metodológicos específicos para a pesquisa no campo das Artes Visuais.

As leituras, discussões e dinâmicas realizadas na disciplina buscam pensar métodos e técnicas para a pesquisa nas artes sob uma ótica não hegemônica, bem como compreender as possibilidades das investigações nas artes visuais. No contexto da disciplina, pesquisas em Arte são compreendidas como prática artística, reflexões acerca de processos de criação, contemplando os elementos da práxis, seja a técnica, experimentações, a elaboração de formas e estudos sobre poéticas artísticas. Pesquisas sobre Arte como fundamentos teóricos das Artes, relacionadas às instâncias histórica, teórica e crítica, como também a estética e a filosofia da Arte e pesquisas para as Artes enquanto reflexões multidisciplinares realizadas em diálogo ou em benefício das Artes.

A partir destes três pilares da pesquisa nas artes visuais, são realizadas aulas expositivas para a apresentação de conteúdo; seminários e debates para promover troca e aprofundamento dos conteúdos do referencial teórico, apoiado em autores como Grada Kilomba (2019); Icleia Borsa Cattani (2002); Sandra Rey (2002); Silvio Zamboni (2012), entre outros, palestras para compartilhamento de pesquisas no campo das Artes Visuais em que artistas, pesquisadores e estudantes convidados expõem seus processos de investigação e proposição de exercícios práticos textuais como escrita de resenhas e elaboração de um pré-projeto de pesquisa.

A epistemologia, enquanto teoria geral do conhecimento, investiga padrões utilizados na avaliação do conhecimento ou do porquê de os conhecimentos serem considerados válidos. Para a professora e escritora Patrícia Hill Collins “o nível epistemológico é importante porque determina quais questões são dignas de serem investigadas, quais abordagens interpretativas são utilizadas para analisar evidências e qual será a finalidade do conhecimento daí derivado” (Collins, 2018. p.141). Pensar a pesquisa nas Artes Visuais buscando uma epistemologia, nas palavras de Kilomba “que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico” (2019, p.58) é importante para a produção e valorização do conhecimento dos estudantes da graduação, muitos deles advindos de terreiros de religiões de matriz africana, de comunidades indígenas e quilombolas, e com vivências enquanto sujeitos LGBTQIAP+ e/ou racializados.

Os pré-projetos realizados na disciplina, propostos pelos estudantes, exibem a experiência de descolonização do conhecimento, com investigações que têm buscado debater temas como Arte afro-religiosa de artistas sergipanos, interseccionalidade, gênero e raça na arte contemporânea e Cultura Queer no estado de Sergipe, para citar alguns exemplos. Por tratar-se de um componente curricular ministrado no primeiro semestre e que abarca também aspectos como abordagem dos elementos básicos da metodologia científica, prática na elaboração de diferentes textos científicos, estrutura do resumo, do fichamento, do artigo, monografia, normas de produção acadêmica da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e histórico da pesquisa de Artes Visuais no Brasil, tais discussões reverberam também na produção acadêmica ao longo de curso de Artes Visuais - Licenciatura, uma vez que a introdução aos estudos acadêmicos se dão sob uma perspectiva não hegemônica.

Uma vez que os processos de validação do conhecimento espelham os interesses situados em locais de poder, que têm pouca ou nenhuma familiaridade com as realidades dos estudantes, é salutar que haja espaço para discussões e produções dissidentes na formação em Artes Visuais, experiências essas que felizmente têm se dado também em outros âmbitos como nos estudos realizados na Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Para inserir as narrativas contra coloniais

"A mãe fazia panelas, potes e bichinhos de barro. A menina buscava argila nas margens do rio. Depois de seco, a mãe punha os trabalhos para assar no forno de barro também. As coisinhas saíam então duras, fortes, custosas de quebrar". (Conceição Evaristo).

A parte da História da Arte Brasileira que conta a chegada da Missão Artística Francesa, no início do século XIX, como marco inicial para o desenvolvimento artístico no Brasil e, por consequência, a criação da Academia Imperial de Arte e os Liceus de Artes e Ofícios, onde artífices e artistas se distanciam e quando os padrões euro ocidentais são disseminados para a compreensão da arte, negligencia e apaga a produção cerâmica dos povos indígenas e o domínio das linguagens artísticas pelos povos africanos em diáspora, bem como, com o passar do tempo, apagam a autoria de objetos cerâmicos considerados como parte de uma "artesanias populares brasileiras".

As técnicas de produção de objetos cerâmicos utilizados pelos povos originários brasileiros datam séculos antes da colonização europeia, sendo assim, a história brasileira da cerâmica inicia antes de qualquer sistematização acadêmica em torno do ofício de ceramista/oleiro, com destaque para os povos amazônidas e suas produções zooantropomorfas. Do mesmo modo ocorre com outros povos da América Latina, como os Maia e os Mochica, reconhecidos pela capacidade de representação da figura humana. No Egito, sociedade que desenvolveu tecnologias nas áreas da linguagem, ciência, arquitetura e arte, por exemplo, é possível perceber que a ação de transformar a matéria mole em matéria dura ultrapassava o uso diário dos objetos, revelando as habilidades artísticas de seus autores.

Se a história da formação acadêmica no Brasil foi moldada inicialmente apenas pela cultura europeia, como então reconhecer a produção cerâmica e os artistas não acadêmicos como produtores de conhecimento? É no intuito de rasurar os limites entre saberes acadêmicos e saberes populares que o início dos componentes Cerâmica I e II revelam imagens das produções indígenas brasileiras e africanas para somente depois adentrar na história da produção cerâmica de outros povos e outras culturas também relevantes aos estudos, chegando às referências contemporâneas das artes.

Algumas das cosmopercepções (Oyěwùmí, 2021) inerentes aos povos indígenas brasileiros e aos povos africanos em diáspora nas Américas, possuem suas crenças

de origem da humanidade a partir de narrativas que apresentam a argila como elemento modelador do ser humano. Do mesmo modo, na teoria criacionista euro-cristã, o barro aparece como fonte primária, carne do primeiro humano. A iniciação à cerâmica, realizada nos componentes ministrados na Escola de Belas Artes da UFBA, requer a compreensão do surgimento dos procedimentos cerâmicos como descobertas tecnológicas inerentes à humanidade e, não obstante, também requer o entendimento de como a humanidade compreende o barro como materialidade essencial para sua existência.

As questões de gênero, raça e classe perpassam pela discussão do desenvolvimento técnico da cerâmica e do uso da argila como elementos presentes no cotidiano cultural brasileiro. Concomitantemente, a compreensão elementar da natureza se faz presente nos processos de criação em cerâmica, que traz em seu contexto técnico a necessidade de entender água, terra, ar e fogo como elementos essenciais do seu fazer. O fato de apresentar a natureza durante o fazer cerâmico e entender que há uma demanda de tempo que emerge das relações da materialidade terrestre com outros elementos, potencializa e aproxima também artistas e designers de uma compreensão sagrada do mundo natural, movimento contrário às distâncias criadas pela colonização.

Para muitos povos a produção de objetos cerâmicos é uma função feminina, que advém de um conhecimento que atravessa milênios e que, ao longo do tempo, tornou-se meio de sustento dessas mulheres, fazendo-as provedoras de grandes famílias que fogem ao ideal euro-cristão, onde a figura do homem está no centro da condução familiar. Outras discussões levam ao ponto da terra vista enquanto matéria-mãe, grande útero gerador do mundo, de onde surgem Pachamama, Nanã, Gaia, dentre outras divindades protetoras, tornando-a entidade viva. Esse fato, também abre possibilidades para que as discussões sobre gênero e sexualidade se façam presentes no contexto das investigações poéticas em cerâmica.

São os objetos cerâmicos alguns dos vestígios mais relevantes da história humana, no sentido de que por meio dos artefatos encontrados pela arqueologia há possibilidade de reconstruir práticas sociais e culturais de um povo. Esses vestígios e suas datações contrariam o pensamento de que o domínio da técnica no Brasil, por exemplo, estivesse vindo junto às embarcações europeias. A cerâmica enquanto tecnologia humana aparece em diversos momentos da história do Brasil está associada ao uso ritualístico, seja na criação de esculturas de divindades, urnas funerárias ou objetos cerimoniais essenciais para a realização de rituais.

Deixada em um lugar secundário durante os séculos em detrimento de outras técnicas artísticas, a cerâmica sempre foi uma realidade pulsante em comunidades originárias, em paralelo à produção dos artífices, as técnicas cerâmicas estavam sendo disseminadas hereditariamente no interior do Brasil e os saberes gerados ainda persistem em comunidades como Maragojipinho, Coqueiros e Barra, na Bahia, Tracunhaém, em Pernambuco, no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, por exemplo.

O exercício inicial na montagem de um plano de ensino para qualquer disciplina é a reflexão, análise e compreensão das ementas que configuram e legitimam o componente na grade curricular dos cursos e sua contextualização. A prática reflexiva envolve perceber os meios pelos quais docentes e discentes compõem o processo de ensino-aprendizagem, o perfil desses discentes, o contexto sócio-cultural no qual a Universidade está inserida e as vias possíveis, no caso dos componentes curriculares Cerâmica I e II nos cursos da Escola de Belas Artes da UFBA, de transformar conteúdos teóricos e técnicos em ferramentas para a construção de processos criativos alinhados à poética de cada estudante.

Assim, a apresentação de referências teóricas e artísticas que ultrapassem os limites canônicos das Belas Artes, são de extrema importância para que estudantes possam se reconhecer e se sentirem contemplados dentro da organização curricular do seu curso de formação. Salvador ainda é a cidade, fora do Continente Africano, que possui em sua formação populacional a maioria negra. Desse modo, como pensar em uma disciplina que não percorra por contra-narrativas?

A inserção de referências como: a mestra centenária Dona Cadu (Ricardina Pereira da Silva, São Félix - BA, 1920), afro-indígena, ceramista, sambadeira e rezadeira, residente no Recôncavo da Bahia; Mestre Nado (Agnaldo da Silva, Olinda-PE, 1945), conhecido pelas suas esculturas sonoras; Ana das Carrancas (Ouricuri, 1923 - Petrolina, 2008); a produção escultórica das mulheres do Vale do Jequitinhonha; se unem às referências artísticas brasileiras, indígenas, afro-brasileiras, africanas, latino-americanas, asiáticas e europeias, aproxima estudantes de suas realidades, os instiga a pensar a cerâmica para além da lógica industrial e os animam a reconhecê-la como expressão tridimensional possível para a realização de seus trabalhos.

Assim, propõe-se que docente e discentes adentrem em uma encruzilhada de conhecimentos onde, no ponto central, professores em formação, artistas e designers encontrem a argila enquanto materialidade modelável, conceitos e referências possíveis para construir seus próprios repertórios e suas próprias metodologias de criação. No cerne de uma proposta de leitura educacional pautada nas “culturas de síncope” (Simas& Rufino, 2018. p.18), isto é, pensando a cultura brasileira com suas referências e assimilações particulares às histórias que compõem seus povos, pressupõe a transgressão do cânone (educacional, artístico, cultural). No entanto, “transgredi-lo não é negá-lo, mas sim encantá-lo, cruzando-o a outras perspectivas. Em outras palavras, é cuspi-lo na encruza” (Simas& Rufino, 2018) para que possam ser revelados outros modos de perceber o mundo. Desse modo, a produção cerâmica na Escola de Belas Artes se transforma em um modo de cruzo onde vida e processos de criação se imbricam para pensar produções artísticas relevantes às pessoas autoras e para as pessoas que as recebem.

Com efeito, frente aos componentes 70% práticos, a produção desses estudantes é considerada como fim principal, não para mera reprodução técnica, mas como ferramenta de formação e concepção de ideias em torno dos processos artísticos contemporâneos. Do mesmo modo, a avaliação de seus processos é conduzida com base em um parâmetro subjetivo, diagnosticado a partir dos diálogos contínuos e

da apresentação de projetos de criação, salientando que cada processo criativo é individualizado e cada estudante possui suas vivências e especificidades artísticas.

Assim, surgem trabalhos atravessados por dissidências e interseccionalidades. Estudantes petrificam a argila motivadas e motivados pelas feminilidades, sexualidades, ancestralidades, representatividade e espiritualidade. Saber, crer, sentir, ser são potências inerentes à humanidade e não devem ser discutidos a partir de uma lógica monocultural, onde o conhecimento pertence a uma figura de um homem, branco, cristão e universal.

A construção de conhecimento em uma sociedade hierarquizada e marcada por profundas fissuras racistas e patriarcais insere seus agentes em um contexto de disputa de narrativas. As instituições educacionais podem ser reprodutoras de violências e reforçar as diferenças entre classes sociais, gênero e etnias. Desse modo, a presença de corpos dissidentes causa tensões e questionam as regras hegemônicas.

Nas artes visuais, essas disputas também se dão essencialmente pelo poder simbólico e pelas narrativas presentes nas representações e foi possível acompanhar durante os séculos de arte pautada na Missão Artística Francesa. Dar abertura para que estudantes negros, indígenas, LGBTQIAP+ narrem, por meio de suas produções, suas próprias histórias, é um passo para a construção de uma Universidade menos excludente.

As presenças negras e indígenas na Universidade tornam urgentes políticas e metodologias de ensino diversificadas, assim como uma mudança de postura de sua comunidade, promovendo no contexto universitário uma resposta ao tempo colonial, onde, essas mesmas presenças foram violentamente excluídas de suas próprias histórias. Enquanto isso, docentes devem dar as ferramentas para que discentes possam se tornar protagonistas dos seus próprios projetos profissionais e estimular suas habilidades críticas e estéticas a partir do diálogo horizontalizado e respeitando suas experiências pregressas, a fim de quebrar o projeto institucional canônico:

É importante que problematizemos a educação reconhecendo os equívocos praticados, para então buscarmos uma saída original, potente e incômoda. Estamos convencidos de que nós, educadores, temos uma tarefa urgente: precisamos nos deseducar do cânone limitador para que tenhamos condições de ampliar horizontes do mundo, nossos e das nossas alunas e alunos. Educação deve gerar gente feliz, escrevendo, batendo tambor, dando pirueta, imitando bicho, fazendo ciência e gingando com gana de viver (Simas e Rufino, 2018, p.19).

É possível complementar as palavras de Simas e Rufino dizendo: educação pode gerar artistas livres e que pensem a arte como possível ferramenta de engajamento político e forma de resposta cultural às violências. As ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento estético são importantes aliadas na construção de subjetividades. Diante das produções contemporâneas das Artes Visuais, é viável pensar, considerando a amplitude da linguagem, que produzir obras de arte ou até mesmo utilizar-se de metodologias presentes nos processos de criação permite que sujeitos em formação, em qualquer nível educacional, pensem em seus contextos e individualidades.

Considerações finais ou convite à ação

O fato de cuspir o cânone na encruza, como sugerem Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018, p.19), coloca a pesquisa nas artes visuais diante de uma interrelação de saberes a ponto de ser possível, por meio da produção simbólica, desenvolver modos de contra-narrar a história imposta pela colonização, libertando não só o corpo, mas, principalmente a mente das prisões colonialistas, que abrigam ainda o silenciamento e a negação de negros, indígenas e LGBTQIAP+.

As metodologias de ensino aqui apresentadas são pautadas em realidades específicas vividas em duas Universidades nordestinas, em que os perfis dos estudantes têm sido cada vez mais diversos graças às políticas de reparação social, mas também, onde é possível sentir diferenças orçamentárias em relação a Universidades do sudeste e do sul do país.

Com isso, ao tempo que a Universidade recebe pessoas de diferentes contextos sociais, etnias, gêneros e sexualidades, também são expostas as fragilidades do Ensino Superior, onde os abismos sociais ainda persistem. Este também é um tema caro ao contexto da sala de aula. Desse modo, apesar dos entraves estruturados pelo racismo, machismo e LGBTQIAP+Fobias em ambientes institucionais, os diálogos entre docentes e discentes, que confluem a partir de um pensamento em que a diferença é o contexto comum à sociedade, amenizam o clima de hostilidade impostos por essas rígidas estruturas.

Abordar discussões em que metodologias de pesquisa e criação em artes visuais estejam ancoradas na possibilidade de reaver, por meio de uma revisão histórica, pontos de tensão em relação à história da hegemonia europeia nas artes, permite preencher lacunas por meio da produção intelectual de estudantes que, por muito tempo, não puderam entender suas narrativas como parte da construção social do país.

O convite aqui é para que, enquanto docentes e discentes em constante formação, seja possível dar seguimento ao diálogo sadio e horizontalizado, às reflexões e proposições que diminuam as distâncias criadas pela hegemonia euro-centrada durante os séculos de construção da Educação Superior no Brasil. Realizar o exercício da autocrítica e atualização dos conhecimentos específicos em e sobre artes. Necessário, desse modo, entender que crenças limitantes também são fruto dos ranços coloniais e que há no ambiente acadêmico ainda certos comportamentos que reiteram a divisão de classes e, principalmente, as divisões na cultura.

Comunidade acadêmica interna e externa juntas podem pensar o processo de ensino-aprendizagem como espaço de diálogo e relevância para discussões sobre classe, gênero e raça, onde o objetivo é alcançar uma educação como prática libertadora, a exemplo das propostas de interação desenvolvidas no componente curricular Métodos e técnicas de pesquisa em Artes Visuais, na Universidade Federal de Sergipe. Os saberes populares e o desenvolvimento de práticas artísticas laboratoriais podem se unir para que surjam outros procedimentos cerâmicos, alinhados às

vivências e poéticas de cada estudante, como na condução das aulas de Cerâmica I e II, na Universidade Federal da Bahia.

O compartilhamento das experiências realizadas nas duas Universidades mencionadas gera um outro convite, o da abertura para a troca de ideias e aprendizado mútuo junto a docentes e discentes de outras Universidades do país. Assim, nesse contexto de aquilombamento e confluência de pensamentos, pode-se viabilizar outras propostas de ensino com base no pensamento contra hegemônico.

Referências

ALCOFF, Linda. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. Sociedade e Estado, Brasília, n. 01, v. 31, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xRK6tz4wHxCHfShs5DhsHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2023.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 março de 2008. D.O.U. de 11 de março de 2008.

CATTANI, Icleia Borsa. Arte Contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca e TESSLER, Elida (org). **Meio como ponto zero**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia feminista negra. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado, GROFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte. Autêntica, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos feministas**. Ano 10, 2002.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade/ bell hooks**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo : Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black**. Boston: South End press, 1989.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LORDE, Audre. Não Há Hierarquias de Opressão. In: LORDE, Audre. **I Am Your Sister - Collected and unpublished writings of Audre Lorde**, Oxford University Press, 2009.

LOSE, Alícia Duhá; MAGALHÃES, Livia Borges Sousa. **Metodologia do trabalho científico: Elaboração de projeto**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de

Educação a Distância, 2019.

MATTOS, Nelma Cristina Silva Barbosa. **Arte Afro-brasileira: identidade e artes visuais contemporâneas**. Jundiaí, São Paulo. Paco Editorias, 2020.

OYWÙMÍ, Oyèrónk. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero** / Oyèrónk Oywùmí; tradução Wanderson Flor do Nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: **Meio como ponto zero**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

SANTOS, Antônio Bispo dos (NÊGO BISPO). **Colonização, Quilombos, modos e significados**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - INCTI . 2015.

SIMAS, Luiz Antonio, RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas** / Luiz Antônio Simas, Luiz Rufino. Rio de Janeiro : Mórula, 2018.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 4 ed. Revisada-Campinas, SP: Autores associados, 2012.

Submissão: 10/06/2023

Aprovação: 22/09/2023

Processos pedagógicos na formação em Artes Visuais

Pedagogical processes in training in
Visual Arts

Procesos pedagógicos en la formación
en Artes Visuales

Maria Betânia e Silva¹

1 Doutora em Educação pela UFMG. Mestre em Educação pela UFPE. Graduada em Artes Plásticas pela UFPE. Graduanda em Filosofia pela UFPE. Professora da Graduação e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0531466233320912>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2149-8982>, e-mail: mbspvgav@gmail.com

RESUMO

O processo investigativo visou penetrar no antes, durante e depois das ações na docência voltadas ao estudo de metodologias de ensino das Artes Visuais, na Licenciatura, em uma instituição de Ensino Superior pública, da rede federal de educação brasileira. A pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2023. Utilizou o método cartográfico de investigação e documentos como plano de aula, observações *in loco*, registro de práticas artísticas, narrativas de estudantes, fotografias de experiências vivenciadas ao longo do período. O corpo, os sentidos, as emoções, os afetos, as narrativas de si, a experiência, a inclusão e o bullying foram temáticas estudadas junto às vivências materializadas em produções artísticas. Refletir sobre estratégias de ensino, desenvolver o diálogo e escuta, extrair o máximo das vivências sem perder autenticidade e criatividade foram alguns dos elementos destacados pelos estudantes nos processos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Metodologias de ensino; Produções artísticas; Licenciatura; Artes Visuais.

ABSTRACT

The investigative process aimed to penetrate the before, during and after the teaching actions aimed at studying Visual Arts teaching methodologies, in the Degree in a public Higher education institution, within the Brazilian federal education network. The research took place in the first half of 2023. Used the cartographic method of investigation and documents such as lesson plans, on-site observations, records of artistic practices, student narratives, photographs of experiences throughout the period. The body, senses, emotions, affections, self-narratives, experience, inclusion and bullying were themes studied alongside experiences materialized in artistic productions. Reflecting on teaching strategies, developing dialogue and listening, extracting the most from experiences without losing authenticity and creativity were some of the elements highlighted by students in the processes.

KEY-WORDS

Teaching methodologies; Artistic productions; Graduation; Visual Arts.

RESUMEN

El proceso investigativo tuvo como objetivo penetrar en el antes, durante y después de las acciones decentes destinadas al estudio de metodologías de enseñanza de Artes Visuales, en la Licenciatura en una institución pública de Educación Superior, dentro de la red educativa federal brasileña. La investigación se desarrolló en el primer semestre de 2023. Se utilizó el método de investigación cartográfico y documentos como planes de lecciones, observaciones de sitio, registros de prácticas artísticas, narrativas de estudiantes, fotografías de experiencias a lo largo del período. El cuerpo, los sentidos, las emociones, los afectos, las autonarrativas, la vivencia, la inclusión y el bullying fueron temas estudiados junto a vivencias materializadas en producciones artísticas. Reflexionar sobre las estrategias de enseñanza, desarrollar el diálogo y la escucha, extraer el máximo provecho de las experiencias sin perder autenticidad y creatividad fueron algunos de los elementos destacados por los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

PALABRAS-CLAVE

Metodologías de enseñanza; Producciones artísticas; Graduación; Artes Visuales.

Introdução

O retorno às atividades presenciais pós-pandemia do Covid-19 trouxe consigo algumas mudanças nas relações interpessoais, especialmente, em sala de aula. Dificuldades de interação, de superação dos próprios limites, de realização de atividades em grupo, silenciamentos, excesso de ansiedade e síndromes, apatia e ou indiferença, em algumas situações, foram aspectos que vieram à tona com toda força. Diante disso, repensar a docência tornou-se ainda mais um exercício cotidiano intenso.

Como construir encontros de formação em Artes Visuais que colaborem e promovam o encantamento com e pela vida; que façam brotar o desejo interior de fazer o melhor que se pode a cada dia; que possam (re)acender a esperança na busca pela transformação individual e coletiva através da arte? De que forma conteúdos programáticos no campo das metodologias de ensino, na Licenciatura em Artes Visuais, podem tornar-se significativos e estimular os estudantes a quererem estar presentes e participarem ativamente em todos os encontros de um semestre letivo? A sala de aula pode ser um laboratório contínuo de pesquisa e a escrita da investigação na própria docência pode ser compreendida como pesquisa científico/artística ou apenas como relato de experiência?

Paulo Freire (1996, p.23) já havia dito, ao tratar sobre saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se ao ser formado”. A partir, então, da perspectiva de compreensão apresentada por Freire (1996, p.22) que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção”, o processo investigativo visou penetrar no antes, durante e depois das ações na docência voltadas ao estudo de metodologias de ensino das Artes Visuais, na Licenciatura.

A pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2023 em uma instituição de Ensino Superior pública brasileira, utilizou o método cartográfico de investigação e os seguintes documentos: plano de aula, observações *in loco*, registro de práticas artísticas, narrativas de estudantes², fotografias de experiências vivenciadas ao longo do período.

Assim, o texto está organizado em duas partes que nomeamos de bastidores, ações e reações. Na primeira parte trazemos o processo prévio de preparação e organização da investigação e seus possíveis desdobramentos. Na segunda, apresentamos as experiências de ensino/aprendizagem e as múltiplas reflexões tecidas durante o processo.

2 Todos os depoimentos estão identificados pelas letras maiúsculas iniciais dos nomes dos/as estudantes para preservar suas identidades.

Bastidores

A configuração do planejamento pedagógico de um componente curricular pressupõe alguns elementos básicos estruturantes que possuem o papel organizador da ação pedagógica. Evidentemente, que esta organização prévia serve como fio condutor do trabalho e o termômetro do ambiente poderá provocar mudanças e alterações ao longo do percurso. Assim, entender os pontos essenciais de um componente, os objetivos centrais, selecionar temas e textos, estabelecer formas e critérios de avaliação, organizar os conteúdos para cada encontro, pensar metodologias de ensino e práticas artísticas, dentro do tempo específico que se tem, são alguns dos processos anteriores de preparação indispensáveis no trabalho docente.

É preciso frisar aqui, que apresentamos uma investigação vivenciada com estudantes em formação para a docência em Artes Visuais em uma instituição de Ensino Superior pública, da rede federal de educação brasileira.

O estudo se vale da cartografia “como método de pesquisa que é o traçado do plano da experiência, acompanhando os efeitos do próprio percurso da investigação” (Passos; Barros, 2012, p.18). Estar junto e participar do que acontece no grupo possibilita conhecer com a cognição ampliada e aberta ao plano dos afetos. Nele, o lugar vai sendo explorado por olhares, escutas, sensibilidade, etc. Mas, que lugar é esse? Como o (re)conhecemos e o significamos?

Um lugar não nos chega pronto, não tem existência por si mesmo, mas vamos construindo nossas imagens e nossas ideias acerca deste lugar e é com elas que nós o pensamos e nele agimos. É em grande medida a partir das ideias e imagens que temos dos diversos lugares que construímos o conceito de lugar. (...) A construção da ideia e da imagem de um lugar é resultante das inúmeras práticas sociais e discursivas que nele se desenvolvem ou a ele se referem. Cada indivíduo e cada grupo social criam uma versão de um lugar. (Oliveira Jr., 2011, p.14).

O ambiente físico de uma sala de aula, aparentemente e imediatamente, é identificado de forma simples como uma sala que possui cadeiras enfileiradas, a mesa do/a docente, um quadro, um lixeiro. Esse pode até ser considerado o padrão vigente das inúmeras práticas sociais e discursivas sobre a escola, mas existem muitas formas distintas que podem ser lugares de ensino/aprendizagem escolar e não escolar. Como diria Acaso (2012, p.13, tradução nossa) ao tratar o currículo oculto, “existem forças invisíveis que parecem ter maior importância que as visíveis e que utilizam a linguagem visual como principal ferramenta na hora de transmitir conteúdos na sala de aula e no resto dos contextos em que a aprendizagem acontece³”.

Os encontros do semestre se passaram, prioritariamente, no Centro Cultural Benfica, em uma sala que não possui o padrão descrito anteriormente. O movimento

3 “(...) existen unas fuerzas invisibles, que parecen tener mayor importancia que las visibles y que utilizan el lenguaje visual como principal herramienta a la hora de transmitir contenidos en el resto de contextos donde el aprendizaje sucede”.

foi um elemento presente durante as 60 horas dos encontros que ali ocorreram.

A estruturação do plano de aula teve como base, temáticas contemporâneas complexas, que borbulham por espaços de discussão e diálogo, e que têm sido largamente exploradas em redes sociais como o corpo, os sentidos, as emoções, os afetos, as narrativas de si, a experiência, a inclusão, o *bullying*.

O desafio inicial foi pensar possibilidades que pudessem refletir a partir de estudos desenvolvidos sobre os temas; criar estratégias convidativas de participação coletiva nos debates; provocar o exercício de práticas artísticas, com o limite de materiais, que historicamente o componente curricular da Arte enfrenta nas instituições escolares da Educação Básica.

Ações e reações

A partir da apresentação do plano e do acordo didático firmado com os/as estudantes, uma dinâmica foi desenvolvida com o intuito de aproximação e estabelecimento dos vínculos interpessoais. Selecionamos características humanas e, em círculo, foi fixada uma palavra aleatória nas costas de cada estudante. Algumas podem ser visualizadas abaixo.



Fig.1. Autor, *Dinâmica de qualidades*, 2023. Acervo pessoal.

Somente o colega que estava atrás podia visualizar a escrita. Então, este/a iria elaborar alguma obra que representasse aquela palavra e iria presentear ao possuidor daquela característica. Ao finalizarmos a ação, no momento da socialização e apresentação coletiva, houve uma grande surpresa por parte dos estudantes que se compreenderam possuidores ou tinham como meta atingir aquelas características

que lhes tinham sido afixadas aleatoriamente, além de nunca haverem pensado na importância de tais características e que as mesmas podiam ser utilizadas como dispositivos em uma aula de arte. Os estudantes se surpreenderam ao observar o cuidado como cada um havia elaborado frases, poesias, desenhos, pinturas para presentear seu colega.

Um comentário relatado por uma estudante diz o seguinte:

[...] aprendi novas formas de mediar uma aula de artes, como trazer a realidade do aluno pra dentro de sala de aula e fazer com que ele explore e se autoconheça a partir da arte, trabalhar sentimentos ou palavras do dia a dia e transformar em uma aula espetacular e acolhedora, aprender a ver e olhar de outra forma para as coisas, palavras, pessoas, objetos e transformar tudo isso em aula de arte (Depoimento de L.M., 2023).

Esse ponto de partida estabeleceu a temperatura aquecida que se manteve até o fim do semestre. Estudamos alguns métodos e seus principais objetivos que compõem a história do ensino com o foco de compreender, ao longo do tempo, como a escola foi se configurando e suas práticas pedagógicas sendo estruturadas e (re) configuradas. Desse modo, o método individual, o mútuo, o intuitivo, o simultâneo, o tradicional, o escolanovista e o tecnicista fizeram parte dos debates. Incluímos ainda a abordagem triangular, a cultura visual, a estética do cotidiano para refletir sobre proposições mais recentes acerca do ensino de arte.

Freire (1996, p.88) nos diz que o bom clima pedagógico-democrático é aquele que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade como sua liberdade devem estar sujeitas a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. O autor ainda salienta que é fundamental que professor e alunos saibam que suas posturas são dialógicas, abertas, curiosas, indagadoras e não apassivadas enquanto falam ou ouvem. "O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou achado de sua razão de ser".

Os estudantes foram convidados, em grupo, a produzirem uma zine a partir das discussões construídas no coletivo que resultaram em algumas das imagens adiante.



Fig.2. Autor, *Trabalho coletivo, Métodos*, 2023. Zines, acervo pessoal.

Na temática sobre o corpo, o texto (Per)formações de um desenho incorporado das autoras Bemvenuto; Oliveira (2019), nos ajudou a problematizar o corpo como matéria sensível, caminho para o gesto no desenho, lugar privilegiado de experimentação e ponto de partida para avistarmos o mundo.

Muitos questionamentos foram provocadores de reflexão. Como coabitar neste espaço? Podemos ocupar o lugar do outro? Que território podemos construir juntos? O corpo diz quem eu sou? Por quê? É possível ver com as mãos? Como se enxerga com a pele?

Alguns conflitos emergiram no grupo por estudantes que se sentiram incomodados com as questões de fronteira e o diálogo foi ampliado sobre o que seria ocupação e invasão. Entender que os posicionamentos podem ser divergentes foi fundamental para a compreensão do respeito ao pensamento do outro, ao mesmo tempo, da necessidade de ampliação do entendimento da pluralidade humana.

Assim registrou uma estudante:

Chegamos a um ponto valioso do debate, como coabitar no espaço? A leitura do texto e a roda de conversa me fizeram refletir sobre individualidades, mas também a questão coletiva, trazendo esse pensamento para o âmbito social. Em que a escola será um espaço de coabitação, onde os alunos terão que conviver com diferentes ideias, posicionamentos e aprendizagens. Respeitando o espaço individual de cada estudante, mas compreendendo a importância de ocupar o seu lugar de estudante tanto na vida individual como coletiva, trabalhando em grupo para um objetivo maior que é a aprendizagem. Essa aula me marcou muito, pois esse conflito me fez ter olhos mais atentos a questões maiores e pude, claramente, relacionar à vida pedagógica e como isso tem potencial de ser trabalhado em sala de aula. (Depoimento de M.S., 2023).

Os estudantes se organizaram em grupos e um exercício artístico foi proposto de forma que o corpo de cada um estivesse presente no suporte bidimensional. A criação consistiu no resultado das discussões tecidas no grupo para elaboração da proposta que foi, posteriormente, socializada no coletivo. O material disponível foi papel Craft, giz escolar colorido, guache e lápis que resultaram nos painéis a seguir.



Fig.3. Autor, *Trabalho coletivo em processo*, 2023. Técnica Mista, acervo pessoal.



Fig.4. Autor, *Trabalho coletivo, Co-habitar*, 2023. Técnica Mista, acervo pessoal.

Palavras como vivências, habitar, cativar, pertencer, preencher, sentir, ecoar, consumir tempo, estabelecer ligações, surgiram nos diálogos e significados durante o exercício artístico elaborado por vários estudantes, em cada grupo, em um mesmo espaço limitado, com os materiais disponíveis. Mas, esses fatores que, inicialmente, pareciam ser barreiras de aproximação e resolução de problemas, serviram com

trampolins para desenvolver o respeito ao outro e se permitir construir intercruzamentos e novos territórios de coabitação.

Partimos para o tema da experiência e nesse quesito o texto de Wosniak; Lampert (2016) contribuiu para a conversa sobre o fazer, o conhecimento e a expressão, bem como a experiência estética ligada ao ato criador, a prática artística como esforço multidisciplinar e o objeto artístico que pode trazer consigo dimensões políticas, discursivas e pedagógicas. Como a arte ajuda a viver melhor a vida cotidiana? Por que a experiência estética é responsável por ampliar e aprimorar as inquietações humanas? Foram questões que se somaram ao diálogo.

Tourinho (2002) tocou em um ponto crucial atribuído como estereótipo comum no ensino da arte que é a expressão de sentimentos e emoções, outra temática abordada com os estudantes. Sua reflexão elenca riscos que essa ideia pode trazer para a redução do entendimento da arte, seu papel, função, lugar social. A autora ressalta que a arte provoca pensamentos que podem ou não desembocar em sentimentos. É preciso considerar público, contexto, experiências, condições de produção, exibição e percepção. Sentimentos e emoções são construídos socialmente e historicamente e focos parciais para apreciação e análise da arte e experiência artística. Além disso, são mutáveis e culturalmente diversos. Nesse sentido, a pós-modernidade complica e implode a ideia de arte como expressão e expande os termos temáticos e interpretativos.

Pudemos visitar com os estudantes a exposição de pintura que estava sendo realizada no Instituto de Arte Contemporânea, equipamento cultural pertencente à UFPE e dentro do mesmo Espaço Cultural Benfica onde os encontros aconteceram. Nela vários dos/as estudantes estavam participando com trabalhos desenvolvidos no laboratório de pintura, outro componente curricular do curso, e os/as próprios estudantes foram convidados a mediar a exposição para o restante da turma.



Fig.5. Autor, *Mediação coletiva*, 2023. Fotografia, acervo pessoal.

Para além da polémica do sentido comum de entendimento da arte como expressão de sentimentos, os afetos pulsaram de forma latente como tema a ser trabalhado em aula. Compreendê-los como potência a ser explorada na educação e no poder do indivíduo afetar e ser afetado, Cykman (2021) colaborou na ampliação do debate e elaboração de outras questões. Assim, o que quer dizer autenticidade do educador? Em que consiste ouvir o outro? É necessário ouvir a si mesmo? Como se faz isso? O que significa dizer que é por afeto que nascem as ideias?

Somada a essa discussão trouxemos Berger (2014) para pensarmos sobre a pesquisa poética em Artes Visuais. O texto estimulou outros questionamentos que se expandiram para refletir sobre os sentidos além do que nos é visível e se todas as decisões na elaboração artística permanecem no domínio da intuição, como afirma a autora.

Propusemos a cada estudante construir um fantoche em casa, sem entrar em contato com os demais colegas. A ideia foi manter a surpresa com os personagens que surgiriam de cada um/a e colocá-los em diálogo na elaboração de histórias, que seriam produzidas em grupos e contemplasse o tema das emoções. Posteriormente, as histórias foram apresentadas para a turma em teatro de fantoches. Uma estudante, após a experiência disse o seguinte: “descobrimos como nossas emoções podem impactar o processo de ensino aprendizagem, criando conexões mais significativas” (Depoimento de L.M, 2023).

Outra também relatou

[...] acredito fortemente na potência das relações e das trocas que fazemos durante nossa caminhada como seres, essas trocas mesmo que passageiras, nos marcam e nos constroem e nas aulas de metodologia pude sentir um grande barulho de construção em mim, quase como um “cuidado, trecho em obras” (Depoimento de L.S., 2023).

O distanciamento que no início do semestre havia se feito presente, já parecia ter desaparecido e na apresentação dos teatros de fantoche pudemos perceber a alegria dos/as estudantes em assistir seus colegas e a multiplicidade de histórias criadas naquele momento.



Fig.6. Autor, *Trabalho coletivo, Emoções*, 2023. Fantoche, acervo pessoal.



Fig.7. Autor, *Trabalho coletivo, Individualidade na coletividade*, 2023. Fantoche, acervo pessoal.

Na sequência demos continuidade às leituras e proposições pedagógicas. Com o tema dos afetos, além de Cykman (2021) trouxemos Schmidlin; Menezes; Ribeiro (2021) com o texto *Paisagens pedagógicas: uma pesquisa com professores de Artes Visuais* que intenciona trazer elementos estatísticos de anseios, desejos e modos de docência. A partir dele, surgiram algumas perguntas que alimentaram o debate. Diante das dificuldades de espaço e material para a experiência artística como o professor de Artes Visuais pode estimular seus estudantes? Que ausências podem ser percebidas na escola? Que presenças podem ser percebidas na escola?

O grupo foi convidado a fazer uma colagem com um brinquedo de infância e narrar a relação afetiva com ele. Ao final do processo, alguns trouxeram exemplos dos significados que aqueles brinquedos possuíam, da tristeza em perdê-los, da segurança que sentiam ou do exercício de desapego feito ao perceber seus processos pessoais de crescimento.

Alguns dos trabalhos podem ser visualizados a seguir.



Fig.8. Autor, *Trabalho coletivo, Brinquedos de infância*, 2023. Colagem, acervo pessoal.

Debatemos ainda sobre as narrativas de si, a inclusão, o *bullying*. Pimentel (2017), Costa; Araújo Júnior (2018), Gross; Nogueira (2016), Gabriel; Martins (2020), respectivamente, se somaram aos debates para pensarmos juntos sobre: que experiências artísticas mais significativas tivemos em nossas trajetórias? Que percepções se destacaram para cada um/a ao fruir arte? Que contextos ressaltamos de obras e ou experiências artísticas que nos marcaram? Que atividades de inclusão podem ser desenvolvidas nas aulas de artes visuais? Quais experiências inclusivas cada um já vivenciou? O que significa igualdade na diferença? O que quer dizer estar cego da mão?

Todo esse debate provocou outros processos artísticos, seja no exercício da *assemblage*, seja na escrita de cartas anônimas para si mesmo, que após sua elaboração foram inseridas em uma caixa e cada um retirou aleatoriamente uma para ler no grupo. Algumas imagens são apresentadas na sequência.

Ao longo do semestre, os dias trouxeram consigo intensos momentos de atenção, respeito, escuta e construção coesa do grupo.



Fig.9. Autor, *Experiência, Cartas para si*, 2023. Assemblage e escrita. Acervo pessoal.

Tivemos a possibilidade ainda de visitar a Usina de Arte que contém 33 hectares de extensão e comporta também um parque botânico. Ela fica localizada no município de Água Preta, cerca de 130 km de distância da capital pernambucana. Lá tivemos a possibilidade de apreciar obras de arte contemporânea distribuídas ao longo do percurso e integradas à natureza. Reunimos duas turmas do curso de Artes Visuais, a de metodologia do ensino e a de estágio curricular.



Fig.10. Autor, *Visita à Usina de Arte*, 2023. Fotografia, acervo pessoal.

No final do semestre fizemos uma avaliação das experiências vivenciadas e os estudantes relataram alguns de seus processos de aprendizagem que concluem esse texto.

Ao longo de toda disciplina, pude aprender sobre vários métodos e processos de ensino-aprendizagem voltados ao campo da arte. Foi uma disciplina muito enriquecedora que me abriu os olhos para não só o método, mas também compreender mais a fundo sobre as relações professor-aluno. Foi um processo afetivo de ensino, onde a aprendizagem não foi distante, trouxe diversas discussões para entender a arte e trabalhar questões sociais e pessoais do ser humano, um olhar de preocupação não só conteudista, mas muito linda com as vivências e desafios dos alunos (Depoimento de M.B. 2023).

Nunca gostei de metodologias, me sentia muito presa e me cobrando pra seguir algo à risca e nessa cadeira vi que essas metodologias, estudar quem já falou sobre, ler quem já fez, interpretar de formas diferentes, só liberta mais a gente na hora de planejar uma aula a partir de uma metodologia. É bom demais ver que tem gente que faz o que acredita e o que fala (Depoimento de L.M., 2023).

Consegui reafirmar o porquê escolhi Licenciatura em Artes Visuais. Desconstruí muito a ideia padrão que até hoje eu carreguei. Permitiu que todos da turma, desde o início da disciplina, fossem protagonistas dentro da sala de aula. Trouxe de forma realista as dificuldades que vamos encontrar na nossa área. Depositou coragem e confiança, além de nos mostrar na prática o que é falar, ouvir e escutar. Que o afeto dentro da educação é importante. Que não é sobre romantizar, é sobre o que não podemos deixar de tratar em sala de aula. Difícil responder o que aprendi nesse componente curricular porque eu não me permiti ficar sem ler os textos que foram indicados à leitura, além de não negar viver as experiências dentro da sala de aula. Então, tive uma overdose de aprendizados. Li atrasada? Sim, mas li todos. Ainda não entendi o que de fato mudou em mim após todas as discussões, pensamentos, desdobramentos e fugas das ideias padrões que cresci consumindo sobre educação, artes e o olhar para a arte. (Depoimento de B.L., 2023).

A educação muitas vezes não será uma escolha fácil, seja viver dela ou com ela. Cada um carrega inseguranças e expectativas na docência em artes. Em minha trajetória até chegar aqui, me questionei e fui questionada tantas vezes pelo “perfil ideal” do que é ser professor e na disciplina de metodologia 2 também discutimos percalços no caminho. Entretanto, é importante ressaltar que nesse processo fomos afetados por um “esperançar” graças ao acolhimento e escuta que tornou o semestre um aprendizado proveitoso para além das paredes acadêmicas (Depoimento de L.G., 2023).

Finalizando com Freire (1996), quando trata sobre o ensinar que exige consciência do inacabamento, podemos reafirmar que a docência sempre se renova quando nos compreendemos inconclusos. O autor anuncia que as coisas podem até piorar, mas também é possível intervir para melhorá-las e continua dizendo:

(...) gosto de ser gente porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 1996, p.53).

Referências

ACASO, María. **Pedagogías invisibles**: el espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012.

BEMVENUTO, Virna da Silva; OLIVEIRA, Letícia C. da S. (Per)formações de um desenho incorporado. **Revista Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.5, n.3, p.726-735, set-dez, 2019.

BERGER, Bruna. Tracejando esboços e palavras na pesquisa poética. **DAPesquisa**, v.9, n.12, p.1-13, dez, 2014.

COSTA, Robson Xavier da; ARAÚJO JÚNIOR, Aarão Pereira de. Artes Visuais & Inclusão: maquetes táteis de obras de arte a baixo custo. **Revista Gearte**. Porto Alegre, v.5, n.1, p.145-157, jan-abr, 2018.

CYKMAN, Noa. Educação com sentido: reflexões sobre o afeto em sala de aula. **Revista Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.7, n.2, p.1079-1096, mai-ago, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 31ª edição.

GABRIEL, Gilcimara Juliana; MARTINS, Raul Aragão. Contribuições do ensino de arte para a prevenção da violência bullying. *Colloquium Humanarum*. **Presidente Prudente**, v.17, p.1-12, jan-dez, 2020.

GROSS, Leila; NOGUEIRA, Monique Andries. Ensino da Arte e Inclusão: relatos de alunos com deficiência visual em aulas de Artes Visuais no Colégio Pedro II. **Educação, Artes e Inclusão**, v.12, n.3, p.33-59, 2016.

OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslao. Fotografias e conhecimentos do lugar onde se vive: linguagem fotográfica e atlas municipais escolares. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar**: currículo linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011, p.13-36.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012, p.17-31.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Abordagem triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em arte. **Revista Gearte**. Porto Alegre, v.4, n.2, p.307-316, mai-ago, 2017.

SCHMIDLIN, Elaine; MENEZES, Rafael Nunes; RIBEIRO, Cibebe da Silva. Paisagens pedagógicas: uma pesquisa com professores de Artes Visuais. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, v.14, n.1, p.121-137, jan-abr, 2021.

TOURINHO, Irene. Emoções e sentimentos: polêmicas sobre o ensino de arte. **Comunicação & Educação**. São Paulo, n.25, p.36-44, set-dez, 2002.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jocielle. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. **Revista Gearte**. Porto Alegre, v.3, n.2, p.258-273, mai-ago, 2016.

Submissão: 10/10/2023

Aprovação: 09/11/2023

Linhas, rostos e máscaras cirúrgicas: desenhos na pandemia da SARS-CoV-2/ Covid-19

Lines, faces and surgical masks:
drawings in SARS-CoV-2/ Covid-19
pandemic

Líneas, rostros y mascarillas
quirúrgicas: dibujos en la pandemia
SARS-CoV-2/Covid-19

Shakil Y. Rahim¹

1 Professor de Desenho e Desenho Arquitetónico na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa. Graduado em Arquitetura e Doutor em Arquitetura, especialidade Desenho, pela Universidade de Lisboa, com a tese "As Funções da Atenção Visual do Desenhador no Fenómeno de Desenho de Observação. Uma Aproximação ao Modelo de Funcionamento Cognitivo". Membro integrado do CIAUD/ FA-Ulissboa - Centro de Investigação em Arquitetura, Urbanismo e Design. Autor do livro "O Desenhador - Estudos Cognitivos, Artísticos e Fenomenológicos". Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0613-6553>. Email: shakil.rahim@fa.ulissboa.pt

RESUMO

A pandemia de Covid-19 cobriu os rostos com máscaras de proteção, de diferentes formatos e tipologias, que transformou a visibilidade da expressão facial humana. Os desenhos de observação aqui apresentados são instantâneos dessa reconfiguração, realizados em Lisboa a partir de 2020, durante o meu quotidiano na pandemia. Apontamentos rápidos de desconhecidos em espaços públicos, registados in situ, em cadernos ou folhas soltas, com materiais que tinha à mão (ou no bolso). A simplicidade da linha permitiu a urgência da velocidade do registo para reduzir o embaraço da fixação ocular, num contexto vulnerável de saúde pública. A modelação geométrica da máscara rompeu com o cânone das proporções, e alterou a expressão e os elementos mínimos de reconhecimento facial. A relação compositiva olhos-nariz-lábios desapareceu, para dar lugar a outras entidades: olhar-sobrancelha, trapézio da testa, moldura do cabelo, orelhas-cabide e pescoço-pedestal. Na nova ordem visual, o conflito entre identidade e abstração fez acordar os valores simbólicos, sociais e culturais do uso de máscaras na construção da personalidade, na representação de narrativas e na opressão de direitos e liberdades.

PALAVRAS-CHAVE

Desenho; Rosto; Identidade; Expressão Visual; Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic covered faces with protective masks, of different shapes and typologies, which transformed the visibility of human facial expressions. The observational drawings presented here are snapshots of this reconfiguration, carried out in Lisbon in 2020, during my daily life during the pandemic. Quick notes of strangers in public spaces, recorded in situ, in notebooks or loose sheets, with materials I had at hand (or in my pocket). The line's simplicity allowed the recording speed's urgency to reduce the embarrassment of ocular fixation, in a vulnerable public health context. The geometric modelling of the mask broke with the canon of proportions and changed the expression and the minimum elements of facial recognition. The eyes-nose-lips compositional relationship disappeared, to give way to other entities: gaze-eyebrow, forehead trapezium, hair frame, ears-hanger, and neck-pedestal. In the new visual order, the conflict between identity and abstraction has awakened the symbolic, social and cultural values of the use of masks in the construction of personality, the representation of narratives and the oppression of rights and freedoms.

KEY-WORDS

Drawing; Face; Identity; Visual Expression; Covid-19 Pandemic.

RESUMEN

La pandemia de Covid-19 cubrió los rostros con mascarillas protectoras, de diferentes formatos y tipologías, que transformaron la visibilidad de la expresión facial humana. Los dibujos de observación presentados aquí son instantáneas de esta reconfiguración, llevada a cabo en Lisboa a partir de 2020, durante mi vida diaria durante la pandemia. Apuntes rápidos de desconocidos en espacios públicos, registrados in situ, en cuadernos u hojas sueltas, con materiales que tenía a mano (o en el bolsillo). La simplicidad de la línea permitió la urgencia de la velocidad de dibujo para reducir lo pudor de la fijación ocular, en un contexto de salud pública vulnerable. El modelado geométrico de la mascarilla rompió con el canon de proporciones, y cambió la expresión y los elementos mínimos de reconocimiento facial. La relación compositiva ojos-nariz-labios desapareció, para dar paso a otras entidades: mirada-ceja, trapecio de la frente, marco del cabello, orejas-colgador y cuello-pedestal. En el nuevo orden visual, el conflicto entre identidad y abstracción despertó los valores simbólicos, sociales y culturales del uso de mascarillas en la construcción de la personalidad, en la representación de narrativas y en la opresión de derechos y libertades.

PALABRAS-CLAVE

Dibujo; Rostro; Identidad; Expresión Visual; Pandemia de Covid-19.

Do Social ao Individual

A 11 de Março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou situação de pandemia pela Covid-19, uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Um pouco por todo o mundo e de forma progressiva, foram aconselhados ou legalmente exigidos, o uso de máscaras faciais como medida de redução dos riscos de propagação do vírus (R0). No âmbito alargado das medidas sanitárias preventivas, a máscara, como equipamento de proteção individual, tornou-se uma barreira contra a dispersão de gotículas expiratórias (na distância e no volume), e multiplicou-se em diferentes tipologias, formatos e graus de segurança.

De máscaras sociais ou comunitárias, em tecido (laváveis e de fabrico doméstico), a máscaras auto filtrantes (tipo FFP) ou máscaras cirúrgicas² com diferentes eficiências de filtração (tipos I, II, IIR), a urgência pandémica cobriu bocas e narizes, e com isso tapou 50% do rosto. O triângulo frontal invertido que no rosto organiza a identidade pessoal da relação olhos-nariz-lábios³ (Iskra E Gabrijelcic, 2016), ficou reduzido à linha e à vibração do olhar-sobrancelha. Com isso, de frente e de perfil, acentuou-se a importância do trapézio da testa e da moldura do cabelo. Como suporte da máscara surgiu reforçado o pescoço-pedestal e as orelhas-cabide.

Estas diferenças morfológicas e de composição tornaram-se progressivamente evidentes nos desenhos de rostos que fui fazendo desde 2020, e dos quais divulgo aqui uma amostra. Os desenhos foram realizados em Portugal, na cidade de Lisboa, no contexto do meu quotidiano durante a pandemia de Covid-19; a maioria em espaços em que era obrigatório o uso de máscaras. Muitos deles retratam os meus alunos, na sala de aula, enquanto se concentravam nas suas tarefas. Outros foram apontamentos rápidos em transportes, filas de supermercado, jardins de bairro, centros comerciais, museus. São desenhos temporalmente distanciados, de desconhecidos que provavelmente nunca irei ver sem máscara. Uns são capturados nas suas atividades, em olhares que se desviam; outros olham-me de frente. Muitos mexem a máscara com frequência, e com isso também o rosto e o corpo. Alguns põe o nariz de fora... a máscara ao queixo.

Neste contexto quotidiano, os desenhos de observação aqui reunidos foram-se acumulando em cadernos e folhas soltas. Aparecem variações de riscadores, seja de natureza, espessura ou cor, como grafites (2B, 6B), canetas de feltro, marcadores fluorescentes, pastel de óleo. Na maioria das vezes o que tinha à mão (ou no bolso), que me permitia traçar linhas.

2 Generalizam-se a partir do século XX, e foi inicialmente desenvolvida pelo jovem médico chinês Wu Lien-teh em 1910.

3 Detetada como área de interesse (AOIs) em estudos de perceção visual, esta estrutura central concentra o maior tempo médio de visualização (2/3) quando comparado com as regiões periféricas do rosto. Deste triângulo, os olhos são os elementos de maior atenção e demora, quando comparado com o nariz e a boca.

A Linha na Urgência da Pandemia

A linha como elemento gráfico teve neste contexto funções de rapidez e captura do momento, dada a vulnerabilidade geral do cidadão na pandemia, e dos acrescidos constrangimentos do meu olhar sobre quem desenha. Porque também eu estava de máscara e o movimento dos meus olhos se tornava ainda mais evidente, o que poderia acentuar incômodos no outro que se sente observado. Um atrevimento numa situação difícil de saúde pública.

Há vertigem neste jogo. As máscaras olham-se sabendo-se máscaras. Usam um olhar que não lhes pertence, e esse olhar, que vê, não se vê. Colocamos no rosto uma máscara e somos outro aos olhos de quem nos olhe. Mas de súbito descobrimos, aterrados, que, por trás da máscara que afinal não poderemos ser, não sabemos quem somos (Saramago, 1985, p. 12).

Além disso, os estudos indicam que a distância tende a aumentar quando estamos de máscara, o que significa que esta pode ser entendida como sinal de perigo (Martinelli et al., 2021, p. 8). No seio desse anonimato, a linha teve também funções descritivas ao desenhar volumes por contornos que distribuem áreas cobertas e não cobertas pela máscara, e ainda assim conseguir extrair a expressão facial, que está condicionada pelos níveis de ocultação visual. *Onde está agora o cânone?* A tradicional proporção do desenho de anatomia do rosto, que define métricas orientadoras⁴ (Fau, 2009, p. 65), é substituída por um modelo de proporções baseado na simulação de probabilidades de localização de elementos não visíveis. Ao contrário de Kovaliov⁵, o volume do nariz não desapareceu, até parece estar mais presente.

Ficou evidente que o desenho da geometria da máscara está, na maioria dos desenhos, orientado a uma modelação própria, resultado da frequência com que aparecem as máscaras cirúrgicas de tecido-não-tecido (TNT), com camadas sobrepostas e ajuste metálico no nariz, que criam pregas e volumes sobre a topografia do rosto. Os elásticos rematam a tensão visual e as costuras sublinham uma espécie de moldura na máscara, que no desenho de linha ajudam a demarcar as fraturas da transição morfológica para a pele (ou barba). Nas máscaras de “bico de pato” (FFP2), que aparecem pouco nestes desenhos, também porque me cruzei com poucas pessoas que as usavam, o volume é mais estável e o contorno apresenta uma geometria calculada que formaliza o desenho.

Mas em todos os casos, o desenhar destes rostos foi acompanhado com uma interrogação: a máscara mantém os elementos mínimos de reconhecimento

4 O desenho de proporção facial, de tradição clássica e renascentista, organiza o cânone através de módulos, alinhamentos, simetrias, comparações e equivalências, numa tentativa de harmonização da estrutura que institui previsibilidade visual.

5 Referência à personagem do conto “O Nariz”, de Nikolai Gogol (1809-1852), publicado em 1836 na revista *Sovremennik*, dirigida por Pushkin. Entre o cómico e o absurdo, o Major Kovaliov perde o nariz e vagueia por São Petersburgo numa busca incessante pelo seu nariz. Um conto com evidente alusão metafórica à identidade e à divisão social. Em Portugal, o texto encontra-se publicado pela Assírio & Alvim, com tradução de Nina Guerra e Filipe Guerra.

facial da pessoa? Se tirássemos a máscara, manter-se-ia a identificação? Se sim, porque experimento, com frequência, uma sensação de estranhamento, ou quase *prosopagnosia*⁶, quando o desconhecido retira a máscara e com isso se reconfigura um rosto diferente. Muitas vezes uma face inesperada e uma nova expressão. Uma *visagéité*, no discurso de Deleuze e Guattari, onde a máscara é o rosto em si mesmo e a sua abstração (West, 2004, p. 208).

A Flutuação da Identidade

As flutuações de identidade remetem-nos para as funções simbólicas, sociais e antropológicas do uso de máscaras. Ao longo da história humana, as máscaras tiveram o poder de comunicar e significar uma ampla gama de experiências individuais e culturais. John David Ike et al., em *"Face Masks: Their History and the Values They Communicate"*, resume as intersecções simbólicas e antissépticas da máscara ao longo da história:

No teatro Grego e nas práticas funerárias Romanas, a máscara refletia a identidade civil e os valores religiosos. Centenas de anos depois, na Europa dos séculos XVII e XVIII, a máscara da peste comunicou temas de doença, morte e sofrimento. Só mais tarde, através dos avanços da ciência e da medicina, é que as máscaras passaram a significar e comunicar a prática antisséptica e a contenção dos agentes patogénicos respiratórios. Contudo, a pandemia de COVID-19 do século XXI concedeu à máscara uma simbologia ainda mais diferenciada (Ike et al., 2020, p. 994)⁷.

Como artefacto cerimonial, lúdico ou religioso, etimologicamente o termo máscara⁸ associa-se a construção de personalidades, pertença de grupo, alteração de papéis sociais, significados poéticos e representação de narrativas⁹ (fantasia, disfarce e exibição). Já enquanto dispositivo médico ou medida de saúde pública é meio de proteção, representação de dever cívico, solidariedade comunitária e expressão de confiança.

Albert Camus, em *La Peste* (1947), junta na cidade de Oran, um padre (Paneloux), um médico (Rieux), um jornalista (Rambert) e um revolucionário (Tarrou), para questionar as implicações sociais e morais do contágio na experiência humana.

⁶ Desordem neurocognitiva onde a capacidade de reconhecimento de faces está comprometida.

⁷ Tradução de: "In Greek theater and Roman funerary practices, the mask reflected civic identity and religious values. Hundreds of years later in 17th and 18th century Europe, the plague mask communicated themes of disease, death, and suffering. It was only later through advancements in science and medicine that masks came to signify and communicate antiseptic practice and the containment of respiratory pathogens. However, the 21st century COVID-19 pandemic has granted the mask an even more nuanced symbology."

⁸ Em grego o termo "prosopon" significa rosto e em latim "persona" significa personagem.

⁹ A máscara de "bico de pássaro" usada pela personagem il Dottore da Comedia dell' Arte, na Veneza do século XVII e XVIII, é uma correspondência direta à indumentaria de proteção usada pelos médicos durante a peste. A invenção desta máscara é atribuída ao médico Charles de Lorme e fundamentada pela teoria dos miasmas. É só no século XIX com a teoria dos germes que se entende os equívocos desta prática.

Seguiram por um pequeno corredor, cujas paredes estavam pintadas de verde-claro e onde fluava uma luz de aquário. Pouco antes de chegarem a uma porta dupla envidraçada, por trás da qual se via um curioso movimento de sombras, Tarrou fez entrar Rambert numa sala muito pequena, inteiramente coberta de armários. Abriu um, tirou de um esterilizador duas máscaras de gaze hidrófila e estendeu uma a Rambert, convidando-o a pô-la. O jornalista perguntou se aquilo servia para alguma coisa e Tarrou respondeu que não, mas que dava confiança aos outros (Camus, 2021, p. 177).

Contra um agente invisível, uma pandemia não é só um evento biológico, é um processo social e a representação de um sistema de valores. Enquanto obstáculo de comunicação verbal e de expressão facial não-verbal, a máscara foi muitas vezes recusada, considerada inútil e entendida como meio de opressão de direitos e liberdades. Estigmatizada como símbolo visível de infecção, foi também usada como mensagem política e ideológica, e instrumentalizada nos fenómenos de desinformação e alarme social. O politólogo Ivan Krastev lembra o artigo de opinião **“Lo stato d’eccezione provocato da un’emergenza immotivata”** do filósofo italiano Agamben, que em fevereiro de 2020 criticava as medidas de emergência do “estado de exceção” como um perigoso novo paradigma do liberalismo (Krastev, 2020, p. 83-84).

As pragas históricas transformaram a sociedade, a economia, a arte, os paradigmas e as urgências do futuro. Em finais de janeiro de 2022, data em que escrevo este texto, as estatísticas da Universidade Johns Hopkins¹⁰ sinalizam que a pandemia de Covid-19 já infetou 350 milhões de pessoas e morreram mais de 5 milhões¹¹. Nesta propagação não linear, “o contágio é uma infecção de nossa rede de relações” (Giordano, 2020, p. 14), e as máscaras que vejo e que desenho, que ora ocultam e ora desvendam, é em mim o relembrar da esfera alargada do grupo de relações anónimas a que chamamos humanidade.

10 Disponível em: <<https://coronavirus.jhu.edu/>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

11 Na Europa, a Peste Negra (1347-1350) matou 100 milhões de pessoas, e a Gripe Espanhola (1918-19) infetou 500 milhões e matou 50 milhões (IKE et al., 2020, p. 993).

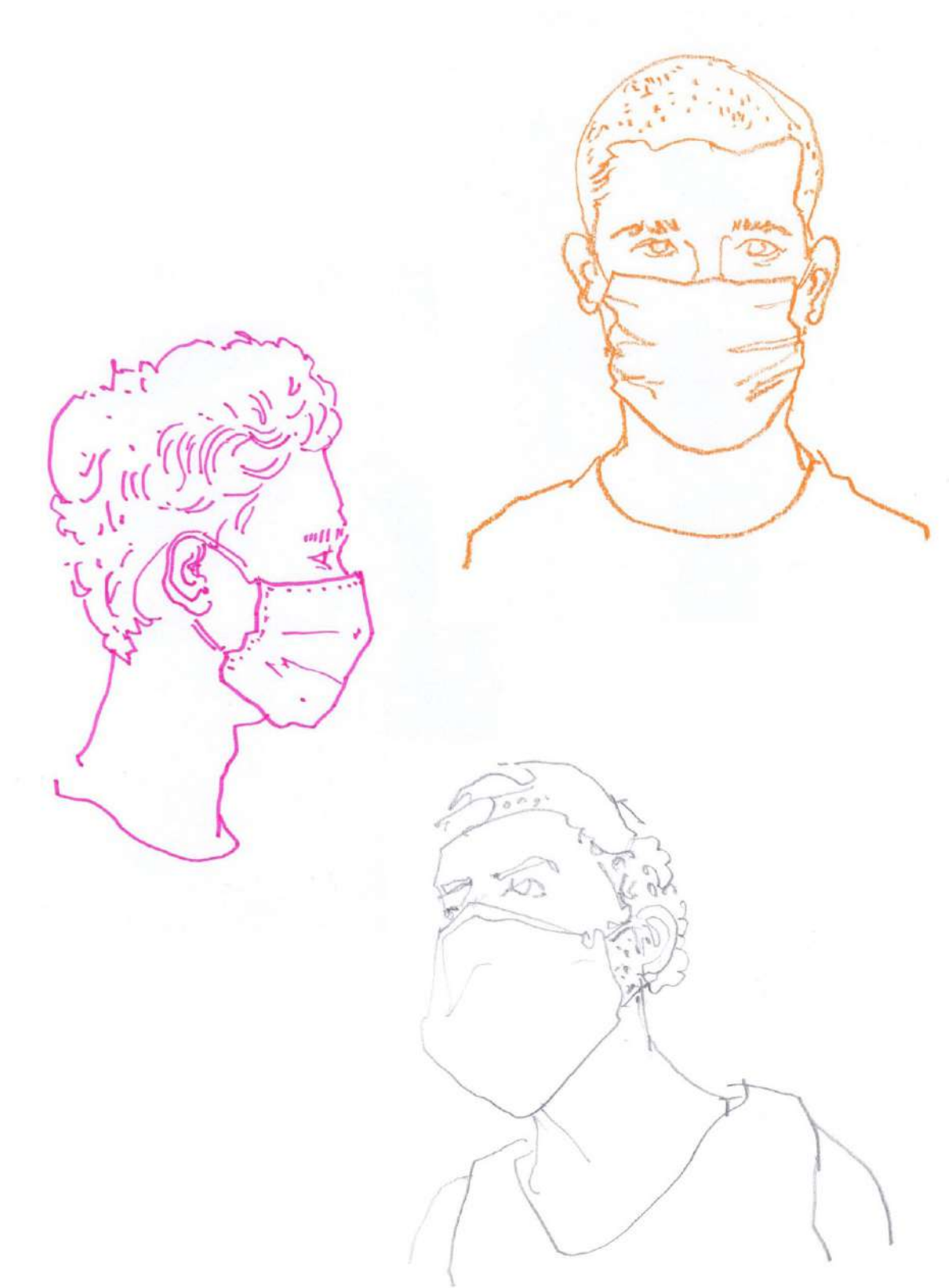


Fig. 1. Shakil Y. Rahim, *Três Rostos I*, *Pandemia Covid-19*, Lisboa, 2020. Fonte: Acervo Pessoal.

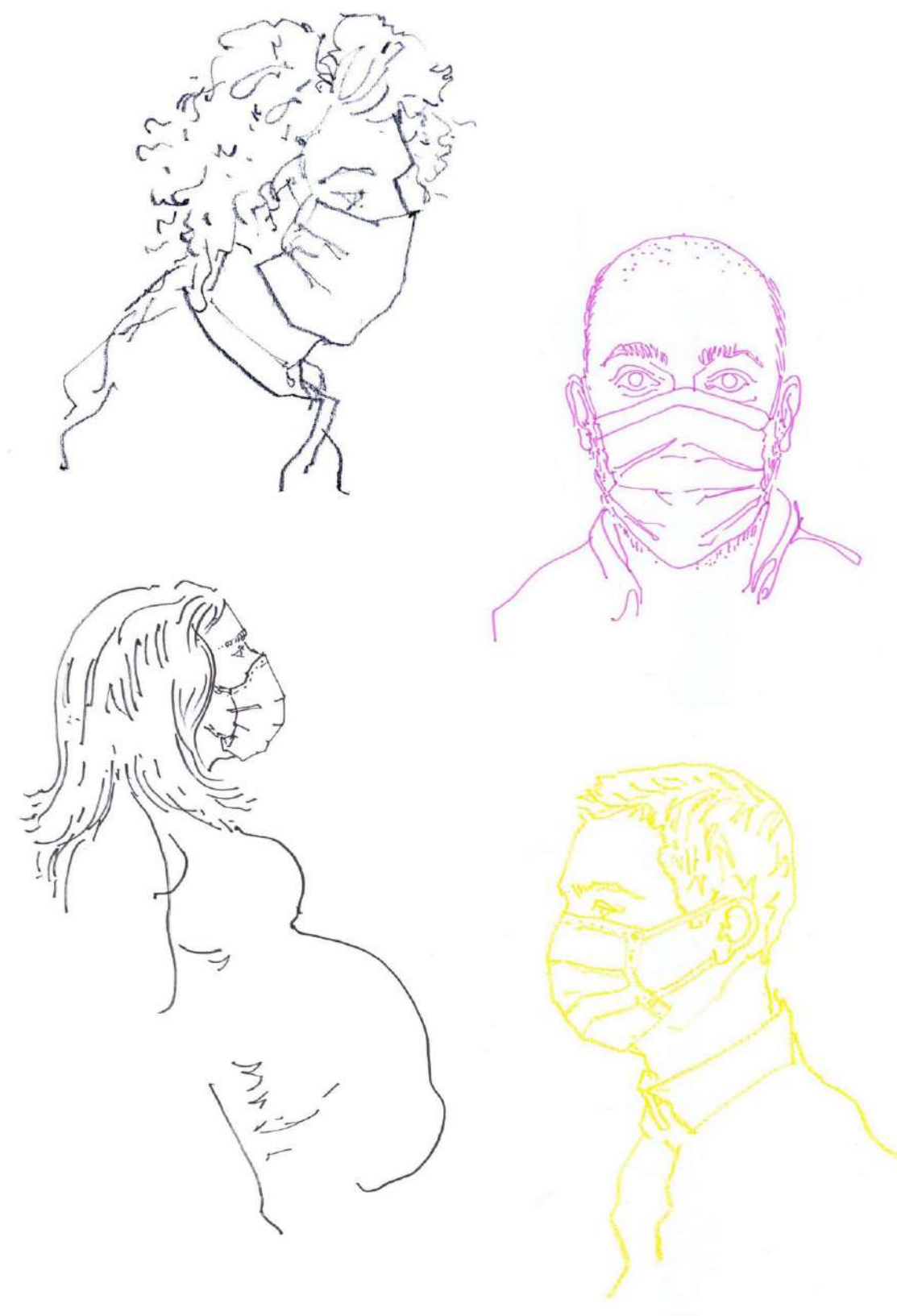


Fig. 2. Shakil Y. Rahim, *Quatro Rostos I*, *Pandemia Covid-19*, Lisboa, 2020. Fonte: Acervo Pessoal.



Fig. 3. Shakil Y. Rahim, *Cinco Rostos I, Pandemia Covid-19*, Lisboa, 2020. Fonte: Acervo Pessoal.



Fig. 4. Shakil Y. Rahim, *Cinco Rostos II*, *Pandemia Covid-19*, Lisboa, 2021. Fonte: Acervo Pessoal.



Fig. 5. Shakil Y. Rahim, *Cinco Rostos III, Pandemia Covid-19*, Lisboa, 2021. Fonte: Acervo Pessoal.



Fig. 6. Shakil Y. Rahim, *Cinco Rostos IV, Pandemia Covid-19*, Lisboa, 2021. Fonte: Acervo Pessoal.

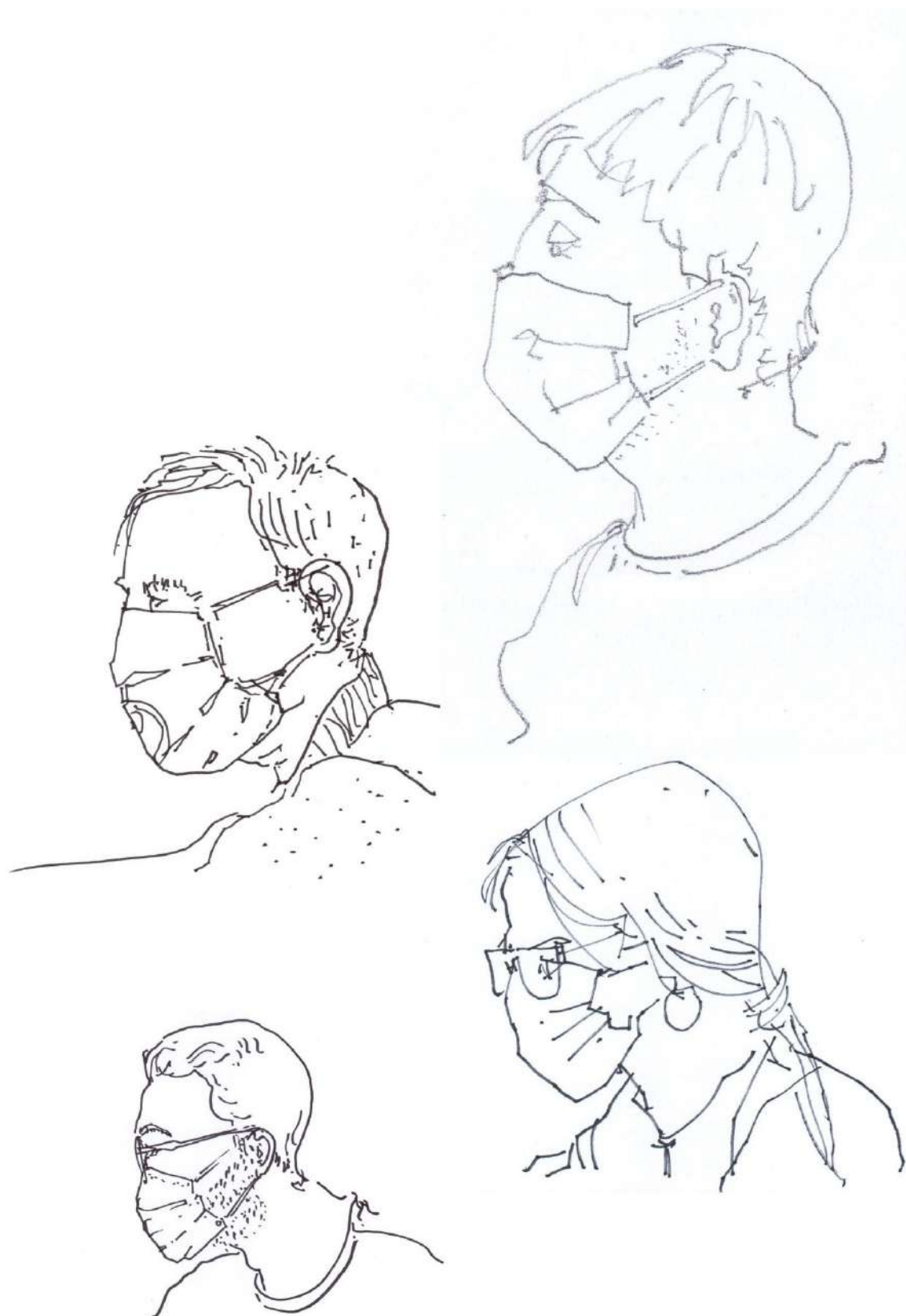


Fig. 7. Shakil Y. Rahim, *Quatro Rostos II, Pandemia Covid-19*, Lisboa, 2021. Fonte: Acervo Pessoal.



Fig. 8. Shakil Y. Rahim, *Três Rostos II*, *Pandemia Covid-19*, Lisboa, 2021. Fonte: Acervo Pessoal.

Referências

CAMUS, Albert. **A Peste. Porto**: Livros do Brasil/ Porto Editora, 2021.

FAU, Julien. **Human Anatomy for Artists**. Mineola, New York: Dover Publications Inc., 2009.

GIORDANO, Paolo. **Frente ao Contágio**. Lisboa: Relógio D'Água, 2020.

GÓGOL, Nikolai. **O Nariz. Lisboa**: Assírio e Alvim, 2007.

IKE, John David; BAYERLE, Henry; LOGAN, Robert A.; PARKER, Ruth M. Face Masks: Their History and the Values They Communicate. **Journal of Health Communication**, v. 25, n. 12, p. 990-995, 2020.

ISKR, Andrej; GABRIJELCIC, Helena. Eye-tracking analysis of face observing and face recognition. **Journal of Graphic Engineering and Design**, v. 7, n. 1, p. 5-11, 2016.

KRASTEV, Ivan. **O Futuro por Contar**: Como a Pandemia Vai Mudar o Mundo. Lisboa: Objetiva, 2020.

MARTINELLI, Lucia; KOPILAS, Vanja; VIDMAR, Matjaz; HEAVIN, Clara; MACHADO, Helena; TODOROVIC, Zoran; BUZAS, Norbert; POT, Mirjam; PRAINSACK, Barbara; GAJOVIC, Srecko. Face Masks During the COVID-19 Pandemic: A Simple Protection Tool With Many Meanings. **Frontiers in Public Health**, v. 8, n. 606635, p. 1-12, 2021.

SARAMAGO, José. As máscaras que se olham. JL- **Jornal de Letras, Artes e Ideias**, p. 12, 26 nov., 1985.

SHEARER, West. **Portraiture**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

Submissão: 05/10/2023

Aprovação: 28/11/2023

Art Education for adults through photography and museums

Educação artística para adultos com
visitas a museus e prática fotográfica

Educación artística para adultos con
visitas a museos y práctica fotográfica

Ricard Huerta¹

¹ PhD Ricard Huerta is artist and Full Professor of Art Education in the University of Valencia (Spain). Is regular member at the Institute of Creativity and Educational Innovation, and member of InSEA and ICOM. Head director of the Research Journal EARI Educación Artística Revista de Investigación. Director of the master "Art Education and Museums" (University of Valencia). Director of Museari www.museari.com Graduate in Fine Arts, in Music, and Communication. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1430-3198> e-mail: ricard.huerta@uv.es.

ABSTRACT

The present research approaches the need to bring art closer to adult students, analysing the process and the results of a course in a university program for the public over 55 years old. The interest of these students in art is given in most cases because they would have wanted to study these issues in their youth. Beyond the usual proposals focused either on Art History or Art Workshops, this proposal generates a multidisciplinary experience, introducing concepts and practices such as urban derive or performance. Aspects such as visual culture or digital technologies and art education are also integrated. Research methodology is mixed, combining the Case Study with Arts-Based Research. The photographs acquire an important value as a result of the research. We value positively the benefits of lifelong learning, using participatory practices that take into account the experience and knowledge of the students. Through individual surveys and focus groups, the information is collected, which finally offers us a positive and rewarding result, as stated by the students.

KEY-WORDS

Education; Lifelong learning; Photography; Museums; Sustainability.

RESUMO

A presente pesquisa levanta a necessidade de aproximar a arte e a prática artística dos estudantes adultos, analisando o processo e os resultados de um curso ministrado por meio de um programa educacional oferecido pela universidade para públicos maiores de 55 anos. O interesse desses alunos pela arte se dá na maioria dos casos porque eles gostariam de estudar esses temas na juventude. Para além das habituais propostas centradas na História da Arte ou nas Oficinas de Arte, nesta ocasião é gerada uma experiência multidisciplinar que também introduz conceitos e práticas como a deriva urbana ou a performance artística. Aspectos como a cultura visual ou as tecnologias digitais e a educação artística também estão integrados. A metodologia de pesquisa é mista, combinando estudo de caso com pesquisa baseada em artes. As fotografias adquirem valor importante como resultado da investigação. Valorizamos positivamente os benefícios da aprendizagem ao longo da vida, recorrendo a práticas participativas que têm em conta a experiência e o conhecimento dos alunos. Através de pesquisas individuais e grupos focais, as informações são coletadas, o que acaba nos oferecendo um resultado positivo e gratificante, conforme explicam os alunos participantes.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Aprendizado contínuo; Fotografia; Museus; Sustentabilidade.

RESUMEN

La presente investigación plantea la necesidad de acercar el arte y la práctica artística al alumnado adulto, analizando el proceso y los resultados de un curso impartido a través de un programa educativo que oferta la universidad para público mayor de 55 años. El interés de este alumnado por el arte viene dado en la mayoría de casos porque hubiesen querido estudiar estos temas en su juventud. Más allá de las habituales propuestas centradas o bien en Historia del Arte o bien en Talleres de Arte, en esta ocasión se genera una experiencia multidisciplinar que, además, introduce conceptos y prácticas como deriva urbana o performance artística. También se integran aspectos como la cultura visual o las tecnologías digitales y la educación artística. La metodología de investigación es mixta, combinando el estudio de caso con la Investigación Basada en Artes. Las fotografías adquieren un valor importante como resultado de la indagación. Valoramos positivamente los beneficios del lifelong learning, utilizando prácticas participativas que tienen muy en cuenta la experiencia y los saberes del alumnado. Mediante encuestas individuales y grupos focales se recoge la información, que finalmente nos ofrece un resultado positivo y gratificante, tal y como expone el alumnado que participa.

PALABRAS-CLAVE

Educación; Aprendizaje continuo; Fotografía; Museos; Sostenibilidad.

Introduction

Some Spanish universities, mostly public, have implemented programs designed for the senior public in their academic offer. This offer is due to several interconnected factors, of which we will highlight three: 1) It is considered necessary to meet the demand of a type of student who no longer studies for work or initial training purposes, since they are retired or early retired, having worked for decades a paid job; 2) With this type of face-to-face offer, public universities amortize their potential of teaching staff and facilities, at the same time that they cover a social demand; 3) Many people developed tasks during their lives out of imperative necessity, having always postponed their desire to study humanities subjects, such as art, history or philosophy, something they would have always wanted to learn.

University training programs for older people are usually created by connecting with conventional subjects and courses, so that this senior public shares learning experiences with much younger students. But in addition to these compulsory subjects of the profile in which they are enrolled, complementary itineraries are also offered, usually made up of workshops or subjects of a more practical nature. Within this complementary offer, in 2022 the subject "Photographing the city's museums" was activated at the University of Valencia. It is from this innovative training experience that the present study is generated, through which each step of the process carried out is observed, examining the important moments and the potential for creativity that erupted during the sessions (Torres, Mouraz & Monteiro, 2022).

The course investigates the students' creative possibilities, attending to innovative pedagogical approaches that contain a critical social load (Pallarès & Lozano, 2020). It is about learning to take photographs, while visiting and getting to know different museums in the city, thus turning the practice into an authentic performance, at the same time carrying out an artistic urban drift (Ramon & Alonso-Sanz, 2022). What is truly complex is taking advantage of this academic environment to turn the experience into a space that generates creativity (Meléndez, Alfonso-Benlliure & Mayordomo, 2018). And this is possible thanks to the attitude of all the people involved (students, teachers and mediation managers), since the experience accumulated by these senior students is taken into account, and it is from said seniority, added to an environment relaxed academic, that we can achieve a high degree of creative maturity (Said-Valbuena, 2019). It is a very attractive photography workshop, which increase creative and visual capacities and skills, influencing visual culture, as defended Paul Duncum (2015).

The project offers the possibility of getting to know the city itself better, enjoying the spectacle of its museums and other urban heritage elements (Huerta, 2021). To achieve this, a device set in urban drifts is elaborated, organizing actions of various types that involve walking and walking through the city, emulating the figure of the *flâneur*, who links with the tradition of art that leads us reviewing Charles Baudelaire (2006).

This research highlights the value of museums as spaces of cultural and educational intensity (González-García, 2019), something that is linked to the

importance of heritage education. According to the latest definition approved by ICOM on August 24, 2022 at its General Assembly held in Prague, “a museum is a non-profit, permanent institution at the service of society, which investigates, collects, preserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. With the participation of communities, museums operate and communicate ethically and professionally, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and the exchange of knowledge”. It is clear, therefore, that museums have to promote the education of citizens, and it is from this intention that we promote creative thinking and creativity (Gonzales Soto & others, 2020), with a healthy critical perspective (Hamlin & Fusaro, 2018).

In a group of people over 55 years old, we especially value maturity and acquired knowledge, encouraging their concerns and desires. We encourage them to experiment, while we strengthen their skills and expertise with the camera, encouraging them to make images, to reflect on the power of photography (Sontag, 2001) and post-photography (Fontcuberta, 2016). This empirical part of the project will be fundamental, since the theoretical classes from a certain moment on will have their own photographs as their starting point, which will be analyzed in the classroom and commented on by all the participating students.

The members of the group are 17 people, 6 men and 11 women, some with various jobs (dentist, administrative, commercial, designer, chemist), being the majority teachers, although we have a part of the participants who have opted for early retirement, or retired. Thanks to Arcadi Cotolí Melià, Dolors Enríque i Ferrada, María José Fiz Quilis, Mercedes Garcés Ruiz, Maria Alonso, Miguel Marín Jiménez, Amparo Orts Cortina, Gema Pla Bagues, Antoni Pons i Frígols, Carmen Primo Zaragoza, Isabel Quereda Palop, Maite Rabena Pérez, María José Tamarit Moradillo, Isabel Torres Igual, Miquel Valls Marco, Manuel Zapata Rayo and Vicente Zaragoza Dolz, for their involvement and great interest. In their photos they express a great sense of composition, demonstrating their expertise, aptitude and ability to generate images, sometimes with virtuosity and mastery. It is about taking advantage of their knowledge and experiences to take them to the field of creativity, influencing to increase their self-esteem and capacities, generating healthy habits from innovative pedagogical practice.

Methodology

The methodology that we apply in the research is of a mixed nature, since it combines the Case Study (Stake, 2005) and the Arts-Based Research (Navarro-Espinach, 2022). Our purpose during the process is to work from critical and creative thinking, assuming the role of participating observer. When inquiring into teaching with senior students (people over 55 years of age) we opted to create spaces for participation,

both from reflection (dialogue, debate) and from artistic creation, taking photographs that are used in the classroom as elements of analysis, favoring learning from their creations. The creation of images and the analysis of these images is one of the defining characteristics of the Arts-Based Research (ABR) methodology. In this way, we sponsor a space for the construction of knowledge, prioritizing problems, through the study of factors offered by the images themselves, both in their formal aspect and in the construction of content. Methodology is qualitative, applying participatory action to the research design, so that the entire participating group becomes a researcher and researched, using techniques such as brainstorming, visits to museums, urban *deriva* (drift), creation of images, or critical reflection.

The experience we are studying combines a theoretical part with a series of practical sessions (Tavin & Tervo 2018). This combination serves to adequately train students, both in the creation of images and artistic education, as well as in the knowledge of museum spaces and art galleries. We approach contemporary art and other artistic expressions, including museums of different types. With this combination of theoretical and practical elements, incorporating drift as an element that enhances creativity (Huerta, 2022), the participants are prepared to train them in the creation of photographs with a communicative intention, establishing and legitimizing spaces that combine debate and training. We offer the possibility of learning about museum processes from a broad cultural vision, with the intention of promoting flexible areas of participation, thus bringing them closer to the mechanics of art and images from a current perspective. We also promote a model of workshops among adult audiences to train them when it comes to creating photographs and facing the challenges of the future of museums as cultural promotion entities and spaces for dialogue.

We encourage creativity, establishing a schedule of sessions with original titles in each of them:

Session 1. *Identity* (presentation of participants and explanation of the course, dynamics and intentions of each planned activity)

Session 2. *Territories* (visit the websites of the city's museums)

Session 3. *Voluptuousness* (first visits with practical photography workshop)

Session 4. *Privacy* (visits with photography workshop)

Session 5. *Memory* (theoretical class on the creative possibilities of photography, based on the work that the students are doing)

Session 6. *Collecting* (visits and discussions through focus-group)

Session 7. *Deriva / Drifts* (students are organized in pairs or teams and they are assigned museums to visit)

Session 8. *Practice* (new drift and preparation of the final work, a group video)

Session 9. *Vanity* (theoretical class with issues related to the current situation of digital museums)

Session 10. *Memories* (last session to review and comment the students' work).

The main objective of the pedagogical activity is to promote an approach to the enjoyment and knowledge of art and images through the enjoyment of exhibition spaces in museums and other heritage environments. Among the subsidiary objectives we highlight the following: a) approach to the main concepts of photography, applying this theoretical basis to the possibilities of creating images in exhibition spaces; b) understand the importance of museums in the idea of cultural transmission; c) design and create images coherently through lived experience; e) encourage personal artistic practice in the workshops that are given during classes and visits; f) addressing the city's museums as a key element of visual culture; g) walking around the city as an aesthetic practice; h) create images, photographing details, elements, objects, interiors, landscapes and exteriors; i) revisit the city as a typographic museum, detecting the aesthetics of urban letters; j) listen to the lights and shadows of the city, also appreciating the magic of the liminal zones.

We emphasize the use of Arts-Based Research creating images (Maeso-Broncano & Martínez-Morales, 2023). A paradigm is proposed to shift the focus from the interpretation of images towards a transformation of reality promoting their use, through a performative approach, exploiting their pedagogical possibilities. Issues of gender and diversity are also incorporated during the explanations and debates in class, using a virtual museum, which the students can consult both on their mobile phones and through the projected presentations.

The study uses a mixed research methodology, combining a descriptive-exploratory qualitative one, and an artistic methodology, using a socio-educational approach, taking into account incidence factors such as the age of the students or teacher involvement. An ethnographic perspective of the research is adopted, which is oriented towards teaching innovation, promoting educational change. As the research takes place in the same teaching activity, awareness of the interactions that take place in the group as a whole that constitutes the educational event and the people involved is made (Tirado de la Chica, 2022). The data collection is carried out during the teaching exercise itself, and in an inductive way a participant observation is developed on the educational activity that is taking place, tutoring the work with the students, detecting the critical moments of learning, both the difficulties and the benefits. The responses of the participants, their expressions and narratives, are collected from the actions carried out in the teaching-learning processes (Ramon, 2019).

The main data collection tool is the analysis of the images created by the students, critically reviewing them during the different teaching work sessions, an observation that is added to the research results. The information is classified focusing on two main aspects: on the one hand, the artistic results of what has been learned and, on the other, of the didactic activities as an observed environment. For the study sample, the teaching experience itself was taken as a reference, as well as the history of materials that the students have prepared. Acquiring resources to promote learning and participation throughout life in artistic activities favours interaction with participating senior students.

We propose drifting for museum visits to students, as conceived by Guy Debord, as a technique linked to the action of walking through varied environments with a playful-constructive behaviour, something that Francesco Careri emphasizes with his theory of *walkscapes* or aesthetic walks. This type of drift is raised with awareness of the psychogeographic effects it generates, effects that the activity has on the person who performs it, and therefore with notions different from those of the trip or walk. Numerous artistic collectives have practiced drift since the beginning of the 20th century, such as the Dadaists, later in the wanderings of the Surrealists, as in the urban explorations of Walter Benjamin, or in the psychogeographies of Letrist and Situationist artists, as well as in the “wanderings” of Land Art, or the experimental practices of groups like the Italian Stalkers in the 1990s.

The city is the perfect place to practice drifting. Urban environments are full of spaces that stimulate the development of learning experiences, thus becoming places where each artist acts as an archaeologist of the city itself, investigating from artistic practices with elements extracted from urban life. In this way, we break certain prejudices that we have regarding places where we can express ourselves without coercion (Foucault, 2009). Museums are urban spaces suitable for generating drift, especially when the group of students leaves the classroom and walks to the indicated site, although each participant can establish their own particular itinerary, with complete freedom and autonomy (Freire, 2015). Based on artistic experiences, it is essential to define new methods that can be used to develop innovative research approaches, from broad and diverse conceptual frameworks.

Results and discussion

Drift and photography are the two artistic discourses that methodologically frame the educational experience that we investigate, thus proposing a teaching approach with which it is intended to promote creativity. The results are both written documents and records of the students’ opinions, as well as their image creations. During the course, the group visited different museums in Valencia (Museum of Fine Arts, IVAM, MuVIM, Casa Museo Benlliure, Ceramics Museum, Fallero Museum, Silk Museum, Museu de Prehistòria, L’Etno, Museu de l’Arròs, Museu de les Ciències, L’Íber, MHV), as well as some heritage spaces (l’Almoina, Ciutat de les Arts i les Ciències, La Nau, San Nicolás, El Patriarca, Centre del Carme, Las Naves, Center d’Artesania, Palau de les Arts, Grau Cemetery). The participants took thousands of photographs, something use mobile phones (Mascarell Palau, 2020), although most used their digital SLR cameras. Each student choose an image from each museum.



Fig. 1. *Photo of the Museu Faller.* Author: Arcadi Cotolí Melià.

The most intense and rewarding part of the process is choosing a single photograph, forcing students to question many aspects of their own creations (Barthes, 2009). The number of photographs uploaded (17 per museum) allows for an explanation in the classroom, with enough time to analyze each image, encouraging the teacher to generate debate among the students (Souza, Salgado, Chamon & Fazenda, 2022). It is from their images that we address formal issues, content, semiotics and symbologies. For example, in the case of the images of Arcadi Cotolí [figure 1], the importance of geometry in the creations of this mathematics teacher was commented. In addition, we take advantage of some element of each photograph to talk about artists who use photography as a means of expression.

The art teacher María José Tamarit uses an expressive resource for her photograph of a detail from ceramics [figure 2], accentuating the intensity. This decision allows us to reflect in class on the use of filters and effects in photography. This analysis is based on demonstrating the pedagogical capacity that this type of research practices have in students in the construction of their personal identity, as well as in understanding the identities of their cultural reality, thus promoting a global understanding of the social environment from proposals for active and participatory methodologies (Bourriaud, 2009).



Fig. 2. *Photograph of a piece from the Museu de Ceràmica.* Author: María José Tamarit Moradillo.

The work develops an analysis of the value of the photographs taken during the drift, as a means to investigate the social environment from the lived experience (Sutton, 2020). It is investigated from an ethnographic, narrative and artistic perspective, involving all the research agents in the construction of an active story that is complemented and built in different phases: search, analysis and selection of images, discussion, analysis and joint reflection with the group (Ramon, 2021).

The analysis of images is carried out through educational research actions with senior students, where the artistic gaze plays a priority role in their practice, with a process consisting of: image search through inquiry; selection, compilation and analysis of these images (Huerta, 2020); elaboration of a personal proposal from the images; collective exhibition and analysis through discussion groups of the results of the images; and finally systematization and joint debate of the result of the discussion groups on the images (Monleón Oliva, 2021). Among the images collected, those offered to us by the montages that are made in the exhibition halls of the museums stand out, as reflected by Miguel Marín in his image [figure 3].



Fig. 3. *Assembly of the room in the permanent exhibition of the Museu Faller.* Author: Miguel Marin Jimenez.

Collecting photos that have been taken of the exhibitions set up in museums allows us to prepare detailed reports on the discussion processes, based on the analysis of the photographs presented by the students. It is convenient to influence this process as one of the keys of the investigation, since it generates a pedagogical practice in which the result is a conscious learning process, based on an auto-ethnographic visual story. The use of digital technology to take the images and share them with the group promotes an exchange of mutual knowledge (Haraway, 2019).

To promote the development of critical and creative thinking, it is important to give students spaces for debates that promote analysis, synthesis, interpretation, inference, and the issuance of judgments. In this way, a more daring and disobedient education is promoted, from which to formulate ethical and aesthetic questions (Atkinson, 2019). Creative skills are also required that contribute to looking with different eyes, based on current challenges, especially when it comes to senior students, who come to the classroom with an important baggage, due to their accumulated life experience. Critical and creative thinking must be present in the activities that students carry out inside and outside the classroom, giving them the ability to propose innovative solutions to specific problems.



Fig. 4. An IVAM mediator explains the sample to the course students during the visit to the Anna Boghiguian exhibition. Author: Maria Alonso.

Critical thinking is the ability to analyze and reflect on facts objectively, in order to form a judgment or opinion, solve problems systematically, and understand the logical connections between ideas, values, and beliefs that are based in society. The necessary data must be collected to understand situations, reaching logical conclusions. When a person has the ability to use critical thinking, they are not easily manipulated. The psychologist Joy Paul Guilford points out sensitivity to problems, fluidity, flexibility, novelty and originality, elaboration, analytical and synthesis capacity, reorganization or redefinition, complexity and evaluation as proper aptitudes for the success in the development of creative thinking. Both in the classroom and during the drifts in museums, the students have been able to experience these skills by incorporating said baggage into their creations, developing an artistic discourse through images, and reflecting on said narratives. When commenting in class on the images taken during the visit to the Anna Boghiguian exhibition at the IVAM, the majority highlighted the motivation that caused them to be able to “enter” the works of this octogenarian artist [figure 4].

We observe how the images that are part of this research connect us with the human, which has implications in the conceptual and pedagogical approach to these images, since they bring us closer to the forms of life, their behaviors and roles, their relationship with others and with the world, which allows us to investigate this research process from the personal and the lived. The personal is part of the social, it places us in front of the symbolic visualization of what we know, and from it emerge stories

and discoveries that tell us about social relations, how we observe the city, the way we live in it. In educational research, it is convenient to establish and connect with educational practices, since these same practices, based on ethnographic and artistic visual research, are articulated in turn in the double axis of research, teaching and the improvement of their own, integrating practices in their environment.



Fig. 5. *People observing the painting The glory of the people (1895) by Antonio Fillol Granell, in the permanent exhibition of the Valencia Museum of Fine Arts. Author: Gemma Pla.*

In addition to the details of art works, exhibition rooms, pieces on display, and other elements typical of museums, another facet that is reflected in the students' photos of the is the urban landscape as the environment of the museums visited.



Fig. 6. *Image that becomes a baroque still life*, created by Miquel Valls Marco taking advantage of the gloomy lighting of the Museu d'Història de València.

Working from Arts-Based Research offers senior students the enormous possibilities of a research methodology as a pedagogical construction process on which to learn about themselves and the society of which they are a part. In addition, it allows them to inquire about the creativity generated by their own history, and collectively reflect on burning issues that include the city, museums, collective heritage, and knowledge of art from artistic practice (Alegría, Acevedo & Rojas, 2018). Using drift as an activating element turns them into flâneurs, observant walkers aware of the aesthetic capacity generated by the urban environment. The results are, finally, aesthetic, since reflection allows them to obtain surprising and attractive images, beyond the document that certifies their visit to the museum, as occurs in the photograph presented by Miquel Valls after his visit to the History Museum of Valencia [figure 6]. It is not a work exhibited in the museum, but the compositional game that light generates with the exhibited pieces.

By creating a visual discourse from their own images, students can offer topics that are dealt with in the classroom, incorporating issues that really interest them, or that emerge from the images. In this way, knowledge is born directly from the photographs they have created, images linked to the environment visited, which tell us about the museum as an institution, which respond to specific sociocultural and

personal conditions. We detected that there is an artistic intention in these images, an aesthetic element that is articulated in this case as an ally of the research process, as we have remarked in the description of the methodology, facilitating and allowing a greater depth in some of the aspects that each person who intervenes wants to stand out above others. Analyzing the results of the focus-groups, several issues can be determined in relation to the comments from the sessions for viewing the photos, reinforcing the conclusions of the research process. The impact caused by the images themselves affects the analysis prepared by the participants in the focus-group, allowing them to deepen and learn about issues related to the history of photography, the characters that generated it, and their own involvement in the process.

The great diversity of the museums visited also makes it possible to understand the potential of these institutions, since beyond their collections, their architecture, or the distinction that may emanate from the image they offer, what matters in this case is that the senior students enjoy, learn, and above all create, practicing an exercise in artistic production that empowers them as inspired designers [figure 7].

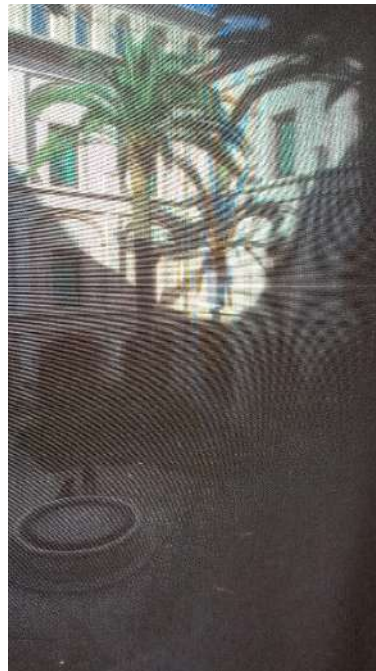


Fig. 7. *View behind the blinds in a courtyard of the Museu de Belles Arts.* Author: Maite Rabena Pérez.

According to Alessandro Luigini, “the ability to use graphic skills, and in general the ability to integrate the use of the visual, the mind and the hand (perception, thought, representation) to solve problems and create effective products, facilitates the acquisition of new knowledge” (Luigini, 2020: 89). The Italian author also reminds us, referring to the advice of Edgar Morin, his definition of art as the human capacity to create works, shapes, colours, sounds, give or should offer aesthetic emotions. For Edgar Morin, aesthetic emotion is the mirror of creative emotion. The artist, to create, appeals to unconscious (inspiration) and conscious (corrections) forces. In the same way, the aesthetic emotion that seizes us in front of a work is both rational

and irrational, since it appeals to both feeling and intelligence. And is this aesthetic emotion useful? Echoing Plato's catharsis, based on the theories outlined by Aristotle, the author demonstrates how, in these times of crisis that we are going through, beauty is a formidable antidote against fear, horror, anguish and death (Morin, 2016).

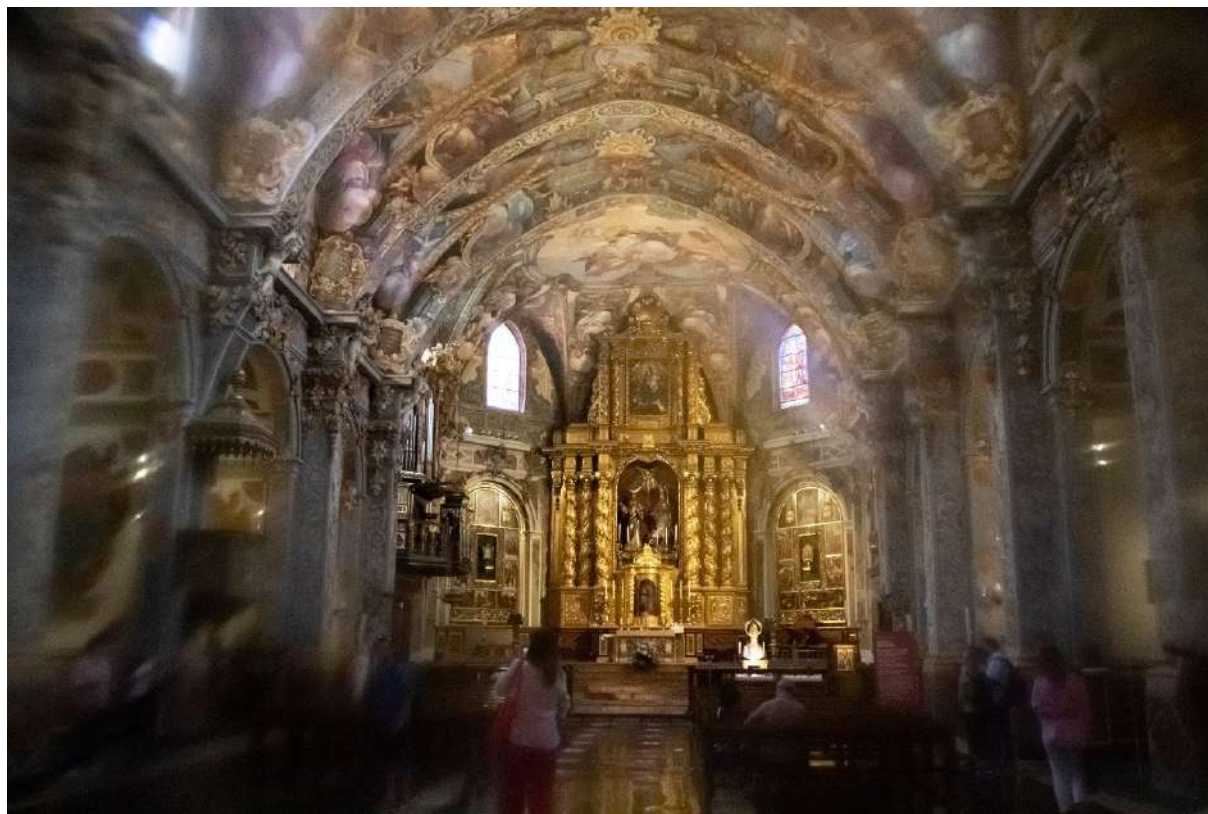


Fig. 8. *Interior of the Church of San Nicolás, in Valencia.* Author: Vicente Zaragoza Dolz.

Based on the debates in the classroom, and the answers to questionnaires, a synthesis of the results of the analysis sessions has been prepared, systematizing the issues that arose by theme. Some issues prevail in their observations, and therefore in their learning, which helps us understand how interests in making one type of image or another arose. This revealed several realities. First, how the images themselves built a series of meanings, with narratives that were implicit in the photographs on a recurring basis. This remarkable facet allows us to make generalizations and reach consensus based on the experience arising from the images themselves, and not only through the institutional discourse in which we usually fall, something that reinforced our perspective and our conviction about certain social, cultural situations. , political and economic of our environment, marked by the very image of the museums visited.

A case that we consider interesting to highlight is the visit to the Benlliure House Museum, the place where the brothers Mariano and José, sculptor and painter respectively, lived and worked. These artists are an important benchmark of Valencian art, but the most attractive thing about visiting this house-museum is that it is a space that preserves the workshop where José Benlliure painted. Walking through the artist's studio means having within reach both the large window (facing north) through which

light entered the workshop, as well as numerous materials that the artist used to paint, highlighting elements of costumes and props with which he dressed their models. It is also worthwhile as a space to photograph the cemetery, a place where memory is very present [figure 9].

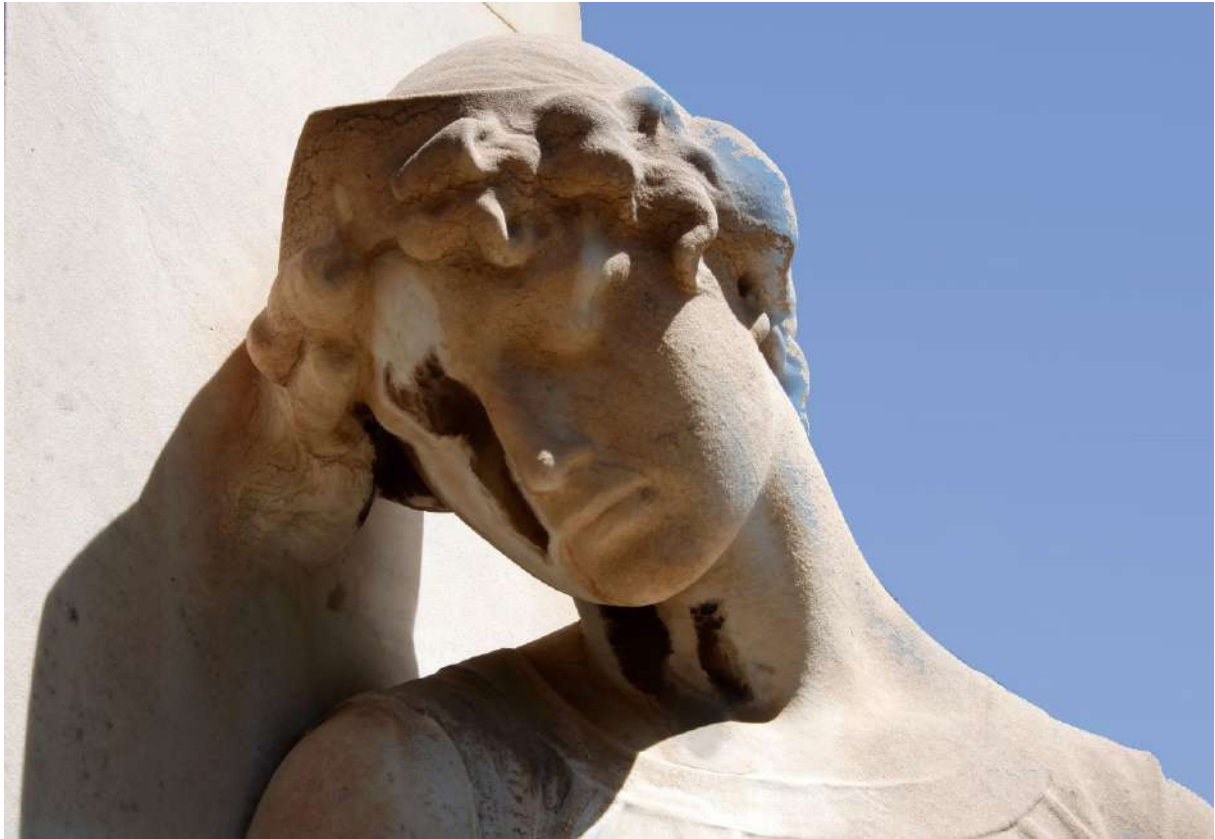


Fig. 9. Photograph of a sculpture detail in the Grau de València Cemetery. Author: Dolors Enríque.

The students expressed their preferences in relation to photography artists, resulting in the following names of artists (in parentheses the initials of the students): Ramon Masats (MA), Robert Capa (AC), Dorothea Lange (DE), Ron Galella (MJF), Cindy Sherman (MF), Del LaGrace Volcano (RH), Francesc Jarque (MM), Sebastiao Salgado (AO), Chema Madoz (GP) Spencer Tunick (AP), David Hamilton (IQ), Brassai (MR), Man Ray (MJT), Ouka Lele (IT), Sally Mann (MV), Henri Cartier Bresson (MZ), Luis Calvente (VZ). We therefore see a great variety of styles and origins, thus configuring an eclectic value to the whole, which allows working with greater freedom from the teaching experience, while reinforcing the wealth of opinions during debates.

In the questionnaires we check their interests. To the first question in the questionnaire, why did you choose this course? Most responded that it was because of how attractive they found the proposal, which combined photography and museum visits, although in three cases they thought it would be more than a conventional course of photography, precisely the three most experienced students in photography. To question 2, what has the course given you? Six answers have an impact on the discovery of museums that they did not know, in two cases they consider it very

interesting to have been able to learn to take photographs, and the rest indicate that they have discovered their creative and artistic facet. In question 3, what would you highlight on a positive level from what you have experienced during the course? All the answers agree that the experience as a whole was worth learning and enjoying.

To the question “What aspects could be improved or changed?” six people indicated that the afternoon schedules do not allow them to go deeper into museum visits, since there is a lack of time; four indicate that the theoretical part on photography and the history of photography should be expanded, while the rest highlight the need to extend the hours of the course. Question 5 refers to the museums they were not aware of and have discovered thanks to the course, most of them were unaware of the Casa Museo Benlliure, the Centre d’Artesania, the Grau Cemetery and the Museu de l’Arròs, but all agree that they have rediscovered some that they had already visited, such as the Fallero Museum, the Silk Museum, the Museu de Prehistòria, L’Etno, and the Museu d’Història de València MHV. In the case of the L’Íber, which is a museum of miniatures (tin soldiers), they were surprised by the originality of the proposal. When asked about the aspects of photography taught that have been interesting to them (question 6), they especially value the aspects of composition and the technical possibilities offered by cameras, even those of their mobile phones. They are asked to assess the visits with the group (question 7), and they make it clear that sharing these experiences is one of the most positive elements of the experience. Being a group of senior adults, it was very common for a pleasant chat to be organized spontaneously after the visits on a terrace or cafeteria. The answers to question 8, what role have museums and photography played in your life? As it is an open question, it leaves us with a true life story of each participant, something that as a teacher I value extremely. And finally, to question 9 about whether there is any aspect that they would like to highlight, they agree again in positively assessing the experience as an example of participatory teaching that provides artistic results and enhances the creativity of those who have experienced it.

A notable aspect of the results obtained is that the participating senior students have developed their capacity for observation, something that we consider especially important, considering the value that we currently place on time, and how we take advantage of it (or not) by being so impregnated by the presence of digital devices. For Byung-Chul Han, among the practices that require time is careful and careful observation, since “the perception attached to the information excludes long and slow observation.” The philosopher continues arguing that “the careful contemplation of things, attention without intention, which would be a formula for happiness, recedes before the hunt for information” (Han, 2021: 20). Recovering the concepts of *studium* and *punctum* elaborated by Roland Barthes (2009) when reflecting on photography, Han insists that greater attention to things goes hand in hand with forgetting and losing oneself. When the ego weakens, it becomes receptive to that silent language of things (Han, 2021). In fact, “things allow us to see the world. They create visibilities, while non-things destroy them” (Han, 2021: 113).

Conclusions

We highlight some issues as a conclusion and final balance of the investigation. Senior students have shown their creative ability to generate speeches through images, creating photographs from lived experiences. These photographs tell us about their interests and their way of understanding life, something that fits with the long life experience that characterizes them, which fits with their desire to materialize this acquired knowledge. They had never had notions of photography before (except in one case, that of a student who is a graphic designer and has practiced as such for decades), but this has not prevented the results from being optimal. They have been able to revisit their city through the museums, since the images were made during a series of drifts to different urban spaces, especially museums.

The combination of men and women offers us an interesting result that we can approach from a gender perspective, since we detect particular ways of deciphering social rituals, depending on the perspective taken, something that is revealed especially in identity aspects, both through personal and collective level. It is also clear that this type of research, carried out based on teaching experiences, allows for innovation in education, demonstrating the theoretical and practical foundation it contains, and incorporating a certain margin of risk, always necessary, as it is an artistic subject. The emotional impact multiplies the educational effect of the action, and this is possible thanks to the programming of visits to museums, some of which are more well-known, together with others with which the students were not so familiar. The age of the participants favors a type of very intense and enriching reflections, taking into account their life experience and their desire to share ideas in the debates. The images that they have created and shared constitute a great element to better understand the interests of these students.

A research design has been developed to work on critical and creative thinking among senior students, who had no knowledge from the practice of the arts. Artistic and creative skills have been developed from a critical position. To achieve this, visits to different museums have been scheduled, where the students have taken their photographs, knowing that there was no broad knowledge of what critical thinking and creativity means and characterizes, as a starting point to work on the different situations and themes. The participating action research took into account the time, participation, means, dedication and responsibility of the students, who have known how to take advantage of each planned and lived experience. The purpose of the participating action research was to become a valuable instrument, as a potential transformer of a concrete reality, involving creative thinking from the role of the actors in the research, with new visions of change in learning. The research has made it possible to solve the problem of the incipient knowledge about creativity as a perspective of the experience carried out, in this case with senior students.

References

- ALEGRÍA, Luis; ACEVEDO, Pía; & ROJAS, Carlos. Patrimonio cultural y memoria. El giro social de la memoria. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, 34, p. 21-35, 2018. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-03>
- ATKINSON, Denis. **Art, Disobedience, and Ethics**; the Adventure of Pedagogy. New York: Palgrave Mcmillian, 2019.
- BARTHES, Roland. **La cámara lúcida**. Nota sobre la fotografía. Barcelona: Paidós, 2009.
- BAUDELAIRE, Charles. **Le Spleen de Paris**. París: Gallimard, 2006.
- BOURRIAUD, Nicolas. **The Radicant**. New York: Lukas & Sternberg, 2009.
- DUNCUM, Paul. Transforming Art Education into Visual Culture Education through Rhizomatic Structures. **Anadolu Journal of Educational Sciences International**, 5(3), p. 47-64, 2015. <https://doi.org/10.18039/ajesi.66849>
- Fontcuberta, Joan. **La furia de las imágenes**: Notas sobre la postfotografía. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.
- GONZALES SOTO, Víctor A.; HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Bertila; MENDOZA BANDA, Tania Y.; & RUIZ PÉREZ, Aurelio. El pensamiento crítico y creativo: un caso desde la investigación-acción. **Conrado**, 16(76), p. 79-84, 2020.
- GONZÁLEZ-GARCÍA, Ricardo. El giro educativo del arte como herramienta para la transformación social en los nuevos museos del siglo XXI. **Eikón Imago**, 8(1), p. 199-216, 2019.
- HAMLIN, Jessica; & FUSARO, Joe. Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century. **Art Education**, 71(2), p. 8-15, 2018. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414529>
- HAN, Byung-Chul. **No cosas. Quiebras del mundo de hoy**. Barcelona: Taurus, 2022.
- HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno**. Bilbao: Consonni, 2019.
- HUERTA, Ricard. **Arte, género y diseño en educación digital**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2020.

HUERTA, Ricard. Silk Road Museums: Design of Inclusive Heritage and Cross-Cultural Education. **Sustainability**, 13(11), e6020, 2021. <https://doi.org/10.3390/su13116020>

HUERTA, Ricard. El alfabeto latino como estímulo para la alfabetidad visual. Diseño, formación del profesorado y derivas tipográficas urbanas. **Revista KEPES**, 19(25), p. 363-391, 2022. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.13>

LUIGINI, Alessandro. **Una indagine interdisciplinare tra imagine disegno e arte**. Melfi: Libria, 2020.

MAESO-BRONCANO, Ana; & MARTÍNEZ-MORALES, María. Cómo hacer cosas con imágenes. Posibilidades educativas de las imágenes desde un enfoque performativo. **Artseduca**, 34, p. 137-150, 2023. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6686>

MASCARELL PALAU, David. Mobile learning en las artes visuales. Un acercamiento a las experiencias educativas artísticas con smartphones en los últimos años. **Artseduca**, 27, p. 160-173, 2020. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.12>

MELÉNDEZ, Juan Carlos, ALFONSO-BENLLIURE, Vicente, & MAYORDOMO, Teresa. Idle minds are the devil's tools? Coping, depressed mood and divergent thinking in older adults. **Aging & Mental Health**, 22(12), p. 1606-1613, 2018. <https://doi.org/10.1080/13607863.2017.1387765>

MONLEÓN OLIVA, Vicente. Concepto estereotipado de arte en películas clásicas Disney. **Antropología Experimental**, 21, p. 387-406, 2021. <https://doi.org/10.17561/rae.v21.6223>

MORIN, Edgar. **Sur l'esthétique**. París: Robert Laffont, 2016.

NAVARRO ESPINACH, Germán. **Alfabetos e investigación basada en las Artes. La obra de Ricard Huerta en Museari**. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández, 2022.

PALLARÈS, Marc; & LOZANO, María. Diálogo con el "Manifiesto por una pedagogía post-crítica" desde la esperanza como acción social transformadora. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, 32(2), p. 65-79, 2020. <https://doi.org/10.14201/teri.22451>

RAMON, Ricard. Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. **Arte, Individuo y Sociedad**, 31(3), p. 509-526, 2019. <https://doi.org/10.5209/aris.60881>

RAMON, Ricard. Imágenes encontradas, análisis de la memoria visual personal desde una perspectiva educativa. **Discursos Fotograficos**, 17(30), p. 153-174, 2021. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2021v17n30p153>

RAMON, Ricard; & ALONSO-SANZ, Amparo. La deriva paralela como método en la investigación basada en las artes. **Arte, Individuo y Sociedad**, 34(3), p. 935-954, 2022. <https://doi.org/10.5209/aris.76203>

SAID-VALBUENA, Widman. (2019). Prefigurar, co-crear, entretejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. **Arte, Individuo y Sociedad**, 31(1), p. 111-129, 2022. <https://doi.org/10.5209/ARIS.59369>

SONTAG, Susan. **On Photography**. New York: Picador, 2001.

SOUZA, Mariana A. de; SALGADO, Priscila A. D.; CHAMON, Edna M. Q. de O.; & FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. **Revista Portuguesa de Educação**, 35(1), p. 4–25, 2022. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2005.

STARRETT, Marilyn. Street Photography and the Flaneuse. **Visual Communication Quarterly**, 27(3), p. 172-178, 2020. <https://doi.org/10.1080/15551393.2020.1798145>

SUTTON, Emma. Discovery from Discomfort; Embracing the Liminal in Auto-Ethnographic, Biographical and Arts-Based Research Methods. **International Journal of Art & Design Education**, 39(4), p. 712-723, 2020. <https://doi.org/10.1111/jade.12321>

TAVIN, Kevin; & TERVO Juuso. How soon is now? Post-conditions in art education. **Studies in Art Education**, 59(4), p. 282-296, 2018. <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1509263>

TIRADO-DE LA CHICA, Ana. Herramientas TIC en la didáctica de arte y cultura visual. **Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa**, 2(2), 139–156, 2022. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i2.74>

TORRES, Ana C.; MOURAZ, Ana; & MONTEIRO, Angelica. Desafios da inovação curricular: Perspetivas de professores veteranos. **Revista Portuguesa De Educação**, 35(1), 405–427, 2022. <https://doi.org/10.21814/rpe.23263>

Submissão: 30/10/2023

Aprovação: 20/11/2023

Pensar e tatear a Educação das Artes Visuais de pessoas com Deficiência Visual

Thinking and exploring the Education of
Visual Arts for individuals with Visual
Impairments

Pensando y tanteando sobre la Educación
en Artes Visuales para personas con
Discapacidad Visual

Caue de Camargo dos Santos¹

1 Caue de Camargo dos Santos, professor EBTT - Artes Visuais e pesquisador no programa de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2679841630287632> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8164-4737> e-mail: caue.camargo@ibc.gov.br

RESUMO

Este artigo é uma contribuição aos campos da Educação das Artes Visuais e da Educação Especial, especificamente da educação de pessoas cegas e/ou com baixa visão. A partir da revisita aos tempos-espacos da História do Ensino de Artes no Brasil, cartografou-se um pensar e tatear modos de fazer existir processos experimentais de criação em duas disciplinas de um Curso Técnico em Artesanato – Proeja de uma instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual. Esses processos foram possibilitados pelas pistas achadas nas ementas das disciplinas, e foram colocados em operação através do método da investigação-criação. Dessa maneira, as contribuições emergem das notas rizomáticas dessas experimentações, que constituem mundos em devir a cada experiência e vivência possibilitada pelas aulas. As notas rizomáticas não encerram nelas mesmas as possibilidades de experimentação no campo da docência, mas são apresentadas como disparadoras para seguir criando caminhos e maneiras de acessibilizar a Educação das Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Educação das Artes Visuais; Educação Especial; Deficiência Visual; Investigação-criação.

ABSTRACT

This article contributes to the fields of Visual Arts Education and Special Education, specifically focusing on the education of blind and visually impaired individuals. By revisiting the historical contexts of Art Education in Brazil, we mapped out a thought process and exploration of ways to facilitate experimental creative processes within two disciplines of a Technical Crafts Course – Proeja, offered by an institution specialized in the education of visually impaired individuals. These processes were made possible by the clues found in the course syllabi and were put into practice through the research-creation method. In this manner, contributions emerge from the rhizomatic notes of these experiments, which constitute evolving worlds with each experience and life made possible by the lessons. Rhizomatic notes do not contain within themselves the possibilities of experimentation in the field of teaching, but are presented as triggers to continue creating paths and ways to make Visual Arts Education more accessible.

KEY-WORDS

Visual Arts Education; Special Education; Visual Impairment; Research-Creation.

RESUMEN

Este artículo es una contribución a los campos de la Educación en Artes Visuales y la Educación Especial, específicamente a la educación de personas ciegas y/o con baja visión. A partir de la revisita a los tiempos-espacios de la Historia de la Educación Artística en Brasil, trazamos pensamientos y tanteos para hacer existir procesos experimentales de creación en dos disciplinas de un Curso Técnico en Artesanía – Proeja de una institución especializada en educación artística. .personas con discapacidad visual. Estos procesos fueron posibles gracias a las pistas encontradas en los programas del curso y se pusieron en funcionamiento mediante el método de investigación-creación. De esta manera, los aportes emergen de las notas rizomáticas de estos experimentos, que constituyen mundos en la realización de cada experiencia y vivencia posibilitadas por las clases. Las notas rizomáticas no contienen por sí solas posibilidades de experimentación en el campo de la enseñanza, sino que se presentan como detonantes para seguir creando caminos y caminos que hagan accesible la Educación en Artes Visuales.

PALABRAS-CLAVE

Educación en Artes Visuales; Educación especial; Discapacidad visual; Investigación-creación.

Pensar essa escrita como mundos em devir

Nesse artigo pretendo delinear tempos-espacos a partir da História do Ensino das Artes no Brasil e abrir contornos para outros modos de pensar e tatear uma Educação das Artes Visuais de pessoas com Deficiência Visual (DV). Assim, ao cartografar as tendências e abordagens no ensino das artes percorri um longo caminho histórico, examinei os elementos que podem ser acolhidos ao produzir as aulas de artes. Tencionei pensar e tatear esses mundos em devir utilizando o método da 'investigação-criação'² para experimentar diferentes materialidades e contextos. E vislumbrei abrir contornos histórico-culturais no ensino das artes ao introduzir a temática da acessibilidade para fazer existir outros modos de Educação das Artes Visuais de pessoas com cegueira e/ou baixa visão.

Nesse sentido, o contexto gerador dessa escrita perpassa algumas experimentações com uma turma de cinco estudantes matriculados em um Curso Técnico em Artesanato – PROEJA, de uma instituição especializada na educação de pessoas com DV. A turma de primeiro ano do ensino médio era composta por quatro estudantes com cegueira congênita e um estudante com baixa visão. Na ocasião, as proposições de aula foram pensadas e tateadas para as disciplinas de Desenho Artístico e de Pintura e Teoria da Cor, a partir de pistas que encontrei na ementa das disciplinas.

Pintura e Teoria da Cor: Técnicas básicas de pinturas e texturas; preparação de superfícies e suportes; tipos de tintas; combinação e harmonia cromáticas; aspectos históricos e fisiológicos das cores; produção prática criativa utilizando texturas associadas às cores; noções de teoria da cor e sua aplicabilidade em objetos de design, decoração e na estamparia; composição plástica utilizando cores com texturas perceptíveis aos sentidos remanescentes da pessoa com deficiência visual; pesquisa e experimentação de materiais e estudo das possibilidades de aplicação de texturas associadas às cores em diferentes tipos de suportes.

Desenho Artístico: Estudo introdutório dos métodos e técnicas empregadas na linguagem do desenho, como método construtivo para concretizar ideias; estudos de composição com linhas, releituras e interpretação de formas; técnicas e procedimentos da criação com a linguagem do desenho; desenho com observação háptica e representação expressiva (IBC, 2019, p. 44, grifo do autor).

Ao analisar as pistas, assinaladas no trecho acima, foi possível traçar algumas linhas que atravessaram o pensar e o tatear a criação das aulas sobre Cor, bem como, a proposição de vivências com a cor – associando-as às temperaturas, aos cheiros, aos sabores, etc -, articulando-as a elementos táteis perceptíveis aos sentidos remanescentes da pessoa com DV. Nas aulas de Desenho, busquei articular a 'percepção háptica'³ à representação expressiva gráfica.

2 Um método que pressupõe que o professor-artista desenvolva uma dupla performance, no território da Educação das Artes, em que ele investiga-cria os seus processos pedagógicos enquanto atua nos espaços educativos, e a partir dessas pesquisas ele problematiza suas produções (Santos, 2022).

3 Significa literalmente a capacidade de 'apreender algo'. A percepção, neste caso, é alcançada através da

A contento, as aulas foram planejadas de ‘modo rizomático’, ou seja, percorreram as variadas formas de expressão artística de artistas visuais. Delineei em rede os aspectos históricos, teóricos e críticos, mapeei as obras pela sua proximidade de utilização dos elementos da linguagem visual – cores e linhas – e as acolhi em suas diferenças estéticas. Dessa maneira, ao tatear abordagens para a construção dessas aulas, foi preciso pensar nos planos conceituais que atravessaram⁴ a história do Ensino das Artes. E me fez/faz perguntar qual postura assumir enquanto professor, de artes, que aproxima dois campos do conhecimento tão distintos – o Ensino das Artes e a Educação de pessoas com DV – que se entrecruzam para produzir um outro possível.

Ao problematizar esse entrecruzamento, necessitei recorrer a processos de acessibilidade dos conteúdos de artes visuais para pessoas com cegueira e baixa visão. Assim, emergiram indagações que me mobilizaram pensar como/quando reproduzir ou tornar a imagem de uma obra de artes visuais tátil? Em que medida consigo tornar esses artefatos artístico-culturais acessíveis? Que conteúdos são relevantes à formação dessas pessoas? E ainda, será que minhas proposições possibilitam aos nossos estudantes com deficiência visual assumirem um papel de protagonismo no ‘povoamento’ da arte e da cultura? Essas e outras problematizações vão dando corpo a escrita e me provoca a pensar esse escopo.

Mundos em devir: tempos-espacos na história do Ensino das Artes no Brasil

Diversas tendências e abordagens foram se constituindo na história do ensino das artes no Brasil, desde o século XIX, com a atuação da Missão Artística Francesa por volta de 1816 e a implantação da Academia Imperial de Belas Artes (1826) – para onde convergia a elite cultural que buscava formação artística no país; e mais tarde a inauguração do Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1856) – que popularizou-se entre as classes menos favorecidas e sua tarefa era formar artífices e artistas provindos da classe operária, ambos no Rio de Janeiro. Segundo Barbosa (2015), a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, inaugurou a ambiguidade na educação brasileira, ou seja, “o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica” (Barbosa, 2015, p. 145).

Posteriormente, no início do século XX, outros movimentos como a Semana de arte Moderna de 1922; o Movimento Escolinhas de Arte; a criação das Universidades na década de 1930 e a implantação do professorado de Artes Plásticas; as Bienais de São Paulo em 1951; as manifestações universitárias ligadas à Cultura Popular entre 1950

exploração ativa de superfícies e objetos por um sujeito em movimento, em oposição ao contato passivo por um sujeito estático durante a percepção tátil.

4 O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada [...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

e 1960; a contracultura nos anos 70; e mais tarde a constituição das pós-graduações em Artes, reverberaram em abordagens e metodologias de ensino que aos poucos foram constituindo o percurso histórico do Ensino da Arte no Brasil (Barbosa, 1989). Essas e outras manifestações e povoamentos resultantes das experimentações no campo do ensino da arte resultaram em correntes pedagógicas e seus povoamentos no campo intelectual da Educação das Artes.

A Pedagogia Tradicional, nas primeiras décadas do século XX, contemplava as atividades de repetição para exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. A relação professor-aluno caracterizava-se por um autoritarismo. A metodologia era baseada na transmissão dos conteúdos reprodutivistas. O conhecimento era centrado no professor. O Ensino das Artes desenvolvia-se pelo viés das propostas de desenho, em que eram explorados o sentido utilitário e a preparação enquanto técnica para o trabalho, como por exemplo, o desenho de ornatos, a cópia, o Desenho Geométrico usado nas fábricas e serviços artesanais (Ferraz; Fusari, 2009). A partir dos anos 1950, além do Desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar os componentes de Música, o Canto Orfeônico e os Trabalhos Manuais.

Com a Pedagogia Nova, no Brasil a partir de 1930, e posteriormente disseminada nos anos 1950 e 1960. A ênfase dessa abordagem é a “expressão”. Fundamentada no campo da Psicologia e representada por John Dewey, a partir dos anos de 1900, e posteriormente por Viktor Lowenfeld, a partir de 1939 nos EUA. Tardiamente, em 1943 com Herbert Read, na Inglaterra com a publicação do livro “Educação pela Arte”. E no Brasil, Augusto Rodrigues fazia a frente com o Movimento Escolinhas de Arte no Rio de Janeiro (Barbosa, 2011). A relação professor-aluno ainda era distante, é o professor quem ensina e o aluno quem aprende. Nesta corrente pedagógica o Ensino das Artes se valorizava pela expressão livre e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador (Ferraz; Fusari, 2009). As propostas eram centradas na questão do desenvolvimento do aluno, através da ideia do aprender fazendo.

Na segunda metade do século XX, a Pedagogia Tecnicista passa a influenciar no mundo e no Brasil a partir de 1960/70. A organização da aula seguia um sistema técnico: plano de aula, recursos tecnológicos, audiovisuais, operacionalização, tudo era cronometrado. Nesse momento a instituição da Lei 5.692/71, introduz a Educação Artística no currículo escolar dos ensinos de 1º e 2º graus, ocorrendo uma superdimensionamento da técnica em detrimento da reflexão na Educação (Ferraz; Fusari, 2009). Nesse momento, qualquer professor com alguma “habilidade técnica” poderia desenvolver atividades no Ensino das Artes.

Entre os anos 1961/64, acontece um importante trabalho desenvolvido por Paulo Freire, um método revolucionário de alfabetização de adultos, é a Pedagogia Libertadora. E a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir dos anos 1980, assume-se uma busca mais realista na prática e na teoria da Educação, há uma busca por conteúdos de formação crítico-reflexiva dos estudantes (Ferraz; Fusari, 2009). As disciplinas dividiram-se em momentos de abordagem teórica e situações de desenvolvimento da prática. Os seminários, os debates e as mesas redondas acontecem com mais

frequência, o aluno é convidado a opinar.

Na história do Ensino das Artes este é o momento da Arte-Educação. Saviani e Libâneo, contribuíram significativamente para o pensamento da Educação, buscando “propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais necessários para uma prática social viva e transformadora” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 55).

Com a Pedagogia Pós histórico-crítica, a partir dos anos 90 e principalmente nos anos 2000 está vigente esta prática de ensino/aprendizagem onde o estudante assume fundamental importância, pois não é mais o professor quem detém o conhecimento, este é construído juntamente com o discente ao longo do curso escolar. Nessa busca por uma formação cultural e científica o estudante participa, direciona o ensino trazendo materiais para serem discutidos, ele investiga, pesquisa, é responsável pela qualidade da aula, o papel do professor é de mediador/problematizador.

Na contemporaneidade os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNS-Arte), foram apresentados em 1996 para leitura crítica dos professores brasileiros. Esses documentos “foram propostos como diretrizes pedagógicas e consideradas um referencial importante para a educação escolar no país, tiveram o compromisso de assegurar a democratização e um ensino de qualidade para todos os estudantes” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 57). E ainda, nesse mesmo período a com a implementação da LDBN 9.394/96, pode-se acompanhar uma consolidação da Arte como área do conhecimento obrigatória, incluída nos currículos escolares de toda educação básica.

Com o objetivo de sistematizar a busca do conhecimento de arte enquanto cultura e linguagem contribuidoras para o desenvolvimento da percepção, observação, imaginação e a sensibilidade, os conteúdos de Artes, nos PCNS-Arte, foram organizados a partir de eixos norteadores de aprendizagem, como: a *produção em arte* – os processos de criação pessoal; a *fruição* – a apreciação significativa de artefatos de arte e a “*reflexão sobre a arte enquanto produto pessoal e pertencente a multiplicidade das culturas humanas, de todas as épocas*” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 58).

Desse modo, esteve vigente a Abordagem Triangular como proposta teórico-metodológica difundida e orientada por Ana Mae Barbosa, sendo de grande abrangência cultural, baseada no: fazer artístico, na história da arte e na análise estética das obras artísticas. A abordagem triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna, mas ainda separa a teoria da prática e privilegia a obra de arte como imagem a ser estudada na escola.

Outra abordagem metodológica bastante difundida e desenvolvida nos espaços educativos brasileiros, desde os anos 2000, são os projetos de trabalho e o debate do currículo organizado por projetos, a partir de Fernando Hernández. Nesse sentido, a organização do trabalho escolar por projetos sugere “um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos” (Hernández, 1998, p. 81). A proposição considera a organização do currículo e das disciplinas em espiral, pela possibilidade de promover as inter-relações entre as diferentes fontes e os desafios impostos pelo cotidiano. No que se relaciona à Arte, Hernández defende a ideia de educar para a compreensão da cultura visual.

Ao revisitar estes tempos-espços, posso pensar e tatear meios para acessibilizar a Educação das Artes Visuais para pessoas com deficiência visual, abrindo contornos ao articular o ensino e a pesquisa nos espaços educativos. Nesse sentido, o campo da educação especial carece de investigações, pode ser porque ainda existam discursos ou compreensões de que os estudos da visualidade não sejam necessários para as pessoas com cegueira ou baixa visão, desconsiderando os possíveis caminhos de experimentação estética multissensorial oportunizada no campo expandido da Arte Contemporânea.

Em sintonia com a literatura atual, entendo a urgência na produção de conhecimento dessa abordagem, pois, “nesse momento é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em artes com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto” (Reily, 2010, p. 88).

Para sustentar a referida hipótese, realizei pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como referência de busca os descritores Artes Visuais e Deficiência Visual, a fim de mapear a produção de pesquisas nesse campo. Encontrei sessenta e seis trabalhos abrangendo o descritor Deficiência Visual relacionado ao campo das Artes, a primeira publicação datando de 1997 e a última publicação de 2022.

No Brasil, as publicações desse escopo teórico-prático e que possibilitam a expansão das proposições em Educação das Artes com pessoas com deficiência visual são escassas. Poucos trabalhos existentes apontam a existência de falhas em programas de formação de professores, onde a abordagem e o desenvolvimento de experimentações pedagógico-estéticas são insuficientes e não preparam para as demandas de sociabilidade emergente.

Abrindo contornos para uma Educação das Artes Visuais de pessoas com DV

A partir dessa revisita histórica, foi possível pensar nas diferentes correntes e tendências que atravessaram essa área do conhecimento e enquanto professor-artista-pesquisador da área posso combinar, compor e experimentar os métodos/ abordagens/ tnicas para possibilitar um currículo de conteúdos relevantes  educação das Artes Visuais de pessoas com DV.

Durante dez anos atuei na educação básica regular, ministrando aulas de artes visuais para estudantes de ensino médio, orientando estudantes de graduação em teatro e música. Em determinado período, a minha experiência na docência foi atravessada por trs estudantes com deficiência, dois eram estudantes, da rede estadual de um município do estado do Acre, conviviam com a baixa visão, e todo material que era produzido para a turma de primeiro ano do ensino médio, reproduzia-se uma versão ampliada, pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua sala de recursos, adequando textos e imagens para a acessibilizaço do

conteúdo.

Em outro momento, quando já atuava na rede federal de ensino, num Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal, também no estado do Acre, fui requisitado a supervisionar o estágio curricular de uma graduanda da Licenciatura em Teatro, ela convivia desde a infância com surdocegueira, era baixa visão e tinha perda auditiva ao ponto de se comunicar apenas por Libras. Durante quatro meses ela, a intérprete de Libras e eu desenvolvemos um trabalho de expressão corporal, jogos teatrais e a performance arte, com os estudantes do segundo ano do ensino médio, alguns meses depois essa estagiária formou-se como professora de Teatro.

Nas duas experiências o trabalho de inclusão foi terceirizado, ou seja, foi necessário que um terceiro sujeito da área da Educação Especial precisasse entrar em cena. Assim, avalio que as experiências formativas na área da Educação Especial, do licenciando em qualquer área são limitadas. Lúcia Reily afirma que “os limites são o espaço, a visão que as pessoas têm sobre o ensino de artes visuais. Limite do tempo, as crianças no geral têm problemas de transporte” (Plaza Carvajal, 2012, p. 3). E o percurso exigido para compreender as deficiências, planejar e executar as ações que promovam a inclusão e a acessibilidade de suas aulas à uma especificidade, demanda um *saber fazer*; a docência exige um outro tempo para o ensino-aprendizagem; exige estudo, pesquisa, sistematização de propostas e principalmente estar aberto para filiar-se aos procedimentos e processos de experimentação nessa modalidade de ensino.

Atualmente, decorrendo quase dois anos da minha imersão em uma instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual, no município do Rio de Janeiro, posso constatar que a instituição especializada tem seu papel como protagonista em uma parte dos processos educacionais, desde que articule o ensino e a pesquisa em educação especial nas diversas áreas do conhecimento; entregue a sociedade as resultantes de suas experiências através da produção de conhecimento, da oferta de formação de professores e ao oferecer suporte às instituições da rede básica de ensino onde opera a educação inclusiva.

Em aliança com o pensamento das autoras Silva; Hostins; Mendes (2016, p. 18), “o que está se propondo neste item é a ampliação do olhar sobre os processos de escolarização na escola inclusiva para pensá-los não como lugares específicos e polarizados”. Talvez o que se quer na relação da educação especializada com a educação inclusiva seja um ambiente de trocas construtivas, um *lócus* de produção de saberes e fazeres em rede.

Nesse universo,

é possível encontrar escolas mais ou menos inclusivas, mais ou menos democráticas nas quais as fronteiras entre os espaços são diluídas e todos se sentem responsáveis pela participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos. Há outras, porém, cujas fronteiras são rigidamente delimitadas, onde há pouco espaço para a cooperação, para um projeto de escolarização ampliada e para o diferente (Silva; Hostins; Mendes, 2016, p. 19).

Nesse interstício, surgem as barreiras, as dificuldades, os entraves e quem depende das políticas fica à deriva em meio aos processos em que existem lacunas. Encontramos no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as seguintes diretrizes: a transversalidade da modalidade de educação especial; a oferta de AEE como complementar ou suplementar no processo de escolarização por meio da Sala de Recursos; a formação de professores e demais profissionais para a inclusão; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas (Brasil, 2008).

Dessa maneira, a implementação dessas diretrizes exige muito mais do que uma segmentaridade das ações, cada plano de consistência precisa ser articulado. Cada um desses planos possui seu modo de operar, experimentar, desenvolver as suas macro e micropolíticas. Sua coexistência no campo da educação demonstra a sua relação 'molar e molecular' (Deleuze; Guattari, 2012), passando de uma para a outra, enquanto modo de fazer existir uma educação acessível e inclusiva.

Diante disso, é preciso considerar as diferenças e promover uma articulação em rede de trocas, para garantir a permanência, a participação, o aprendizado e o desenvolvimento dos/das estudantes com deficiências. Essa relação de coexistência nos traz em primeira instância a ideia de suspensão da abordagem dualista, da educação especializada e da educação inclusiva, que em sua natureza hierarquizada, separa, setoriza, segrega o trabalho dos trabalhadores da Educação.

Nesse sentido, a comunhão de saberes e fazeres, faz com que as micropolíticas desenvolvidas em diferentes territórios contribuam para o todo. A produção do conhecimento nesses espaços educativos é como uma semente que carrega dentro de si a potência da vida, ela pode ser semeada e cultivada onde quer que seja plantada, no terreno fértil da Educação.

Atualmente contamos com alguns avanços no desenvolvimento de recursos na elaboração de imagens, livros e maquetes táteis. Além da acessibilização de imagens através da audiodescrição. Outros recursos de tecnologia assistiva para identificação de cores têm sido explorados como as diversas experimentações, protótipos e códigos de transcrição de cores à exemplo: o FO-CO denominado *Feelipa Color Code*, elaborado pela portuguesa Filipa Nogueira Pires, onde seu sistema associa as cores a formas geométricas (Marchi, 2019); outra pesquisadora criou um sistema que leva seu nome, Ramsamy-Iranah, ela desenvolveu no ano de 2015 uma sequência de símbolos táteis para representar as cores (Marchi, 2019); o sistema See Colors desenvolvido no Paraná por Sandra Marchi e sua equipe, baseado na dimensão da escrita Braille e associado ao círculo cromático produzindo uma analogia ao relógio (Araújo et al., 2020); Pereira e Ferronato (2019), criaram o Código Universal de Cores (CUDC), sistema que utiliza o mesmo esquema dos pontos da cela Braille para representar as cores.

Dessa maneira, observamos um grande avanço em pesquisas de tecnologias assistivas e ferramentas educacionais, mas precisamos avançar no que diz respeito à educação das artes. O que venho propor é uma discussão ampliada desse escopo por

outras vias, a partir do diálogo com os/as estudantes com deficiência visual. Essa outra via vem sendo composta através da experimentação que articula diversas ferramentas e tecnologias para criação de situações estéticas favoráveis ao aprendizado em artes, a partir da pessoa com deficiência.

As experimentações em questão precisam perpassar diversos níveis e dimensões da sensorialidade, partindo do pressuposto de que uma criação seja embrionada no corpo da pessoa com deficiência, e não criada por outrem e adaptada a ela. O estudante precisa correr o risco da experimentação com materiais, se expor as proposições e aos procedimentos. É necessário, enquanto professor-artista, pensar pela via da potência, e não pela via da falta. Constituir no campo da arte um *lócus* de produções que não sejam somente adaptados, obras adaptadas, livros adaptados, imagens áudio-descritas... será que podemos criar uma arte que não transite pelo processo de adaptação? Será que podemos criar a partir das diferenças, uma arte multissensorial?

Introduzo neste artigo algumas indagações e assumo um compromisso ao mobilizá-las para fazer reverberar em alguns corpos, o que ressona em minha escrita e têm se desdobrado diante da produção artística enredada no paradigma do suprematismo visuocêntrico ou do visuocentrismo, enquanto uma política do pensamento e da construção do saber. Essa política, é “também uma política científica que comparece sempre que escolhemos, como estratégia metodológica, abordar a cegueira através de estudos comparativos com o vidente” (Kastrup; Carijó; Almeida, 2009, p. 119). Venho debruçando-me sobre esse escopo que entrelaça as artes visuais e a educação de pessoas com deficiência visual. As perguntas-problemas suscitadas aqui não servem para ser respondidas, mas lançadas em um oceano para provocar ondulações, reverberar pelos mares e banhar outros pensamentos.

Notas rizomáticas do professor-artista-pesquisador

Retomando a proposição dessa escrita, descrevo os procedimentos acolhidos para pensar e tatear as aulas de artes visuais para pessoas com deficiência visual. E é a partir do método da ‘investigação-criação’, que problematizo, penso, tateio e produzo as aulas de artes visuais. Nesse caso, busquei nas ementas das disciplinas Desenho Artístico e Pintura e Teoria da Cor, as pistas necessárias para colocar em operação de modo rizomático alguns conteúdos artísticos – inflexão, poética da maciez, cor movente, pinturas às cegas, (d)obra, vazio e vazado – esses termos foram conectados aos artistas, aos modos de produção e às linguagens do desenho e da cor.

A saber, as três linhas delineadas pelas pistas encontradas nas ementas e que atravessaram o plano das atividades: a) Vivenciando a cor – associando-as às temperaturas, cheiros e sabores; b) Tateando a cor – articulando-as a elementos táteis perceptíveis aos sentidos remanescentes da pessoa com DV; c) Poética da linha – articulação da percepção háptica à representação expressiva gráfica.

Essas linhas circunscreveram os objetivos das experimentações propostas e mobilizaram as criações. Durante as aulas cartografei as ações e registrei as materialidades geradas pelas propostas de trabalho em um diário composto de imagens e escritas. Anoto as sensações exteriorizadas por meio das falas, onde é possível capturar os aprendizados e nas rodas de conversa vamos acolhendo todos os fracassos como pontos de partida para recomeços.

Imerso neste trabalho com a turma de primeiro ano do Curso Técnico em Artesanato, especificamente na disciplina desenho artístico, criei alguns materiais e abordagens na tentativa de acessibilizar o conhecimento sobre a linguagem do desenho. Dessa maneira, estudamos três aspectos ligados a poética do desenho: técnicas, materiais e métodos, pelo viés histórico-biográfico dos artistas e alguns movimentos artísticos, discutimos o aspecto conceitual de algumas obras para tentar compreender os processos de criação adotados pelos artistas visuais.

Nesse espectro, a linha e a cor apareceram como elementos interseccionais da produção artística e dos artistas escolhidos para o desenvolvimento dos experimentos. Assim, alguns desenhos foram produzidos com barbante, outros desenhados em papel sobre uma tela de desenho. Foram explorados sólidos geométricos de papel, reproduções tridimensionais em arame, construção de móveis etc. Conhecemos e ouvimos depoimentos de alguns artistas visuais.

A seguir, compartilho algumas notas rizomáticas dessas experimentações. Essas notas constituem pequenas entradas para provocar mobilizações no pensamento e seguir Tateando maneiras de acessibilizar e possibilitar experimentações e vivências nas aulas de artes visuais. A investigação e a criação estão sempre intrínsecas a esse processo, ou seja, é preciso articular a pesquisa ao ensino, compondo uma conversa com a turma para cartografar o caminho percorrido e para que direções podemos seguir Tateando o conhecimento e a criação em Arte.

Nota nº.1: Partindo do termo INFLEXÃO (substantivo feminino), mudança da direção ou da posição normal; desvio. Visitou-se a borda, a (d)obra. Experimentou-se um lugar onde a linha pode habitar, onde ela delinea, define, contorna. Ela pode transbordar quando existe a inflexão, quando ela (d)obra o plano e é remexida por Amílcar de Castro, importante artista plástico brasileiro do século XX. Ele foi escultor, gravador, desenhista, diagramador, cenógrafo e professor. Suas obras (Fig. 1) foram expoentes de inflexões radicais e inovadoras no campo da escultura e da geometria, tornando-se referência incontornável para essa forma de expressão artística (Castro, 2023, s/p).

Nota nº.2: Em diversos momentos a turma escreveu em suas máquinas de datilografia Braille, tomou-se nota sobre os tópicos sobre a vida de Mira Schendel (1919-1988); Waltercio Caldas (1946-); Gil Vicente (1958-); Tomie Ohtake (1913-2015); Alexander Calder (1898-1976); Leda Catunda (1962-); Amílcar de Castro (1920-2002); Franz Weissmann (1911-2005). Conhecer esta pequena lista de artistas visuais, foi um percurso em que a turma demonstrou uma descoberta, sobre suas histórias, memórias e produção artística. O momento de escuta aos artistas em fragmentos de vídeos, produziu muita curiosidade acerca de suas obras de arte.

A mediação acerca das formas e das linhas que habitam as obras, pudera ser evidenciada através da audiodescrição, na busca por uma articulação entre as imagens, os textos e a turma. Posteriormente, experimentou-se o traçado de linhas em papel sobre a tela de desenho. Foram conjugadas em formas para depois serem transcritas (Fig. 2) para dobras e recortes de papéis, cortes em placas de EVA. Aos poucos construiu-se (d)obras que lembraram a produção do artista.

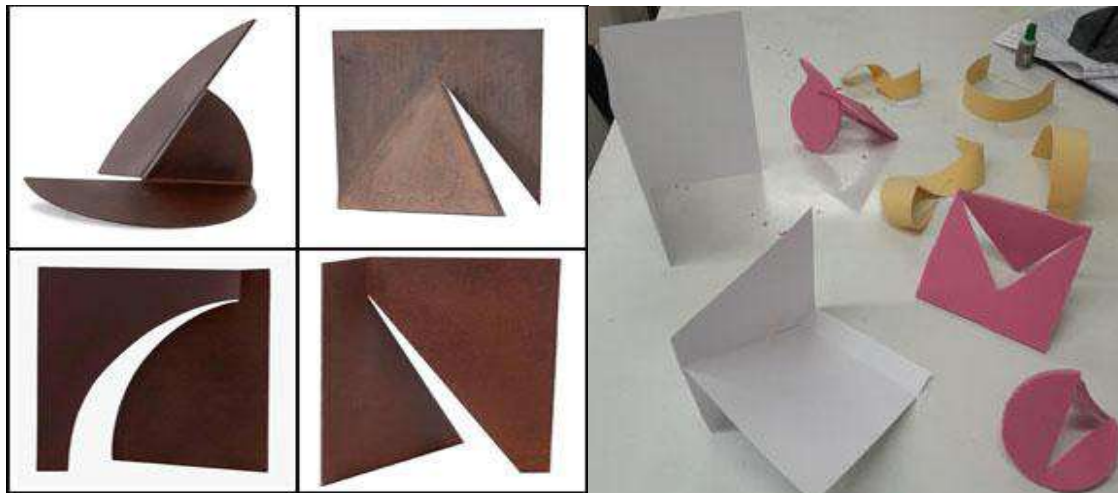


Fig. 1. Amílcar de Castro. *S/título*. Cortes e dobras em chapas de aço. 1998. Fonte: Castro (2003).

Fig. 2. Experimentações⁵ dos estudantes. Temas: *Inflexão e Linha*. 2022. Fonte: Arquivo do Autor.

Nota nº.3: Fora lançado ao grupo uma problemática – será que ao tatearmos, encontramos, neste Ateliê as (d)obras de Amílcar de Castro? Investigou-se, a partir da inquietação, todos os objetos contidos naquele espaço-físico. O grupo tateou as superfícies e, principalmente, as arestas, as bordas, as (d)obras, as inflexões dos planos. Produziu-se uma conversa conectando às experimentações com a audiodescrição, o registro em braile, a criação das (d)obras e o tatear dos objetos.

Nota nº.4: Também se experimentou a poética da linha (Fig. 2). A plasticidade da linha, das cores, luzes e sombras ao estudar as esculturas, gravuras e pinturas de Tomie Ohtake. O crítico de Arte Paulo Herkenhoff afirma que a artista ao pintar às cegas constitui uma “vivência da deriva diante do espanto desconhecido pelo olhar e o deslocamento da relação territorial para a experiência do tempo sem perspectiva cronológica e linear (Ohtake, 2023, s/p)”. Dessa maneira, abriu-se caminho para experimentar as composições e suportes variados, como telas, papeis e EVA para distinguir diferentes superfícies coloridas e as temperaturas das cores e dos materiais.

Nota nº.5: Com as esculturas de Tomie Ohtake, pensou-se a possibilidade de a linha produzir forma... Experimentou-se com as relações da linha projetada no espaço, a linha e a direção que ela percorre. Ao cortar EVA e produzir torções e prendê-las com arame. Nos inspirou, Franz Weissmann, um importante desenhista,

5 Em EVA cor de rosa, são pequenas réplicas que produzi para a aula sobre o artista Amílcar de Castro. Em papel canson branco e EVA cor salmão são as experimentações produzidas pelos estudantes.

escultor e pintor austríaco que se estabeleceu no Brasil desde 1921, e precursor do construtivismo (Weissmann, 2023, s/p). Sua obra nos remeteu ao vazio (Figuras 3 e 4), a forma vazada construída pelo contorno da linha, o arame dobra no espaço e produz a forma.

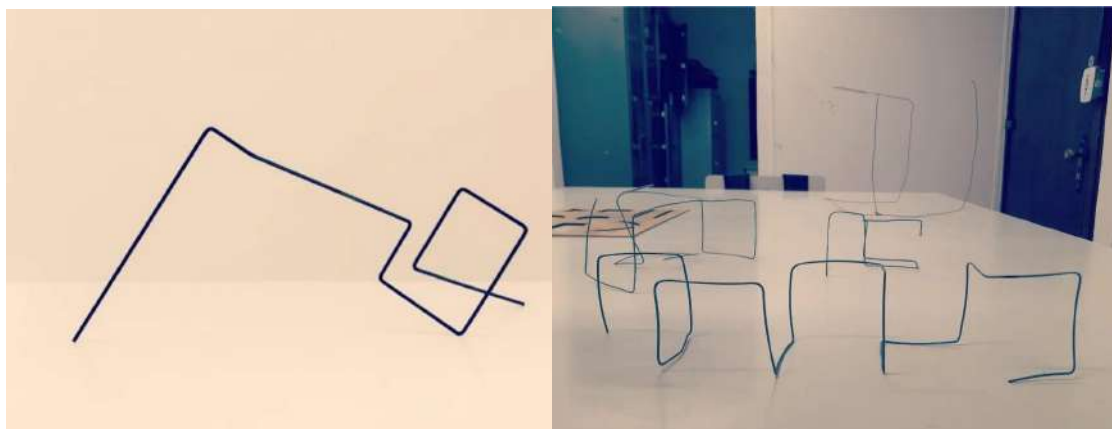


Fig. 3. Réplica de arame inspirada nas obras de Franz Weissmann. 2022. Fonte: arquivo do autor.

Fig. 4. Experimentações de arame produzidas pela turma. 2022. Fonte: arquivo do autor.

Considerou-se um ponto em movimento produzindo linhas retas, sinuosas, regulares, irregulares, geométricas, traçados. Em uma das aulas suscitou-se o seguinte diálogo entre a turma: 'A' disse: *Muitas linhas parecem ser um barulho.* 'B' complementou: *Uma aglomeração de pessoas e suas conversas...* 'C' afirmou: *Eu aprendo muito com Eles (os artistas), inclusive a pensar o som do silêncio.* 'A' fala novamente: *O barulho da escuridão.* 'C' torna a falar: *Olhar para dentro e perceber o som do vazio...* 'B' finaliza: *Hoje nós fomos longe demais! (risos).*

Nota nº.6: Leda Catunda "artista visual, pesquisadora e professora. Uma das expoentes da Geração 80, explora em seu trabalho questões referentes à representação das imagens e ao universo pop" (Catunda, 2023, s/p). Ela inspirou uma aula onde pensou-se a poética da maciez e a relação das suas pinturas-instalações com tecidos coloridos, as delimitações de áreas de cor com superfícies texturizadas (Fig. 6). Produziu-se uma réplica associando texturas às cores tentando materializar a poética de Leda Catunda (Fig. 7), e remeteu-se à algumas flores do jardim da instituição, onde a turma visitou e realizou uma investigação com plantas naturais, experimentando seus cheiros, texturas e linhas.



Fig. 6. Leda Catunda. *Palmeiras com Flores*, 2006, acrílica s/ tela e plástico. Fonte: Catunda (s/data).

Fig. 7. Composição elaborada para a aula sobre a artista Leda Catunda. Fonte: arquivo do autor.

Considerações Finais

No decorrer dessa escrita, e ao revisitar mais de 200 anos da trajetória do Ensino de Artes no Brasil, pode-se examinar que muito pouco se produziu nesse âmbito ao considerar um entrecruzamento com a Educação Especial. As pesquisas e produções científicas – na intersecção dessas duas áreas – mais recentes datam de 1997 até 2022. Nesse sentido, é preciso ampliar os estudos e as experimentações, além de compartilhar os saberes e os fazeres fomentados no interstício destas duas áreas do conhecimento.

Assim, ao pensar no trabalho cartografado pelo professor-artista-pesquisador, é possível observar o mapa da experiência subjetiva, é possível traçar o caminho operado pela investigação-criação e tatear as possibilidades ao combinar os elementos da história, da arte e da educação. Abre-se um contorno na relação entre os espaços educativos inclusivos e os especializados para tratar de uma discussão que supera o campo do dualismo e transcende em direção ao trabalho colaborativo. Silva; Hostins; Mendes (2016), trouxeram contribuições significativas para pensarmos juntos um trabalho de AEE e de Educação Inclusiva que seja convergente nos processos de escolarização.

Ao delinear os contornos que povoam essa modalidade de Educação foram suscitadas as pistas necessárias para traçar os objetivos das aulas. Além de pensar e tatear modos de ampliar o repertório imagético e artístico em uma aula para pessoas com DV, sendo necessário articular ensino e pesquisa. Desse modo, revisitar a história do Ensino das Artes nos faz pensar criticamente, analisar e capturar elementos que podem ser relevantes ao escolher o método de trabalho, as técnicas, os materiais mais adequados, o aporte teórico que reverbera no percurso e nas conversações com a turma.

Portanto, ao compartilhar as experiências constituídas no campo da docência em artes visuais, especificamente a partir da composição de propostas de aulas para pessoas com cegueira e baixa visão, considera-se uma forma de provocar e mobilizar territórios no campo da Educação das Artes Visuais e da Educação Especial. Essas experimentações anteciparam alguns resultados por meio do planejamento metodológico, do delineamento de pistas encontradas nos objetivos das ementas das disciplinas, mas “a experiência não pode ser antecipada. [...] Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura” (Larrosa, 2011, p. 11).

Por assim dizer, as experimentações produziram uma maneira de criar mundos em devir, possibilitar aberturas, pois, as aulas conduziram os estudantes a imprimir outras experiências com o estreitamento construído com a vida e obra dos artistas plásticos apresentados. As notas rizomáticas são disparadoras do pensamento e intenta traçar o caminho percorrido em sala de aula, delineando as articulações e combinações de ferramentas e tecnologias assistivas, considero aqui as réplicas produzidas, em EVA e arame para as aulas, um material didático acessível e imprescindível para materialização dos objetos artísticos, sinalizando que atualmente já existem reproduções de outros objetos que são impressos em 3D.

As experimentações que foram deflagradas nas notas rizomáticas, aglutinam pequenas linhas possíveis para transitar pelos tempos-espacos a Educação das Artes de pessoas com DV. As notas não configuram modelos ou receituários de como repetir ou refazer a aula, elas apenas sugerem um percurso, que necessita primeiramente do diálogo e do acolhimento com os/as estudantes. Enfim, ao colocar em operação esses processos de experimentação, requer escuta e cumplicidade, abertura, rigor, método e investigação-criação nos espacos da Educação

Referências

ARAÚJO, N. S. de; AMORIM, F. R.; MARCHI, S. R.; ANDRADE, A. F.; DELAZARI, L. S.; SCHMIDT, M. A. R. Avaliação do Sistema de Código de Cores “See Color” em Mapa Tátil. **Revista Brasileira de Cartografia**, [S. l.], v. 72, n. 1, p. 34–48, 2020. DOI: 10.14393/rbcv72n1-51660. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/51660>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av., São Paulo, v.3, n.7, p.170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 143 – 159, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19869>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, Amilcar de. **Corte e dobra**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CASTRO, Amilcar de. **Enciclopédia**: Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2448/amilcar-de-castro>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CATUNDA, Leda. **Enciclopédia**: Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10215/leda-catunda>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CATUNDA, Leda. Obras. **Site oficial da artista** Leda Catunda. Rio de Janeiro: Fortes D'Aloia & Gabriel, S/data. Disponível em: http://www.ledacatunda.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=92&cod_Serie=24. Acesso em: 3 ago. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol.1/ tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 3/ tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do Ensino da Arte**: fundamentos e proposições. 2ª ed. - revista e ampliada por Maria Heloisa C. de T. Ferraz. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBC, Instituto Benjamin Constant -. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos**. DED/IBC: Rio de Janeiro, 2019.

KASTRUP, Virgínia; CARIJÓ, Filipe Herkenhoff; ALMEIDA, Maria Clara de. Abordagem da Enação no Campo da Deficiência Visual. **Informática na Educação**: teoria & prática Porto Alegre, v.12, n.2, jul./dez. 2009. ISSN impresso 1516-084X.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MARCHI, Sandra Regina. **Design universal de código de cores tátil**: contribuição de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. 2019. 252 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

OHTAKE, Tomie. **Enciclopédia**: Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4437/tomie-ohtake>. Acesso em: agosto de 2023.

PEREIRA, Géssica; FERRONATO, Rubens. **Código tátil de identificação de cores para**

pessoas com deficiência visual. Depositantes: Gêssica dos Santos Pereira e Rubens Ferronato. Depósito: 26 nov. 2019.

REILY, Lúcia. O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes.** Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVyQrXjBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SANTOS, Caue de Camargo dos. **Corpo-ateliê:** memórias performadas por um professor-artista. 2022. Tese de Doutorado em Educação e Arte – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. p. 1-135.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares; MENDES, Regina da Silva. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 10-29, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010>. Acesso em: 3 ago. 2023.

PLAZA CARVAJAL, M. L. Entrevista à Profa. Dra. Lúcia Reily. **Revista Educação, Artes e Inclusão.** Florianópolis, v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3021>. Acesso em: ago. 2023.

WEISSMANN, Franz. **Enciclopédia:** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9471/franz-weissmann>. Acesso em: 3 ago. 2023.

Submissão: 24/09/2023

Aprovação: 06/11/2023

Entrevistas



Entrevista com o artista e professor Dr. Rui Serra (Faculdade de Belas-Artes da Universidade Lisboa, Portugal) ¹

Interview with artist and professor Dr. Rui Serra (Faculty of Fine Arts, Lisbon University, Portugal)

Entrevista con la artista y profesora Dra. Rui Serra (Facultad de Bellas Artes, Universidad de Lisboa, Portugal)

Jociele Lampert²

Marta Facco³

Pedro Henrique Cavallari⁴

William da Silva⁵

1 Entrevista realizada no primeiro semestre de 2023, presencialmente no estúdio privado da artista, por ocasião de Cooperação internacional via Edital CNPq nº 26/2021, coordenada pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert (UDESC). Mais informações sobre o programa Apotheke em Rede: <https://www.apothekeestudiodepintura.com/apotheke-em-rede>.

2 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925> E-mail: jocielelampert@uol.com.br.

3 Bolsista de pós-doutorado do CNPq na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Foi investigadora visitante no CIEBA/FBAUL/ULISBOA. Mestre e Doutora em Artes Visuais (PPGAV/UDESC) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7820911643666261>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7641-8951> E-mail: martafacco@hotmail.com.

4 Bolsista de Doutorado Sanduíche no Exterior (CNPq) na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Investigador visitante no CIEBA/FBAUL/ULISBOA. Com doutorado em Artes Visuais em andamento na Universidade do Estado de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199191395094333> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0726-9091> E-mail: ph.cavallari@yahoo.com.

5 Bolsista de Doutorado Sanduíche no Exterior (CNPq) na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Investigador visitante no CIEBA/FBAUL/ULISBOA. Doutor em Artes Visuais pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6524948758269768> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5045-8894>.

RESUMO

Entrevista realizada com Rui Serra no primeiro semestre de 2023, presencialmente no estúdio privado do artista, em Lisboa, Portugal, por ocasião de Cooperação internacional entre o Estúdio de Pintura Apotheke e a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, via Edital CNPq nº 26/2021, coordenada pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert (UDESC).

PALAVRAS-CHAVE

Pintura; Rui Serra; Apotheke Internacional

ABSTRACT

Interview conducted with Rui Serra in the first half of 2023, in person at the artist's private studio, in Lisbon, Portugal, on the occasion of international cooperation between the Apotheke Painting Studio and the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon, via CNPq Notice No. 26/2021, coordinated by Full Professor Dr. Jociele Lampert (UDESC).

KEY-WORDS

Painting; Rui Serra; Apotheke International

RESUMEN

Entrevista realizada a Rui Serra en el primer semestre de 2023, en persona en el estudio privado de lo artista, en Lisboa, Portugal, con motivo de la cooperación internacional entre el Estudio de Pintura Apotheke y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Lisboa, a través del Aviso CNPq n.º 26/2021, coordinado por la profesora Titular Dra. Jociele Lampert (UDESC).

PALABRAS-CLAVE

Pintura; Rui Serra; Apotheke International

Rui Serra (sobre o artista professor e a entrevista)⁶

Nasceu em Elvas em 1970. Vive e trabalha em Lisboa. Professor Auxiliar de Pintura na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Possui licenciatura em Artes Plásticas - Pintura, pela FBAUL (1993). Mestrado em Pintura, pela FBAUL (2006). Doutoramento em Pintura, pela FBAUL (2014).

Foi selecionado para o Concurso de Pintura União Latina, em 1995. Em 1993, participou na exposição “Imagens para o Anos 90”, na Fundação de Serralves. Tem exposto o seu trabalho de forma individual e coletiva, desde o início da década de 1990, em várias instituições e galerias – Galeria Arte Periférica, em Massamá e Lisboa; Galeria Zero, em Algés; Galeria Quadrum, em Lisboa; Centro de Artes Plásticas de Coimbra, em Coimbra; Museu do Chiado, em Lisboa; Culturgest, em Lisboa; Galeria Fernando Santos, no Porto; Sociedade Nacional de Belas-Artes, em Lisboa; Galeria I I I, no Porto; entre outras. As suas obras estão representadas nas coleções Museu do Chiado, Fundação Serralves, Portugal Telecom, Caixa Geral de Depósitos, M.E.I.A.C. de Badajoz, entre outras.

A entrevista foi realizada de forma presencial no estúdio privado do artista⁷, situado no bairro Benfica, cidade de Lisboa, Portugal, na ocasião do doutoramento sanduíche dos, então, discentes Me. Pedro H. Cavallari e Dr. William da Silva, e pesquisa de pós-doutoramento de Dra. Marta Facco, com coordenação pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert, via projeto de pesquisa Apotheke Internacional, contemplado no edital CNPq nº 26/2021 do CNPq no ano de 2022, com aplicação no ano de 2023.

⁶ Museu de Arte Contemporânea de Elvas (2023).

⁷ Mais informações na Aula Aberta “2070: Testamento Pictórico” com o Prof. Dr. Rui Serra, disponível no canal do YouTube “Estúdio de Pintura Apotheke” (Estúdio de Pintura Apotheke, 2021).

Pergunta: Se verifica, por meio de um breve panorama de pesquisa sobre a produção pictórica de Rui Serra, o uso da cor de modo particularmente pautado pela interação (cores puras lado a lado) e, não necessariamente, gradação cromática (misturas). Como a interação da cor se integra (influência e resulta) em seu processo pictórico?

Resposta⁸: No meu processo de trabalho, ao longo dos últimos trinta anos, a cor tem integrado sempre de modo evidente os resultados pictóricos. Acredito que um verdadeiro pintor tem de comprometer-se sempre com a cor, independentemente do uso de cores mais ou menos estridentes, mais ou menos insípidas, em maior ou menor número, etc., porque sem o domínio da cor não se acede nunca ao último 'degrau' do saber fazer boa pintura, isto é, ao seu plano sensorial, emocional e afetivo (a limite, ao seu domínio espiritual). Como referido na pergunta, existem na minha obra fases (posso inclusive falar de séries) nas quais uso a cor de forma pura, plana e sem gradações lumínicas, criando contrastes bem definidos nos diversos planos da imagem, e originando resultados aparentemente rígidos, mas também existem outros momentos onde as cores são misturadas de forma intuitiva e não programada, dando origem a resultados inesperados e muito mais expressivos. No meu caso, muitas vezes associo as cores puras ao domínio do que é figurativo e as cores misturadas a uma lógica mais abstratizante ou informal das composições. Mas, em absoluto, sem a manifestação cromática (qualquer que ela seja) não há pintura. Penso que esse é o caminho, e é um dos motivos pelos quais, na tradição e na contemporaneidade, admiro muito mais às lógicas ditas 'cromáticas' do que às restantes. Só como exemplos evidentes, basta pensar no vigor e na intensidade dos frescos da Antiguidade Clássica Romana ou nas sensações de espiritualidade e de transcendência observadas na Capela Scrovegni de Giotto (em Pádua) ou na Capela dos Reis Magos de Benozzo Gozzoli (em Florença), precisamente pela exponenciação do fator cromático. Também sei que esse compromisso total com a cor é o desígnio mais difícil de alcançar pelos pintores (no meu caso, tenho de criar mecanismos alternativos para obter os melhores resultados, nomeadamente investigar lógicas cromáticas noutros domínios da realidade visual, e muitas das vezes perco-me no meio das misturas e das definições estratégicas das cores a utilizar, o que me provoca invariavelmente momentos de dúvida e sensações de angústia durante o processo de trabalho).

Pergunta: Nota-se, pelo elemento da solidez da cor em divisionismo, estratégia semelhante às presentes na obra de Roy Lichtenstein e Alex Katz, por exemplo. Como é possível pensar, em sua produção pictórica, referências à arte pop, sobretudo a considerar a história da pintura portuguesa contemporânea?

Resposta: Não creio que canalize o meu discurso para a lógica Pop. O que se passa é que sempre me interessei pela circulação das imagens em termos midiáticos. Numa primeira fase, no início dos anos 90 do século passado, dei início a um

8 Algumas palavras foram traduzidas do Português de Portugal para o Português do Brasil.

processo de recolha de imagens reproduzidas em periódicos (basicamente, todos os dias recortava fotografias, acabando por constituir em vários dossiers um banco de dados que intitulei Caos). Aliás, um acontecimento particular foi determinante no meu processo de trabalho, quando um quadro meu foi reproduzido num jornal, salvo erro em 1991, e apercebi-me da importância da malha tipográfica na definição da imagem. Aquilo que se assemelhava ao meu quadro era, na realidade, devido aos meios de reprodução, outra coisa, e foi aí que tive a ideia de reproduzir manualmente a minha pintura, criando um efeito *mise-en-abyme* e, simultaneamente, uma alternativa à pintura mais gestual que tentava evitar. Recordo-me de pensar que, ao pintar de forma tão precisa, estaria a competir com as máquinas, e que até as poderia superar se eliminasse pequenos erros e imprecisões nas imagens, durante o processo de concretização das mesmas. Esta forma de pensar deu origem a inúmeros equívocos na leitura e percepção dos resultados: por um lado, as pinturas pareciam ser previsíveis e resultantes de um projeto muito rígido e inflexível, quando na realidade o que me interessava era a 'escolha', ou seja, a possibilidade de todas as imagens recolhidas por mim serem potencialmente pinturas, e só algumas (poucas) serem concretizadas (um método de escolha em tudo semelhante ao *ready-made duchampiano*); e por outro, a recepção (o público e a crítica da época) percepcionava as minhas pinturas como se estivessemos perante resultados puramente mecânicos (ainda hoje há quem pense que são tudo serigrafias, quando na realidade nunca utilizei essa técnica). Na verdade, estava mais interessado na ideia de simulacro e, como referi, o importante era competir com a perfeição gráfica, demonstrando que era possível superá-la. Claro que esta forma de pensar e de executar quadros, ao fim dos primeiros quinze anos de produção, originou-me alguns problemas de ordem física (nomeadamente musculares), e gradualmente fui alterando o modo de fazer pintura.

Pergunta: Se pensarmos a pintura enquanto um processo do qual os resultados são incertos, muitas vezes relacionados ao "acaso/encontro" ou um estágio de transmutação da matéria após o caos inicial do labor artístico, nos é permitido refletir sobre a criação enquanto a resolução (provisória) de um "problema estético"?

Resposta: Não sei o que poderá significar conceptualmente um "problema estético". Na verdade, todo o processo criativo é um questionar constante. Questionamo-nos, questiona-se a matéria, questiona-se a realidade, pensam-se sensações, emoções, conceitos, sentidos. Enquanto autor, devo sempre estar (e ficar) obcecado por toda a realidade em termos visuais, estar muito atento aos pormenores, nunca deixar de ver e contemplar de modo pausado, diferenciado, encantado, até espantado, a realidade, porque tudo pode ser outra coisa em termos pictóricos. E depois da obsessão (ou inclusive durante) surge a urgência, a necessidade imperiosa e inabalável (quase sobre-humana) de fazer, de pôr em prática a pulsão, que nada mais é do que um prolongamento (um possível espelho?) do que o autor experiencia. Aí, creio, manifesta-se o sentido último da criação, o da 'transcendência', porque já não é a ação do pintor que está em causa, mas sim o resultado dessa luta entre

interior e exterior, entre trevas e luz, entre cegueira e visão. Pelo que sim, a limite estamos perante um “problema estético”, mas de cariz puramente existencial.

Pergunta: Professor Rui, no texto intitulado “Voltar ao centro - A experiência do atelier no processo criativo” você descreve o seu espaço de criação e investigação plástica (atelier) como um *locus* de experimentação, semelhante ao universo da Alquimia. Você também enfatiza que a processualidade da pintura é semelhante à investigação laboratorial, ou seja, consiste na criação de resultados cuja fórmula não consegue ser descrita nem verbalizada a priori... partindo deste ponto, gostaria de saber se o seu processo investigativo poético em atelier influencia, de algum modo, na elaboração de seus planejamentos pedagógicos? Como ocorre a interlocução entre a sua “investigação poética” e a sua atuação docente?

Resposta: Num primeiro momento, estas premissas são algo que servem apenas os meus propósitos enquanto autor. Pensar a autoria também significa refletir sobre o poder demiúrgico de quem tem fé, acreditando que é possível conceber obra a partir da manipulação pura e simples da matéria inerte. Neste sentido, quando estou com os meus alunos (principalmente os dos primeiros anos do Curso de Pintura) tento motivá-los, fazê-los crer, falar-lhes do poder da fé estética, do acreditar que é possível pensar numa estrutura e num caminho a seguir, numa fórmula a partir da qual poderão eliminar etapas até chegar a uma conclusão, que é a obra (mas tudo isto são possibilidades, hipóteses erráticas que os alunos terão de compreender e ultrapassar por si mesmos, ao longo do percurso académico, não podendo nunca forçar os resultados).

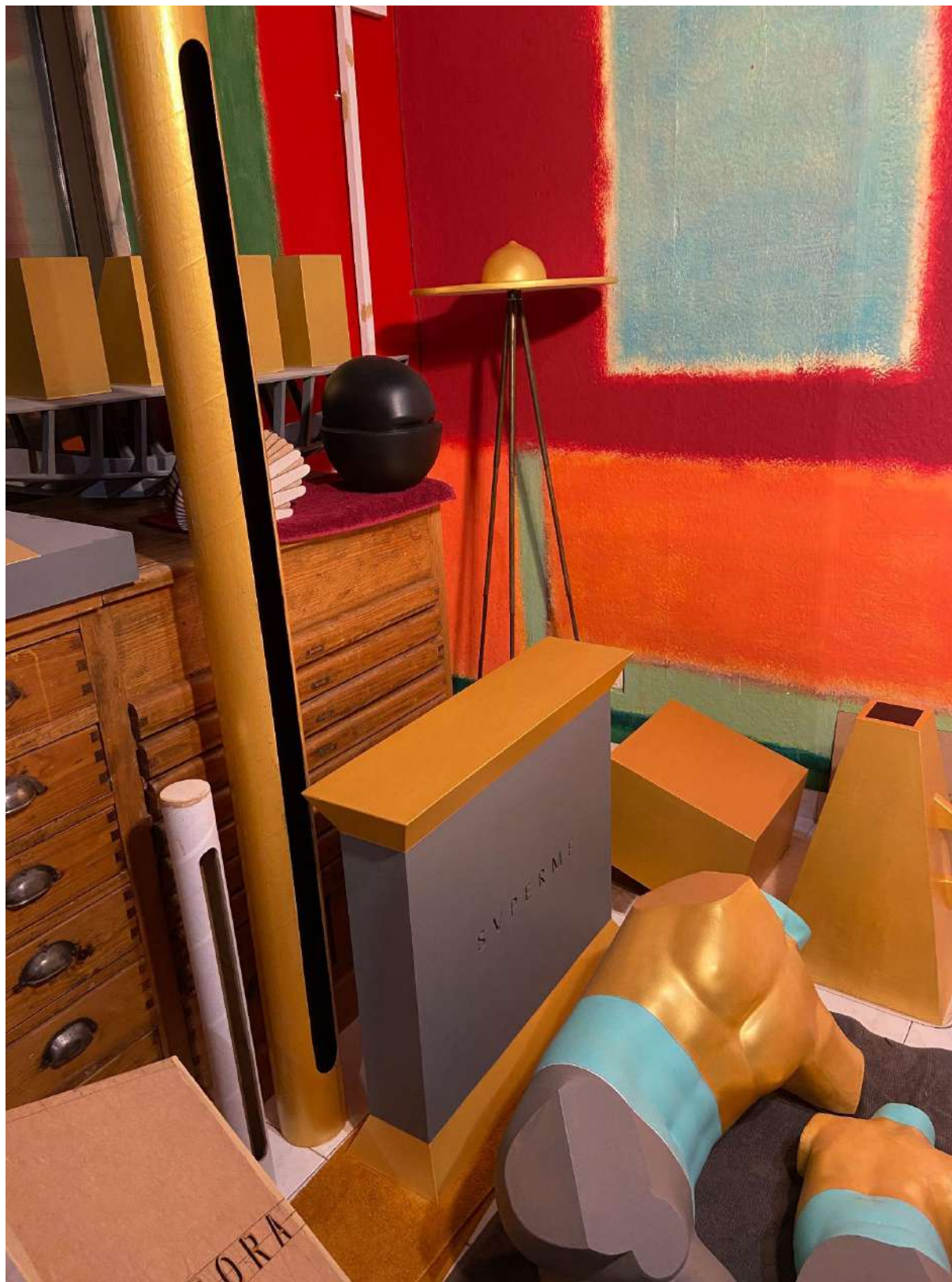
Pergunta: As máximas podem ser consideradas regras para a criação? Costumas ler cada vez que entra no ateliê, como um mecanismo de introspecção ou de expansão?

Resposta: São regras para a minha criação, para o meu processo de trabalho. Conheço outros autores que utilizam (e concebem) outras regras. Cada um deve definir parâmetros (sólidos, rígidos, específicos) para a sua investigação. Até podemos deparar-nos com um autor cuja regra é não ter regras, o que poderá dar origem a um discurso incoerente, desconexo, desconcertante, mas igualmente válido e impressionante. Costumo ler, como em qualquer atividade que implique o aprofundamento de uma investigação, mas tão ou mais importante do que ler é ‘consumir’ até à exaustão imagens, quer estejam em livros, em revistas, em sites, na realidade, etc.. Os pintores são ávidos de imagens, obcecados por pensar e problematizar todos os elementos visuais. Costumo dizer aos meus alunos que quando acordo de manhã, e ainda antes de sair para o trabalho, já pensei em (e sobre) centenas de imagens. Depois, ao longo da jornada, continuo a percepcioná-las, de modo excessivo e até cansativo, para o cérebro ficar cheio de impressões, ficar esgotado, com a finalidade de poderem surgir revelações, pequenas iluminações, quando sonho durante a noite. E tenho de estar sempre muito atento, porque tudo me encaminha para a pintura e para pequenas hipóteses de trabalhos futuros.

Pergunta: O ateliê como a própria pintura viva e encarnada, um lugar de imersão na própria pintura. Em que momento no seu processo criativo a pintura expandiu para o espaço das paredes, teto e chão do ateliê, passando a envolver o pensar pintura como lugar ou espaço construtivo físico, de total imersão?

Resposta: Tudo surgiu de modo espontâneo em 2014, após a conclusão do doutoramento. Nesse período, tentei criar uma instalação espacial (um espaço ideal?) para as pinturas que concebera, e depressa me apercebi que as maquetes de estudo executadas eram uma espécie de duplos (melhorados) do meu atelier. Rapidamente associei esse espaço ideal ao espaço físico do estúdio e, de forma decorrente, a uma compartimentação metafórica do meu cérebro (isto é, atelier, maquetes e pensamento fundidos numa única experiência). Então surgiram vários modelos tridimensionais, variações múltiplas e utópicas do mesmo lugar. Esta obsessão ininterrupta pelo espaço levou-me um dia, creio que em 2017, a entrar no atelier e pensar que ele próprio poderia ser uma heterotopia, um lugar ficcional projetado num tempo e num espaço indeterminado. Esta espécie de epifania deu origem à concepção de um duplo de mim mesmo, na qualidade de um arqueólogo que encontra as ruínas de um espaço pleno de pintura (tal como muitos fizeram em Herculano e Pompéia, desde o século XVIII). Fiquei de imediato estarrecido porque me apercebi da magnitude da tarefa hercúlea que tinha pela frente, de transformar o atelier numa grande pintura imersiva, num simulacro de algo encontrado num tempo e numa geografia indefinida. Iniciei a planificação em 2017, e principiei a execução da pintura em finais de 2018, tendo terminado a totalidade do projeto apenas em 2021 (após o fim da pandemia). Aliás, toda esta tarefa ajudou-me, em termos de equilíbrio emocional, a ultrapassar as contingências do período de confinamento. A sua execução prolongou-se durante cerca de dois anos e meio porque, à excepção do teto que definira previamente ser pintado em azul ultramarino (simulando um céu muito escuro ou as profundezas do mar), o resultado final surgiu apenas após várias tentativas, umas falhadas outras bem sucedidas, e sempre por acaso (ou seja, o resultado visível na atualidade esconde um processo de muitas sobreposições de pintura, muitos erros, muitos apagamentos, podendo até afirmar que sob a camada final estarão, sem exagero, quatro ou cinco hipóteses alternativas e não assumidas de pensar o atelier). Pelo meio criei nichos espaciais, pseudo-arquitecturas, e dei início a uma nova fase de construção de objetos a partir de elementos do meu equipamento pessoal (que tinha de me desfazer), para poder ter mais espaço disponível de trabalho. O resultado atual consiste num espaço orgânico, imersivo e multi-funcional, fruto de um verdadeiro processo de introspecção e de vivência diária da minha pintura.



















Estúdio de arte de Rui Serra em 2023. Direitos de imagem cedidos pelo mesmo para fins de divulgação pela Revista Apotheke, pesquisa e investigação.

Referências

ESTÚDIO DE PINTURA APOTHEKE (Canal no YouTube). Aula Aberta **“2070: Testamento Pictórico” com o Prof. Dr. Rui Serra da FBAUL/Lisboa**. 17 de Novembro de 2021. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=TUMZdH9KPOg> >. Acesso em 30 de Outubro de 2023.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE ELVAS. **Coleção Antônio Cachola**: Rui Serra. Disponível em < <https://col-antoniocachola.com/?cat=173&lang=pt> >. Acesso em 30 de Outubro de 2023.

Submissão: 12/11/2023

Aprovação: 15/12/2023

Entrevista com a artista e professora Dr^a. Diana Costa (Faculdade de Belas-Artes da Universidade Lisboa, Portugal) ¹

Interview with artist and professor
Dr. Diana Costa (Faculty of Fine Arts,
Lisbon University, Portugal)

Entrevista con la artista y profesora
Dra. Diana Costa (Facultad de Bellas
Artes, Universidad de Lisboa, Portugal)

Jociele Lampert²

Marta Facco³

Pedro Henrique Cavallari⁴

William da Silva⁵

¹ Entrevista realizada no primeiro semestre de 2023, presencialmente no estúdio privado da artista, por ocasião de Cooperação internacional via Edital CNPq nº 26/2021, coordenada pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert (UDESC). Mais informações sobre o programa Apotheke em Rede: <https://www.apothekeestudiodepintura.com/apotheke-em-rede>.

² Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925> E-mail: jocielelampert@uol.com.br.

³ Bolsista de pós-doutorado do CNPq na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Foi investigadora visitante no CIEBA/FBAUL/ULISBOA. Mestra e Doutora em Artes Visuais (PPGAV/UDESC) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7820911643666261>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7641-8951> E-mail: martafacco@hotmail.com.

⁴ Bolsista de Doutorado Sanduíche no Exterior (CNPq) na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Investigador visitante no CIEBA/FBAUL/ULISBOA. Com doutorado em Artes Visuais em andamento na Universidade do Estado de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199191395094333> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0726-9091> E-mail: ph.cavallari@yahoo.com.

⁵ Bolsista de Doutorado Sanduíche no Exterior (CNPq) na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Investigador visitante no CIEBA/FBAUL/ULISBOA. Doutor em Artes Visuais pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6524948758269768> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5045-8894>.

RESUMO

Entrevista realizada com Diana Costa no primeiro semestre de 2023, presencialmente no estúdio privado da artista, em Lisboa, Portugal, por ocasião de Cooperação internacional entre o Estúdio de Pintura Apotheke e a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, via Edital CNPq nº 26/2021, coordenada pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert (UDESC).

PALAVRAS-CHAVE

Pintura; Diana Costa; Apotheke Internacional

ABSTRACT

Interview conducted with Diana Costa in the first half of 2023, in person at the artist's private studio, in Lisbon, Portugal, on the occasion of international cooperation between the Apotheke Painting Studio and the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon, via CNPq Notice No. 26/2021, coordinated by Full Professor Dr. Jociele Lampert (UDESC).

KEY-WORDS

Painting; Diana Costa; Apotheke International

RESUMEN

Entrevista realizada a Diana Costa en el primer semestre de 2023, en persona en el estudio privado de la artista, en Lisboa, Portugal, con motivo de la cooperación internacional entre el Estudio de Pintura Apotheke y la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Lisboa, a través del Aviso CNPq n.º 26/2021, coordinado por la profesora Titular Dra. Jociele Lampert (UDESC).

PALABRAS-CLAVE

Pintura; Diana Costa; Apotheke International

Diana Costa (sobre a artista professora e sobre a entrevista)⁶

Nasceu no Porto a 6 de Maio de 1979. Artista e professora na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa. Licenciada no Curso de Pintura da Faculdade de Belas Artes do Porto. Foi bolsista do Programa Sócrates/Erasmus no Ano de 2001, Coventry/Inglaterra. Tem mestrado em Pintura na Wimbledon School of Art em Londres no ano de 2003. Pós-Graduação em Desenho na Faculdade de Belas Artes do Porto e é Doutoranda em Pintura na Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Sua especialização é direcionada para a área da Pintura, Desenho e Multimídia e define-se com e após o doutoramento, através do vínculo ao centro de investigação CIEBA da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, onde dedica-se à investigação em pintura, imagem digital, virtual e interativa que se reflete na sua produção artística.

A entrevista foi realizada de forma presencial no ateliê da artista, situado no Espaço Multidisciplinar Safrá LX, no Bairro Lumiar, cidade de Lisboa, Portugal, na ocasião do doutoramento sanduíche dos, então, discentes Me. Pedro H. Cavallari e Me. William da Silva, e pesquisa de pós-doutoramento de Dra. Marta Facco, com coordenação pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert, via projeto de pesquisa Apotheke Internacional, contemplado no edital CNPq nº 26/2021 do CNPq no ano de 2022, com aplicação no ano de 2023.

Pergunta: Considerando o aspecto autobiográfico em seu trabalho plástico, por meio do qual, imagens, conceitos, sentimentos, narrativas e motivações pessoais convergem para estudos que derivam para a produção pictórica, como é possível pensar sobre este fluxo simbólico e as escolhas formais em relação ao uso da cor nas produções?

Resposta: Num trabalho artístico de pintura com um forte caráter autobiográfico, todos esses contextos convergem num processo de estudo que culmina na produção pictórica. Neste enquadramento, é fundamental refletir sobre o fluxo simbólico e as escolhas formais relacionadas ao uso da cor. O uso da cor nesse fluxo simbólico desempenha um papel significativo na expressão das emoções, na transmissão de mensagens particulares e na criação de atmosferas e sensações específicas. A cor pode ser utilizada para evocar sentimentos e respostas emocionais no observador, além de estabelecer conexões simbólicas com os elementos pessoais presentes na obra. No processo de seleção das cores, é importante refletir sobre a intenção que antecede cada escolha. As cores podem ser usadas para representar diferentes estados de espírito, memórias ou experiências pessoais específicas. Além disso, certas combinações de cores podem transmitir contrastes simbólicos ou harmonias visuais que reforçam a narrativa ou o significado desejado. É fundamental considerar também

⁶ Fonte: Site Diana Costa (2 023).

as associações culturais e simbólicas que as cores possuem, pois variam de acordo com contextos históricos, culturais e individuais. Ao explorar o uso da cor, é interessante procurar referências pessoais e ampliar o conhecimento sobre o simbolismo das cores em diferentes culturas, períodos históricos e movimentos artísticos. No entanto, é importante lembrar que as escolhas formais em relação ao uso da cor não devem ser limitadas apenas ao aspecto autobiográfico, mas devem estar em harmonia com os princípios estéticos e técnicos da pintura. É necessário considerar a composição, a harmonia cromática, o equilíbrio visual e outros elementos formais que contribuem para a força expressiva da obra. Assim, ao pensar no fluxo simbólico e nas escolhas formais em relação ao uso da cor na produção pictórica de caráter autobiográfico, é importante encontrar um equilíbrio entre a expressão pessoal, a simbologia desejada e os princípios estéticos que guiam a linguagem visual da pintura.

Pergunta: Há conexão entre sua atuação didático-pedagógica em ambiente acadêmico e sua produção poética? Em algum momento, percebes que suas investigações artísticas influenciam no modo como conduz sua postura enquanto artista educadora na FBAUL?

Resposta: A resposta é sim. As minhas experiências na prática artística têm uma influência significativa no meu trabalho pedagógico. As descobertas e experimentações na minha produção artística ecoam nos meus métodos de ensino e na abordagem aos desafios da aprendizagem da pintura. Enquanto professora, o meu compromisso é fomentado pela procura da expressão artística contemporânea e pelas possibilidades da pintura. Esse processo inspira e estimula os estudantes, incentivando-os a descobrir a sua própria “voz” artística. A reciprocidade entre a minha produção poética e a minha postura como professora é evidente. As minhas investigações artísticas, repletas de cores e simbolismos profundos, geram diálogos que acabam por chegar até à sala de aula. Os alunos são encorajados a explorar novas perspetivas e a desafiar convenções. Ao unir o meu papel como professora de pintura na FBAUL com o meu percurso artístico, crio um ambiente de aprendizagem enriquecedor, onde o ensino e a prática se entrelaçam harmoniosamente. Nessa intersecção, a magia da arte revela-se, transformando a aprendizagem numa procura de descobertas tanto para mim como para os meus alunos.

Pergunta: Em relação às referências artísticas e vínculos com outros artistas, como ocorre um diálogo ou aproximação ou mesmo contaminação?

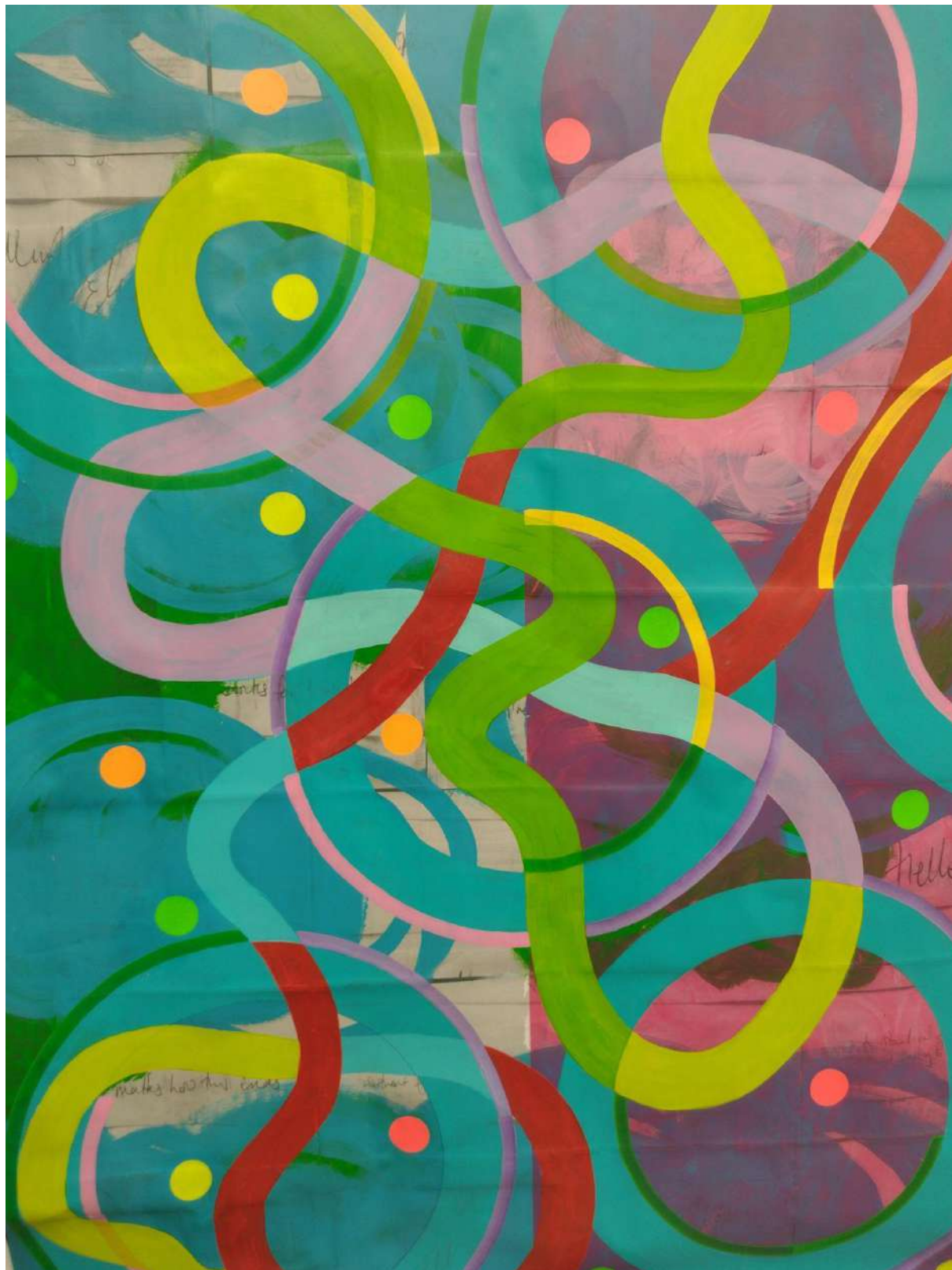
Resposta: Em relação às referências artísticas e aos vínculos com outros artistas, um diálogo, aproximação ou mesmo contaminação podem ocorrer de várias maneiras. Ao explorar o trabalho de Fiona Rae, Joanne Greenbaum e Gary Hume, que são os meus artistas de referência mais atuais, é possível estabelecer conexões e influências que enriquecem o meu processo artístico. Ao explorar o trabalho de Fiona Rae, uma

renomada artista britânica, é notável a maneira como ela combina o abstrato e o figurativo nas suas pinturas. Essa abordagem ressoa com o meu próprio trabalho, que também procura unir essas duas dimensões. Além disso, a paleta cromática vibrante e a expressividade presente nas composições de Rae encontram eco nas características da minha própria pintura. Joanne Greenbaum, artista americana, por sua vez, apresenta uma abordagem livre e experimental na sua apresentação abstrata. As composições baseiam-se em formas geométricas e padrões improvisados que estabelecem uma ligação com a minha prática artística, que também explora a criação de composições com base em formas e jogos visuais. A espontaneidade presente no trabalho de Greenbaum serve de inspiração para a minha experimentação e liberdade criativa. Por fim, a obra de Gary Hume, também britânico, com as suas formas simplificadas e uso de cores vibrantes, dialoga com o meu trabalho no contexto simbólico e cromático. Hume transforma objetos do quotidiano em símbolos icônicos, e essa abordagem simbólica pode encontrar ressonância com a minha pintura, que procura transmitir significados e emoções através de uma linguagem visual rica em simbolismo. Estes artistas, cada um à sua maneira, oferecem pontos de contato e inspiração para o meu trabalho. A contaminação ocorre na medida em que eu absorvo elementos das suas obras, e esse contágio artístico permite-me expandir perspectivas, explorar novas possibilidades e desenvolver uma linguagem visual própria, enriquecendo o meu trabalho e enquadramento contemporâneo.

Pergunta: Como escolhe suas composições cromáticas? E como as desenvolve no andamento do trabalho?

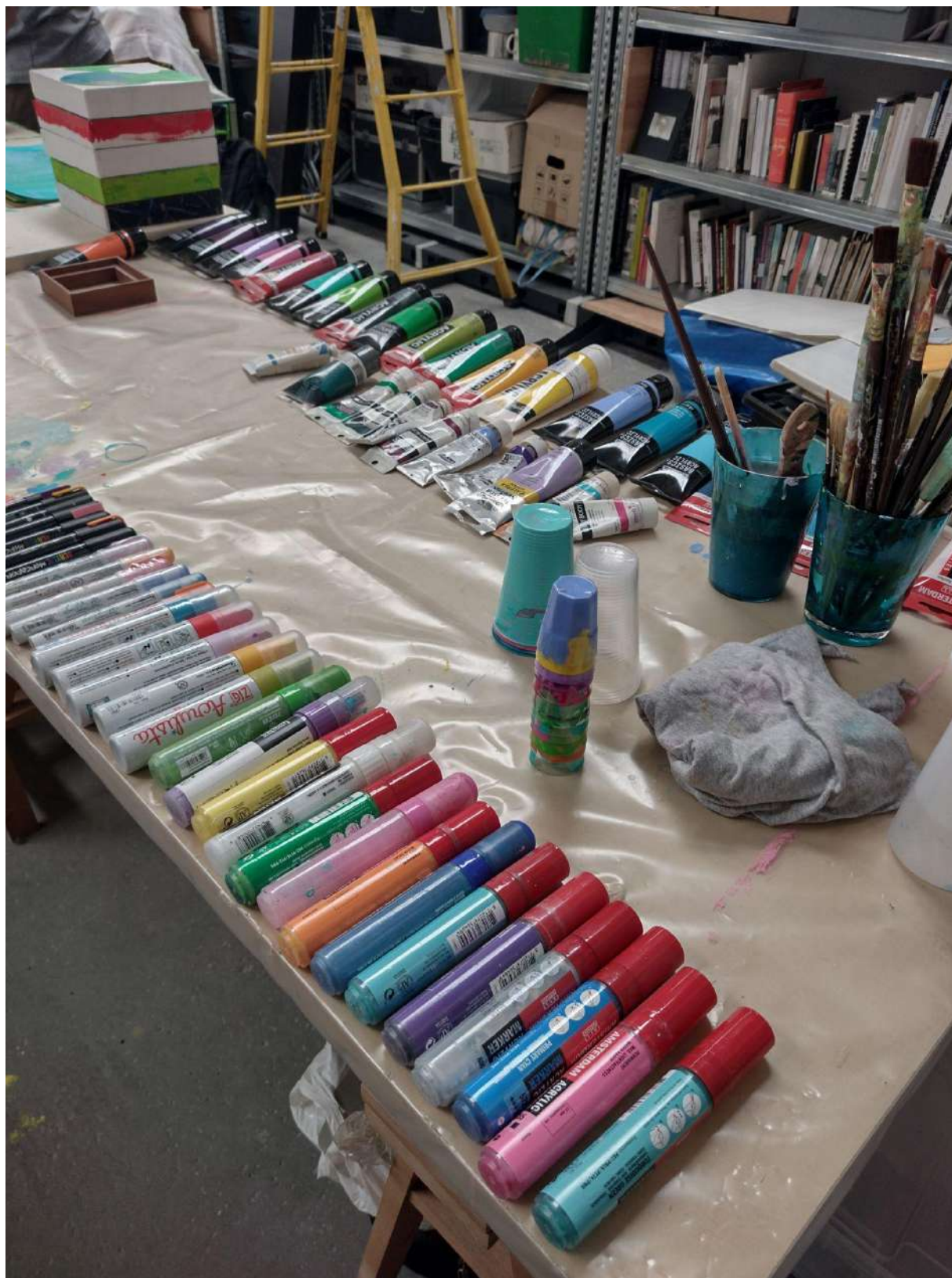
Resposta: A escolha das composições cromáticas nos meus trabalhos é um processo intimamente ligado às temáticas específicas e autobiográficas que norteiam cada série do trabalho. Cada composição cromática é cuidadosamente selecionada para transmitir e reforçar as emoções, os conceitos e as narrativas presentes na obra. No início do processo, costumo realizar uma pesquisa e reflexão sobre a temática em questão. Analiso e desconstruo as minhas experiências pessoais, as memórias associadas ao tema e os símbolos que desejo incorporar. Essa investigação permite-me estabelecer uma conexão profunda com a temática, que se refletirá nas escolhas cromáticas. Ao desenvolver a composição cromática, procuro criar harmonias e contrastes visuais que ressaltem a narrativa e o significado da obra. As cores são selecionadas com base na sua carga emocional e simbólica, levando em consideração o impacto que desejam transmitir. Durante o processo de trabalho, a composição cromática vai-se desenvolvendo de forma orgânica, à medida que aplico as cores e observo a interação entre elas. Fico atenta às relações visuais que se estabelecem, como a forma como as cores se complementam, contrastam ou se fundem. A experimentação e a intuição desempenham um papel fundamental nesse processo, permitindo que faça ajustes e refinamentos até alcançar o equilíbrio visual desejado. É importante ressaltar que a composição cromática é um elemento vivo e dinâmico na minha prática artística. Ela evolui e transforma-se à medida que a obra avança,

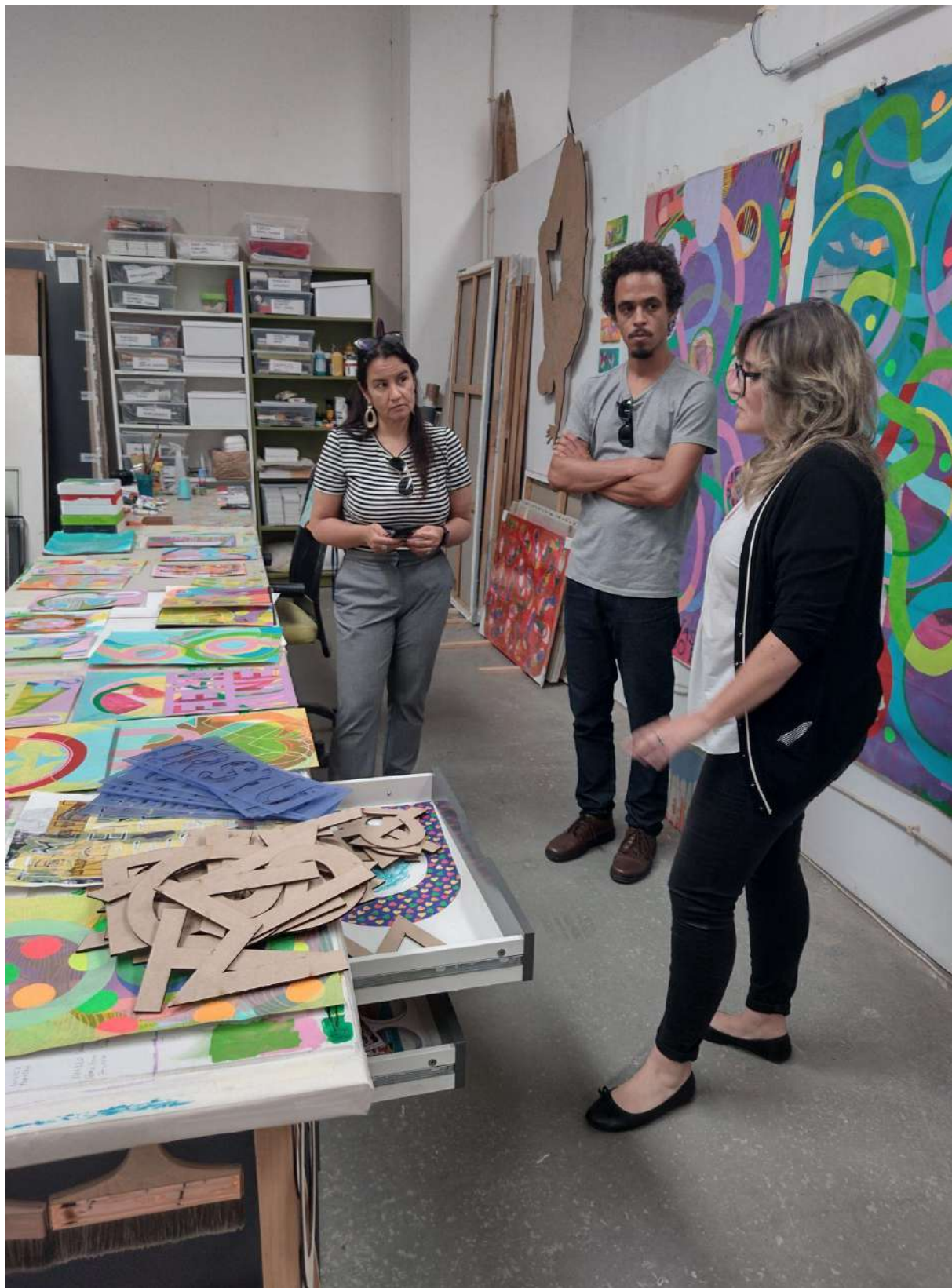
dialogando com as camadas de significado que se vão desdobrando ao longo do processo criativo. A cor torna-se um veículo poderoso para transmitir emoções, conceitos e narrativas pessoais, enriquecendo a experiência estética e proporcionando uma conexão mais profunda entre a obra e o espectador.







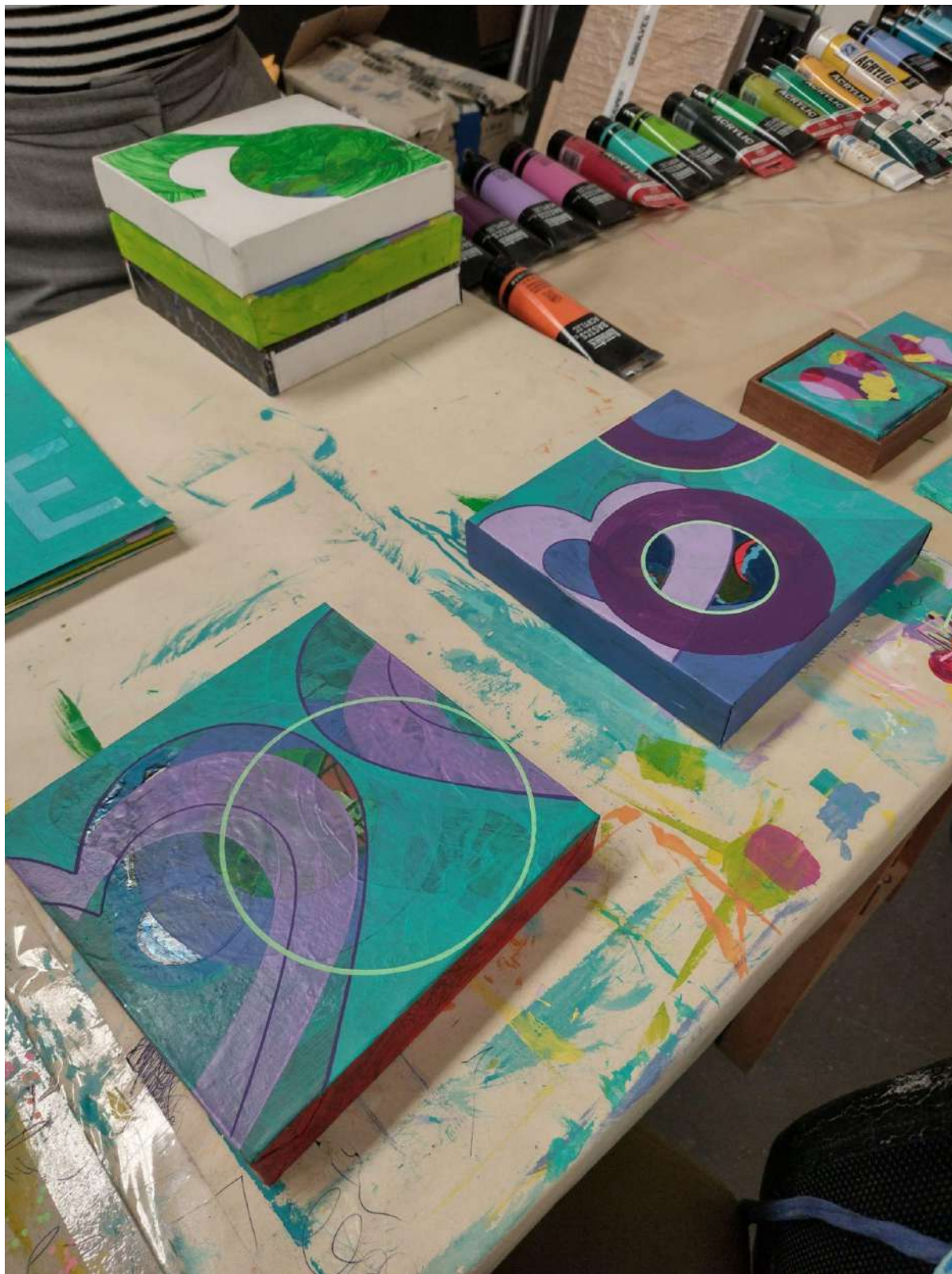














Fotos feitas no Estúdio da artista e professora Diana Costa em 2023. Direitos de imagem cedidos pela mesma para fins de divulgação pela Revista Apotheke, pesquisa e investigação.

REFERÊNCIAS

COSTA, Diana. **Artista Diana Costa**, Portugal. Disponível em < <https://diana-costa.wixsite.com/dianacosta> >. Acesso em: 30 de Outubro de 2023.

Submissão: 12/11/2023

Aprovação: 15/12/2023

Ivo Alexandre: um artista no decurso do tempo na arte contemporânea¹

Ivo Alexandre: an artist over time in contemporary art

Ivo Alexandre: un artista a través del tiempo en el arte contemporáneo

Jociele Lampert²

Pedro Henrique Villi Cavallari³

Fabio Luis Savicki Henschel⁴

¹ Entrevista realizada por ocasião de Cooperação internacional via Edital CNPq nº 26/2021, coordenada pela Professora Titular Dra. Jociele Lampert (UDESC). Mais informações sobre o programa Apotheke em Rede: <https://www.apothekeestudiodepintura.com/apotheke-em-rede>.

² Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925> E-mail: jocielelampert@uol.com.br.

³ Bolsista de Doutorado Sanduíche no Exterior (CNPq) na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Investigador visitante no CIEBA/FBAUL/ULISBOA. Com doutorado em Artes Visuais em andamento na Universidade do Estado de Santa Catarina, é mestre em Artes Visuais pela mesma instituição. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199191395094333> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0726-9091> E-mail: ph.cavallari@yahoo.com.

⁴ Mestre em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). É professor e artista visual, membro do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, UDESC. Possui graduação em Artes Visuais pela UDESC (2018). Realiza pesquisas com ênfase no ateliê, processos pictóricos, processos gráficos e ensino das artes visuais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8056441618181371>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5697-2592>, e-mail: fabio.henschel@gmail.com

RESUMO

Entrevista com o artista português Ivo Alexandre, em 2023. Ivo Alexandre trabalha, principalmente, com pintura, tendo atuado, também, no campo dos efeitos especiais para cinema.

PALAVRAS-CHAVE

Pintura; Mística; Ivo Alexandre; Apotheke Internacional.

ABSTRACT

Interview with Portuguese artist Ivo Alexandre, in 2023. Ivo Alexandre works mainly with painting, having also worked in the field of special effects for cinema.

KEY-WORDS

Painting; Mystique; Ivo Alexandre; Apotheke International.

RESUMEN

Entrevista con el artista portugués Ivo Alexandre, en 2023. Ivo Alexandre trabaja principalmente con pintura, habiendo trabajado también en el campo de los efectos especiales para cine.

PALABRAS-CLAVE

Pintura; Misterio; Ivo Alejandro; Apotheke Internacional.

Na ocasião do projeto de Cooperação Internacional no Departamento de Pintura na FBAUL, em 2023, conhecemos o trabalho do artista Ivo Alexandre. Um trabalho pictórico repleto de qualidades filosóficas e densidade existencial. Uma pintura curiosa para os padrões da arte contemporânea (ou não?). O artista apresenta em seu conjunto um espectro importante, que transcreve em tempo singularidades de sua experiência e, ao mesmo tempo, é um questionamento coletivo. A transitoriedade, a busca incessante pelo instante, a relação arte e vida, a criação de simbologias e a produção de sentido entre o holístico e o místico, revelam algo oculto na pintura do artista: um decurso íntimo e intuitivo, que serve de convite à leitura para seu espectador. Não saímos ilesos aos questionamentos sobre o que é vida, ou a natureza pictórica do ato de fazer/agir/sentir, quando encontramos o gesto pictórico no trabalho de Ivo Alexandre.

Há referências que aparecem em sua pintura, conforme ele próprio revela, de forma não explícita: se trata de um jogo próprio da arte contemporânea, onde o repertório não é aparente e escancarado (não se reconhece inicialmente), mas desvela-se a quem, de fato, reflete. O que há entre El Greco e Francis Bacon, Picasso e Van Gogh, Otto Dix e Matisse, Rubens e Velasquez? As pinturas funcionam desde a louvação do que é íntimo e particular (ou privado, enquanto estética do cotidiano), ou mesmo, revelam a adoração pela alquimia e simbiose com o Barroco Espanhol, mas também, funcionam como a celebração de coisas simples (do ser coisificado), pelo cotidiano e atormentado por crenças e vidas passadas, por um livre arbítrio (que em algum caminho foi esquecido pela maioria de nós).

Ivo Alexandre adensa de forma pictórica contrastes análogos e complementares, que mencionam a figuração e montagem das cenas instauradas de forma (aparentemente) intuitiva.

Poderia ser um “*déjà vu*” da História Natural de Plínio, o Velho, retomado por Quintiliano, Alberti, Leonardo da Vinci e Vasari, ou mesmo, um presságio sobre o que resta do homem, da mulher, da criança, da infância, em um Cosmos de escolhas, que desencadeiam nossas margens. Passando pelo retrato de Dorian Gray, pelos enredos de Wim Wenders, o artista sinaliza seu tempo ao contornar a sombra projetada (pela luminosidade da cor), mas também, pela conceituação do que somos enquanto criaturas vivas consumidas pelo tempo em experiências singulares, entre o Eu e o Outro.

Assim, o que seria, antes, tratado de pintura, neste caso, é refletido pelo artista em sua (curiosa) fidelidade pictórica, na paixão pelo oculto (ou místico), ou pela soma do que é contemporâneo, revertido pela ficção narrativa em montagens intuitivas(?) que consagram corpos, objetos e cenas, em instantes do agora.

Entrevista

Sobre o processo pictórico

Pergunta: Sabemos da relação que o seu trabalho tem com cinema e televisão (inclusive trabalhos premiados). Comente sobre estudos e efeitos visuais nesta relação e como este trabalho impacta na sua pintura.

Resposta: Sim, há uma relação muito clara entre os efeitos visuais e especiais de teatro, televisão e cinema e a minha pintura. De certa forma, é como se eu, através desses efeitos visuais, explorasse também alguns campos da minha pintura e assim a tornasse mais densa. Fiz muitos desses efeitos especiais e visuais, adereços e cenários para diversos espetáculos, filmes, televisão, spots publicitários, etc. Essa foi uma experiência que enriqueceu muito o meu trabalho e lhe deu mais camadas e que acabo por usar de forma consciente e às vezes também inconsciente no meu trabalho de pintura. Dos muitos trabalhos que fiz, há um que se destaca e do qual me orgulho, um filme de João Botelho chamado “Quem és tu?”⁴ onde o meu trabalho ganha muita preponderância com os efeitos visuais e especiais, pois foi considerada pela crítica italiana a mais bela cena do filme. Com este filme ganhámos assim o prémio Open 2001 da Bienal de Veneza, tendo sido um marco tanto para o cinema em Portugal mas também para mim enquanto artista. O meu trabalho consistiu em criar quatro cadáveres humanos articulados e em decomposição. Os corpos são bastante realistas e foram feitos para o filme a serem vistos durante muito tempo, em ecrãs de cinema com quinze metros por oito metros, logo em grandes dimensões, naquele que é o mais importante festival de cinema e de arte europeus. Assim, desde essa altura que a minha pintura impactou e assimilou de certa forma os efeitos visuais, a parte tridimensional e a intensidade visual veio acrescentar muito à pintura, bem como toda a experiência escultórica e cenográfica de que também gosto muito, mas, também, uma vertente mais bizarra no modo de pensar a arte. Penso que isto foi o maior impacto. Enquanto artistas e indivíduos somos sempre o somatório das diversas experiências que vivemos e neste caso concreto isto é muito verdade, pois sinto que veio acrescentar uma dimensão ao meu trabalho mais profunda e intensa, para além de que também fui convidado a fazer muitos mais trabalhos deste gênero quer em cinema como publicidade. Assim, o impacto destes efeitos especiais e visuais em mim e na minha pintura são enormes e vieram para ficar. A minha pintura nunca mais seria a mesma.

4 Quem és Tu? 2001, é o filme de João Botelho, baseado na obra de Almeida Garrett é um drama em três actos, estreado em 1843 e publicado em 1844 com notas do autor, baseado livremente na vida de Manuel de Sousa Coutinho, que na vida eclesiástica assumiu o nome de Frei Luís de Sousa.

Pergunta: Comente sobre seu percurso formativo em pintura, suas referências artísticas, aulas que gostava e professores que teve.

Resposta: O meu percurso formativo em pintura começou cedo, mesmo, no liceu. Tive bons professores artistas muito motivadores e apologistas da liberdade criativa e respetivos processos que com as diferenças entre estudantes, respeitavam e iam mais além, tentavam compreender sem preconceitos e sem limites à criação, não impondo barreiras que infelizmente ainda existem em instituições artísticas atualmente. Relativamente a aulas de que gostava, eram sem dúvida todas as que estavam relacionadas com a prática artística, sendo essas aulas normalmente de pintura e práticas de representação ou de escultura também. Mais tarde, fiz pintura na Sociedade Nacional de Belas Artes em Lisboa, curso de que gostei e que me ajudou a intensificar a minha prática artística. Enquanto referências de artistas sempre tive vários muito diferentes, como Caravaggio, El Greco, Gauguin, Van Gogh, Picasso, Francis Bacon, Lucien Freud, Otto Dix, Marlene Dumas, Paula Rego, Graça Morais ou Lima de Freitas, entre outros, são artistas que desde cedo mexeram muito comigo. Desde criança que ficava fascinado com as suas pinturas e por isso comecei a colecionar livros de arte, sobretudo pintura, com os quais aprendi muito e assim também considero fazerem parte da minha formação artística de forma fundamental. Com estes artistas e tantos outros aprendi a olhar, que penso estar no cerne da produção da pintura, saber olhar e ver com atenção cada pincelada e compreender a profundidade e a verdadeira magia da pintura pela qual me apaixonei desde muito cedo. Atualmente estou num novo ciclo de estudos de licenciatura em pintura na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa onde espero poder enriquecer os meus conhecimentos, desenvolver o meu trabalho, mas também partilhar com outros estudantes e professores a minha própria experiência profissional no mundo das artes onde sempre trabalhei.

Pergunta: Comente sobre tema e assunto de suas pinturas.

Resposta: O assunto e temática da minha pintura, de uma forma geral, tem muito que ver com sentimentos e emoções difíceis de expressar de uma outra forma que não a pintura, isto é, o que não consigo traduzir em palavras, pinto. Assim esses assuntos normalmente são questões mais profundas relacionadas com vida e morte, com questões identitárias da espécie humana (Porque existimos neste planeta no meio do cosmos, quem somos, para onde vamos, etc.), ou até algo de que não tenho consciência, mas que de alguma forma surge numa vontade de deixar sair, de expressar e assim tentar compreender realizando e explorando sem projeto, sem rumo com pura intuição e prazer. Apesar de haver quem ache que a pintura não tem a ver com intuição, a boa pintura só tem a ver com isso mesmo. Não há outra forma, conhecendo as regras e os meios, claro, para poder subvertê-las, sendo a intuição a chave, do meu ponto de vista, que permite abrir e explorar esse mundo tão vasto que a pintura nos oferece por descobrir.

Pergunta: Usa tinta óleo, qual? Como prefere usar? Faz misturas ou usa médium pronto, ou usa separado? Qual óleo e qual solvente usa?

Resposta: Sim, uso tinta de óleo, normalmente Van Gogh, da Talens, das várias séries. Às vezes quando quero a tinta mais espessa uso diretamente do tubo para a paleta, sem misturas. Outras vezes uso algum médium e outras vezes uso também terebintina para acelerar a secagem do óleo. Antigamente também usava algum óleo de linhaça.

Pergunta: Você prepara sua paleta antes de começar a tela ou após o esboço inicial?

Resposta: Preparo a paleta antes de começar tudo. Primeiro preparo a tela, depois preparo a paleta com as cores que penso usar e vou fazendo as minhas cores procurando tons específicos que entendo serem adequados ao que quero fazer. Normalmente a paleta começa organizada por cores e tons aproximados mas, depois vai-se tornando caótica dentro da minha própria organização. Misturo muita tinta criando volumes muito densos de cores belas que tento transpor para a tela com o ritmo que a pintura me impõe.

Pergunta: Como escolhe as cores? Quanto tempo do processo demanda sua paleta?

Resposta: As cores, vou pensando nelas, mas tendo, em conta o que pinto, a escolhas de forma intuitiva, não obedecendo a regras de obrigatoriedade de conceitos ou dos objetos representados. Depois as cores vão surgindo por complementaridade, contrastes, harmonia e equilíbrio, umas pedem as outras e vão-se encontrando e harmonizando até conseguir o tal equilíbrio. Tudo acontece de forma espontânea na verdade. Gosto sobretudo da beleza e da pureza do momento sem restrições e de mais e mais momentos que se transformam em quadros, pinturas, em algo palpável que antes não existia no espaço físico e passa a existir.

Pergunta: Você limpa a paleta entre uma tela ou outra? Quando sentes que precisa limpar a paleta?

Resposta: Normalmente limpo a paleta muito pouco, isto é, vai ficando saturada, com montes de tinta que vão secando. Quando está muito saturada faço uma nova porque não consigo ignorar a beleza da tinta que se acumula e como sou eu que faço as minhas próprias paletas acabo por fazer uma nova e guardando a anterior para secagem. Faço as paletas tornando-as bem impermeáveis e nunca empenam.

Assim tenho várias paletas antigas cheias de tinta. As paletas tornam-se uma marca do tempo e também elas uma espécie de pinturas que se formaram de forma muito lenta e natural, quase como na natureza geológica.

Pergunta: Você usa pigmentos para construir suas tintas? Com que frequência?

Resposta: Uso poucos pigmentos, normalmente algum específico de que goste muito como, por exemplo, um ultramarino lindíssimo. Assim, normalmente uso óleos já preparados, mas com afinações minhas que considere pertinentes ao que estou a fazer no momento.

Pergunta: As imagens após o esboço inicial vão se formando, você retorna, pinta sobre, refaz no processo intuitivo há algo externo, músicas ou textos que você usa como influência?

Resposta: Sim, sem dúvida que sim. As imagens vão-se formando também de forma intuitiva, pinto, pinto novamente, apago com um pano, volto a pintar, procuro encontrar o que a pintura pede e ela pede mesmo, às vezes demora a encontrar, mas tudo vai ao lugar com o tempo próprio da pintura. Há influências sim, do que vejo e ouço, muitas vezes música que toca e que dá ritmo à pincelada e ao corpo, ao movimento que se torna cada vez mais intenso e dinâmico. A música não está sempre presente e à medida que pinto o ritmo da pincelada na tela torna-se cada vez mais evidente e audível, quase parecendo o som de um tambor num ritual crescendo... assim faço e refaço até tudo se encontrar.

Pergunta: Você usa recurso de projeção? Algo como simular estudos/imagens antes, mesmo que estas imagens não sejam pintadas em tela? Pequenas pinturas para depois ampliar?

Resposta: Não, não uso qualquer forma de projeção, apesar de opiniões diferentes quanto ao uso destas ferramentas, eu penso que não é para mim, gosto da verdade na pintura, ou sai, ou não sai. Gosto mesmo de partir para a tela em branco logo com o óleo, normalmente com o ocre, depois tudo acontece. É assim que construo a estrutura da pintura.

Pergunta: Com o quadro pronto, como você decide o título? Usa memórias visuais para atribuir sentido?

Resposta: Nem sempre é fácil atribuir um título a uma pintura e por isso pode ser muito desafiante. Tento perceber qual o efeito que o título pode ter na indução do pensamento do observador, isto é, o título vai condicionar quem vê e a forma como

vê. O título pode sugerir algo que nem está na pintura e assim ganha um sentido que à partida poderia não ter. Outras vezes o óbvio pede isso mesmo. Uma maçã é uma maçã. Ou por outro lado, a maçã pode significar tudo o que queremos atribuir, pode ser o pecado (à luz da religião católica) ou o livre arbítrio, ou por exemplo e o que gosto mais, a própria luz, trazida à Mulher, à Humanidade por Lúcifer (Portador da Luz) através da maçã do conhecimento. A luz ou iluminação é por definição conhecimento. Por isso, numa maçã ou um prato cheio delas pode haver diversos significados e eu às vezes penso nisso e outras vezes acho que o observador poderá encontrar se tentar olhar e ver bem.

Pergunta: Você lembra de suas memórias de infância quando pinta? Sensação de voar ou correr quando na infância?

Resposta: Sim, muitas vezes. À medida que a pintura ganha vida própria e ritmo e eu estou nesse ritmo já não estou a pensar, é como se fosse em piloto automático, isto é, estou no processo em que a intuição domina e várias memórias ou pensamentos aleatórios aparecem na minha mente sem eu pensar nelas e por consequência deixo que elas se tornem parte da pintura. Se existem naquele momento do tempo dentro de mim às vezes passam para fora, para a tela, assim, a imagem, ou melhor, a pintura aparece, constrói-se e torna-se quase uma forma de vida cheia de memórias ou ideias abstratas que se tornam concretas no nosso mundo... do invisível para o visível e palpável.

Pergunta: Para qual pintura você sempre volta a olhar entre suas referências?

Resposta: Há muitas obras de pintura que me fascinam e para as quais olho regularmente, mas uma das que mais me intrigam por várias razões e com a qual tenho muita afinidade é sem dúvida a obra de Gauguin "De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?". Esta é uma daquelas obras que vale a pena conhecer e tentar compreender, quer seja pela sua beleza (a presença evidente do Belo) mas também pelo seu significado filosófico ou busca por algo que sempre enquanto humanos nos perseguiu e continuará a perseguir, a busca por respostas através da reflexão daquela que é a maior questão da nossa existência. Nesta obra Gauguin exalta o pensamento através do sagrado feminino de uma forma singular e bela, desde a composição, à paleta de cores, tudo se encontra no campo do maravilhoso, sendo então uma das obras para onde volto sempre.

Pergunta: Sua pintura contém figuras mitológicas, símbolos, assuntos místicos ou com conotações ritualísticas. Qual é o lugar destes na sua pintura e como organiza a cena plasticamente?

Resposta: Este é um assunto controverso no mundo da arte, mas de qualquer forma muito interessante. No caso concreto da minha pintura, o misticismo sempre me interessou, estando muito presente no que faço. Independentemente de opiniões diversas, a mim interessa-me o que se sente mesmo que não esteja à vista, ou seja, o oculto. Assim, é um assunto que desperta em mim muita curiosidade, o que faz com que, mesmo sem pensar, esteja presente no meu trabalho.

Pergunta: Você ouve músicas enquanto pinta?

Resposta: Sim, ouço música enquanto pinto, mas nem sempre. A música abre caminhos ou desbloqueia através de ritmos. Umas vezes pinto ao som de música de que gosto, mas outras vezes procuro o silêncio que é apenas cortado com o som das pinceladas na tela, criando também ritmos próprios.

Pergunta: Quais livros há em sua biblioteca, como e quando você acessa sua biblioteca enquanto pinta?

Resposta: Tenho uma coleção de livros de arte de que gosto muito com inúmeros artistas e também de outros temas, que uso e com os quais tenho uma relação de proximidade recorrendo com regularidade. Os livros são realmente fascinantes e apaixonantes, repletos de informação, são sem dúvida uma fonte de inspiração e de motivação com os quais sempre aprendi muito e por isso fazem parte não só da minha vida, mas sobretudo do meu processo tanto de aprendizagem como de criação.

Pergunta: Costuma ler livros e escritos de artistas?

Resposta: Através dos livros leio diversos textos de artistas que me interessam para poder compreender o que está por trás da respetiva obra, pois existe sempre algo que nos escapa e alguns textos são fundamentais para a compreensão dos processos envolvidos na criação das obras e até dos artistas enquanto intervenientes na vida social e quotidiana.

Pergunta: Qual é sua atual leitura?

Resposta: Atualmente adquiri o “Tratado de Pintura” de Leonardo Da Vinci, livro que merece ser estudado com rigor por todos os motivos, estando ainda no início desta leitura. É sem dúvida um livro apaixonante que recomendo.

Pergunta: Quais imagens você coleta, recolhe, coleciona ou guarda? Como e quando as acessa?

Resposta: Por norma não uso imagens e não as coleciono propriamente. Trabalho sim com imagens quando preciso de ver algo específico e que queira representar de forma credível em que não tenha um modelo e nesse caso utilizo imagens que procuro com recurso às tecnologias disponíveis como a internet.

Pergunta: Você desenvolve projetos para as pinturas? Pequenos esboços? Explícite a relação desenho e pintura.

Resposta: A relação entre desenho e pintura pode ser muito estreita em alguns casos, nomeadamente na representação figurativa, tendo uma dimensão fundamental nalguns trabalhos que desenvolvo, mas isto não é sempre verdade, nem sempre uma prática. Isto é, algumas vezes trabalho em alguns esboços, estudos prévios, outras vezes não, trabalho diretamente na tela já com o óleo onde a pintura se vai construindo e pedindo ela própria uma continuidade que vai surgindo de forma intuitiva e pela qual me deixo levar. Assim a pintura vai surgindo como que de forma autónoma onde encontro algo que me leva a outro algo e assim sucessivamente. Assim, desenvolvo projetos mais enquanto ideias que às vezes testo em estudos e ensaios, outras vezes não e dou-me essa liberdade porque assim acontecem erros e coisas inesperadas e surpresas agradáveis que por vezes são mais interessantes do que a ideia original ou que simplesmente me levam por caminhos diferentes. Isto também é a beleza da pintura, o inesperado e não o projeto todo definido que realmente não é o meu método de trabalho.

Pergunta: Quais documentos de processo você tem no seu estúdio?

Resposta: No meu estúdio trabalho com diversos documentos sobretudo, no recurso de livros como mencionei anteriormente, não sendo uma prática comum no meu trabalho, mas sim quando sinto essa necessidade.

Pergunta: Você tem diário gráfico ou caderno de ateliê ou mesmo um diário de textos?

Resposta: Sim, por vezes tenho alguns diários gráficos ou cadernos de desenho que incluem sobretudo ideias vagas, frases, palavras ou pensamentos. Estes cadernos podem ou não dar origem a pinturas, mas dão sem dúvida origem a reflexões e a silêncios muito importantes para mim. Neste espaço do silêncio construo imagens mentais e estruturo as minhas ideias que eventualmente misturo nos meus cadernos quando se aplica. De resto procuro a pureza da pintura, a descoberta do invisível e inesperado, o encontro da pintura pura.

Pergunta: Conte como é um dia típico em seu estúdio. Horários, processos, organizações...

Resposta: Os dias no meu atelier são sempre maravilhosos, ou melhor, as noites. Pinto sobretudo de noite quando a maior parte das pessoas dorme. Sinto uma energia enorme ao início da noite que se traduz em muitos anos de pintura e de uma exploração poética da vida. Assim muitas vezes, se a noite for produtiva, deito-me quase ao amanhecer depois de pintar e com uma sensação de realização e felicidade. Trabalho assim desde muito jovem e é assim que me encontro. Gosto particularmente de me sentar num sofá de frente para uma tela branca num cavalete, gosto desse confronto com o vazio, onde não existe nada. Nunca sei quanto tempo durará esse vazio, esse confronto com a tela branca e de repente algo despoleta o arranque, a preparação da paleta, da luz e do movimento. A pintura começa e ganha vida própria, quer eu goste, quer não... Depois tudo vai acontecendo e a pintura vai sair, passa à existência desta dimensão e isso surpreende-me sempre, pois nunca sei o que vai acontecer. Essa é a magia da pintura pura. É isso que me apaixona e me motiva, porque ao contrário do que alguns dizem, a pintura não morreu nem nunca morrerá, ou não fosse a mãe de todas as disciplinas da nossa civilização, a pintura antes de tudo.

Pergunta: Você tem procedimentos ou ferramentas específicas para resolver problemas pictóricos? Espelhos, régua...

Resposta: Sim, ao longo dos anos fui descobrindo sozinho e com a experiência processos e especificidades que se revelaram muito úteis e que vim a perceber que outros artistas também os descobriram e usavam, sendo ferramentas muito fundamentais na forma de trabalhar e pensar a pintura. Um exemplo deste tipo de procedimento específico é o espelho, isto é, quando era muito novo, no meu quarto em casa dos meus pais, no decurso de várias pinturas via refletido no vidro da janela a pintura que tinha no cavalete e descobri que aquela inversão da imagem espelhada me mostrava erros ou questões que me pareciam mal resolvidas do ponto de vista técnico ou de composição ou no cromatismo, dando-me assim uma visão mais clara do que seria ou poderia ser a verdade que eu procurava na pintura revelando segredos que só desta forma eu conseguia ver. Assim a imagem espelhada passou a ser para mim uma ferramenta extremamente útil e basilar no meu trabalho, tornando-o mais consistente a vários níveis.

Pergunta: Você já dividiu estúdio com outros artistas? Quando e quais? Influenciaram seu trabalho?

Resposta: Sim, já dividi estúdio com outros artistas mais ao nível da cenografia e adereços para televisão, teatro e cinema, área muito importante do meu trabalho

também onde desenvolvi capacidades e onde tenho tido muitos trabalhos também reconhecidos. Esta partilha de espaços revelou-se e transformou-se também em partilha de ideias, resolução de problemas técnicos e artísticos, modos de ver e pensar e consequentemente numa enorme aprendizagem para todos os envolvidos, enriquecendo-nos a todos não só do ponto de vista pessoal, mas sobretudo profissional tendo muita influência no meu trabalho bem como nos respetivos processos.

Pergunta: Você tem máximas ou regras em seu estúdio? Sim, quais?

Resposta: A regra máxima do meu atelier é não ter regras. Permito-me tudo dentro do meu espaço e dentro desta liberdade encontro o meu ritmo, formas de trabalhar e pensar e como avançar na direção que me interessa, pois, encontro sempre o caminho. Gosto de ter uma certa organização, pelo menos no início do processo, que aos poucos se vai autonomizando e às vezes ao encontro do caos, para depois tudo se organizar novamente. A regra é não haver regras.

Pergunta: O que é pintura pura em sua percepção?

Resposta: A pintura pura para mim é o sublime na conceção do que pode ser a descoberta da arte, do que é a arte e como esta acontece. Com todas as emoções à flor da pele, a intuição como ferramenta, quase como uma lanterna que vai a iluminar o caminho da descoberta e a ausência do medo de falhar. Isto para mim é o mote para a busca da pintura pura, pureza e sem subterfúgios, ausência também de projetos elaborados que por si só retiram o elemento surpresa e de descoberta inerentes à pintura. Pintura pura é verdadeira magia a acontecer, assim nós nos deixemos levar “por mares nunca dantes navegados”.

Sobre experiência, difusão e recepção

Pergunta: Como percebe e imagina o futuro de sua pintura?

Resposta: O futuro da minha pintura será de liberdade total, com muito trabalho e dedicação à arte. Farei, como sempre, a minha parte, o melhor que souber e puder, com a certeza de que seguirei o meu coração e o meu caminho. Espero nunca racionalizar a pintura ou deixaria de ser pura e o que procuro mesmo é essa pureza que evidencia o Belo quando este está presente.

Pergunta: Segundo John Dewey (2010), a experiência da arte não se distancia da vida comum e cotidiana, de modo a, em ambos os casos, haver um fluxo, ou processo, que se desenrola sem divisões estanques entre suas partes, ainda que seja possível identificar as mesmas ao pensar o processo. Como é possível descrever as

etapas mais importantes do seu processo pictórico (ex.: coleta de referenciais, seleção de tema, escolha de suporte, materiais)?

Resposta: De certa forma todo o meu processo pictórico é muito intuitivo, isto é, se há algum tema ou assunto que me desperte interesse, os pensamentos tornam-se fluídos, aparecem de forma inesperada e solta, acabando por irem ganhando forma, criando uma linguagem própria da qual me vou apercebendo e construindo assim a minha narrativa. Depois posso ou não sentir necessidade de procurar referências. Relativamente à escolha de suporte e materiais, normalmente trabalho com óleos sobre tela porque gosto realmente do óleo e porque considero que é o material que se adequa melhor ao meu tipo de expressão, sendo à partida a minha escolha quando penso em pintura. De resto, gosto mesmo do confronto com a tela branca no cavalete, preparar a paleta e partir do zero. Posso ficar à frente de uma tela branca horas, dias, ou semanas até de repente avançar na sua direção e começar a pintar, sendo certo que quando o processo começa não mais consigo parar. O quadro desenvolve-se naturalmente e eu deixo que isso aconteça e é precisamente isso que adoro na pintura, o inesperado que se torna inevitável. Não existia e passa a existir.

Pergunta: Tematicamente, você considera que seu trabalho percorre temas ligados à relação do natural com anti natural, bem como entre sublime e grotesco? Como é possível descrever este assunto?

Resposta: Penso que pode dizer-se que sim, estas relações existem realmente e estão frequentemente presentes no meu trabalho, mas não sei se podem ser descritas por palavras. Por vezes consigo encontrá-las e outras não. Acho interessante que os opostos se encontrem quando isso é possível e penso que na arte este é muitas vezes o caso.

Pergunta: Como você percebe a recepção do seu trabalho pelo público e nos diálogos com outros artistas? Há questões que, na sua opinião, passam despercebidas e como elas reverberam nos trabalhos futuros?

Resposta: Normalmente a reação ao meu trabalho do público em geral é de estranheza e curiosidade, pois costumam dizer-me que a minha pintura é diferente e intensa. Considero isso bom, pois acho que se não houver intensidade não há vida e pintura sem alma não é pintura, mas sim uma imagem executada mesmo que seja bem executada. Pintura é alma e intensidade também. Relativamente ao diálogo com outros artistas é sempre muito interessante em termos de partilha e descoberta, pois ao falarmos a mesma linguagem torna-se mais fácil esse diálogo e abrem-se novas formas de ver e pensar a pintura e isso é extremamente positivo e enriquecedor.

Pergunta: Pelo seu trabalho exibido na Rede social Instagram, há vários gêneros pictóricos com os quais você trabalha, entre eles, retrato e autorretrato. Trabalhar sua auto imagem exige que tipo de preparação e pré-produção?

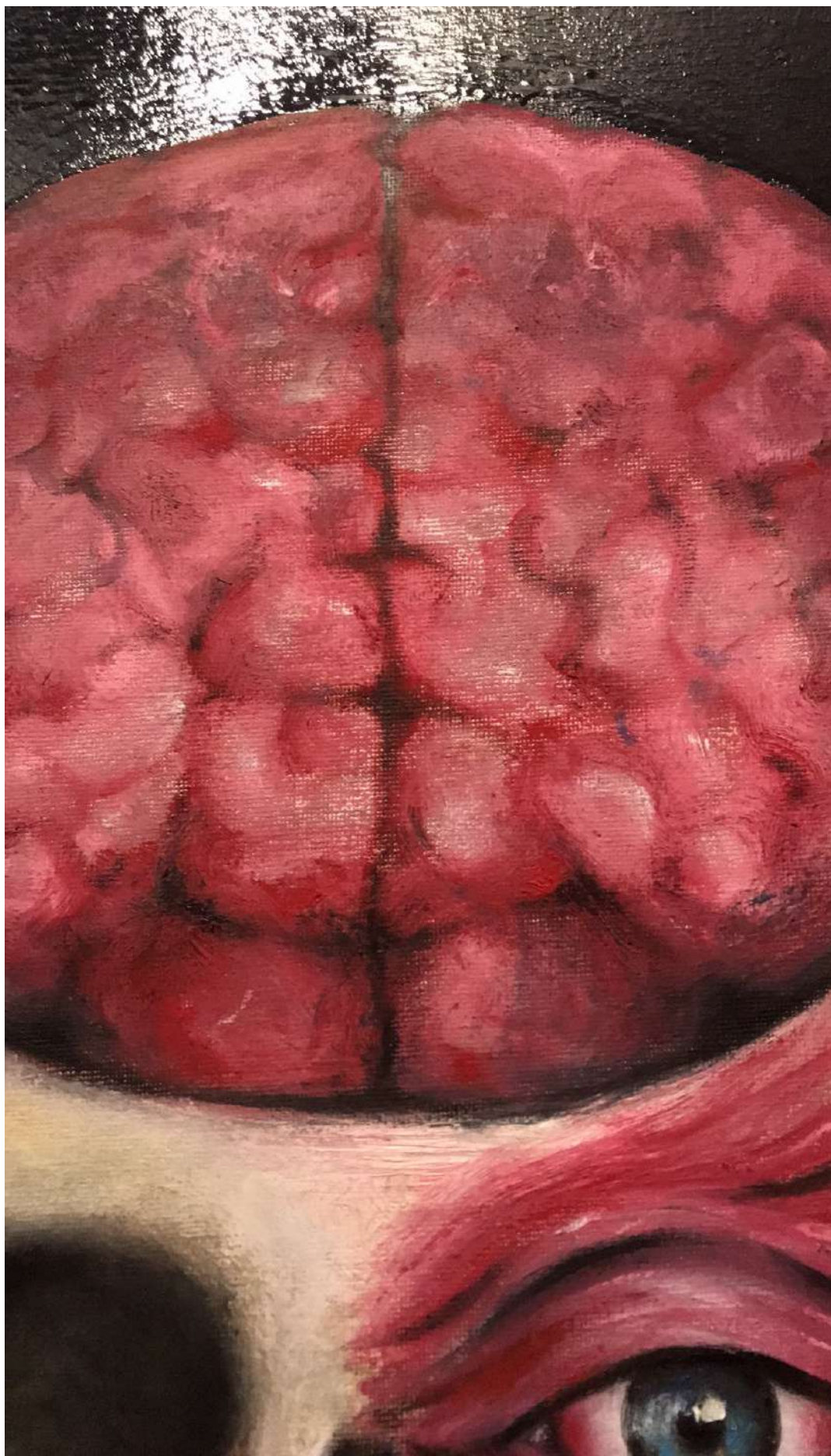
Resposta: Os vários gêneros pictóricos prendem-se com momentos diferentes da minha vida. Realmente nesta rede social estão trabalhos de anos diferentes, às vezes separados por vinte ou mais anos com estilos e técnicas diferentes, mas que vistos através da cronologia de uma rede social e em sequência pode ser estranho. De qualquer forma, a separação temporal em que esses trabalhos foram feitos é substancial. Também penso que trabalhos diferentes e experiências pictóricas diferentes são estritamente necessárias e fazem parte do percurso de todos os artistas. Se olharmos para a história da arte encontramos diversos artistas incríveis bem conhecidos com registos tão diferentes em alturas também diferentes das suas vidas, o que lhes terá conferido seguramente um percurso riquíssimo e muito vasto que lhes permitiu passarem por diversas fases na sua obra, enriquecendo-a bem como à própria história. Relativamente aos autorretratos, também são uma constante na obra de diversos artistas e são sem dúvida uma forma de autoconhecimento no meu caso pessoal. O artista é o seu próprio tema, pois é uma forma de exploração de nós próprios. O que seria da história da arte que conhecemos sem os auto retratos de Van Gogh, Rembrandt, Frida e tantos outros? Viva a arte!



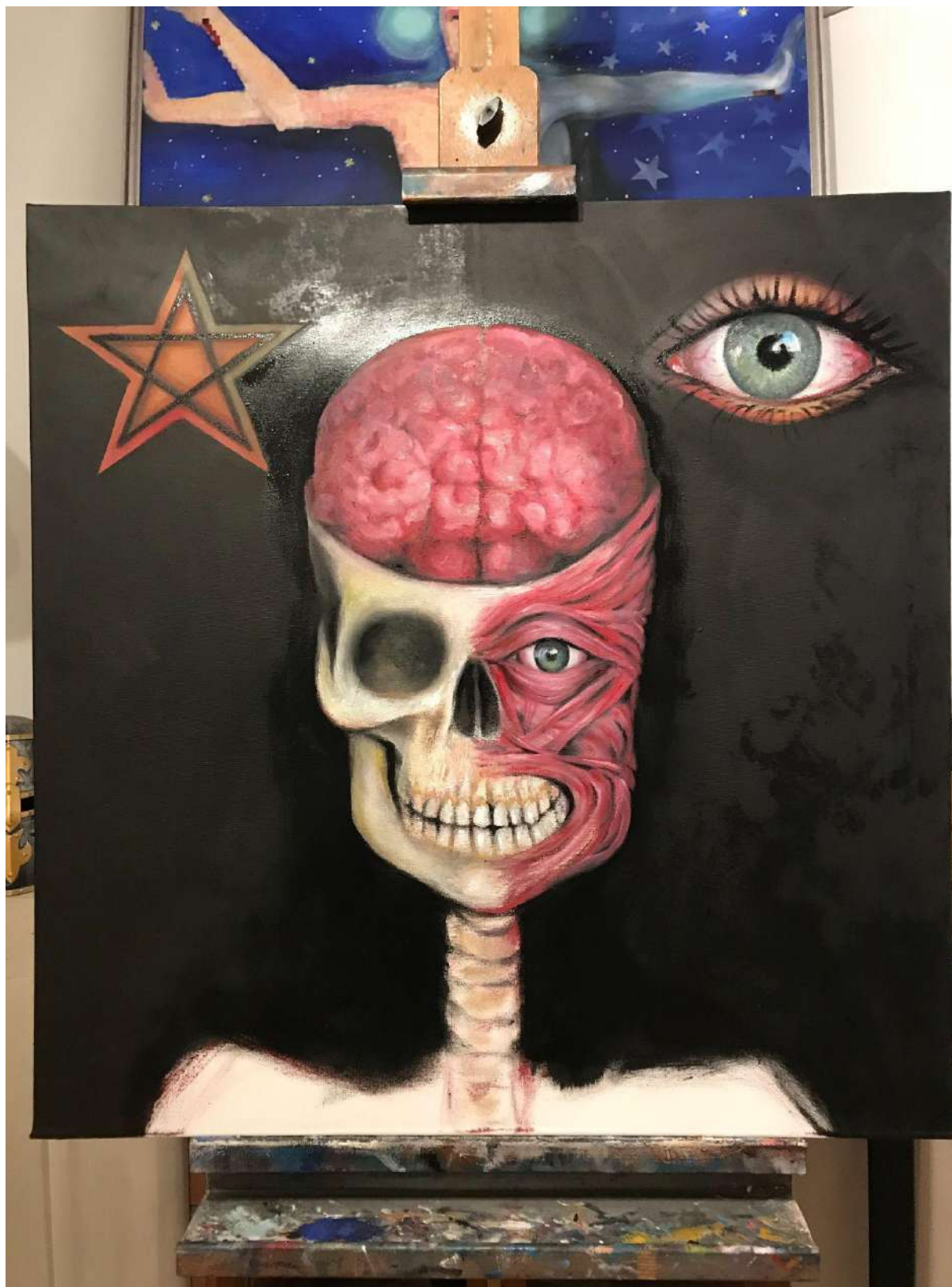
















Fotos e direitos de imagem cedidos pelo artista Ivo Alexandre para fins de divulgação pela Revista Apotheke, pesquisa e investigação.

Referências

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

Ivo Alexandre (Instagram). Disponível em https://instagram.com/ivo_alexandre_artist . Acesso em 29 de Outubro de 2023.

Ivo Alexandre (Site). Disponível em <https://ivoalexandre.com>. Acesso em 29 de Outubro de 2023.

RafaelGCoelho (canal no YouTube). **Quem.Es.Tu.2001 Parte 1**.wmv. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=ffrrOJU2cPc> >. Acesso em 29 de Outubro de 2023.

Submissão: 12/11/2023

Aprovação: 15/12/2023

Sobre a Preparação de Suportes para a Pintura

Entrevista com Mauricio Parra

About Preparing Supports for Painting
Interview with Mauricio Parra

Acerca de la preparación de soportes
para pintar entrevista a Mauricio Parra

Fabricio Rodrigues Garcia¹

Jociele Lampert²

1 Mestrando em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Membro do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Possui Bacharelado em Artes Visuais pela UDESC (2016) e Licenciatura em Artes Visuais pela UDESC (2022). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5468721360692029> Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4771-7627> E-mail: fabriciogarcia.art@gmail.com

2 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/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/714990293123122>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uol.com.br

RESUMO

Entrevista realizada com o artista paulistano Mauricio Parra, nascido em 1976, sobre preparações tradicionais de suporte para pintura a óleo, utilizando cola de pele de coelho, bolo armênio e gesso crê. A entrevista, realizada online em Agosto de 2023, se estendeu para além das perguntas pré-definidas, melhor detalhando o percurso do artista, com o primeiro contato via Instagram, seguido por Whatsapp, após, transcrita pelo Autor. As informações coletadas constituíram-se em base de dados para fundamentar o estágio de docência do Autor deste artigo. Para ilustração e complementação da compreensão dos dados coletados da entrevista, utilizou-se como recurso didático o vídeo indexado no canal YouTube, elaborado por Camilla Loreta. No vídeo, verifica-se o passo a passo do Artista na preparação dos suportes de madeira para suas pinturas.

PALAVRAS-CHAVE

Suporte de pintura; Pintura a óleo; Maurício Parra.

ABSTRACT

Interview with São Paulo artist Mauricio Parra, born in 1976, about traditional support preparations for oil painting, using rabbit skin glue, Gilders Clay Base and plaster of Paris. The interview, carried out online in August 2023, went beyond the pre-defined questions, better detailing the artist's journey, with the first contact via Instagram, followed by Whatsapp, then transcribed by the Author. The information collected constituted a database to support the teaching internship of the Author of this article. To illustrate and complement the understanding of the data collected from the interview, the video indexed on the YouTube channel, prepared by Camilla Loreta, was used as a teaching resource. In the video, you can see the Artist step by step in preparing the wooden supports for his paintings.

KEY-WORDS

Painting support; Oil painting; Maurício Parra.

RESUMEN

Entrevista al artista paulista Mauricio Parra, nacido en 1976, sobre las tradicionales preparaciones de soporte para pintura al óleo, utilizando cola de piel de conejo, arcilla de dorador y yeso de París. La entrevista, realizada online en agosto de 2023, fue más allá de las preguntas predefinidas y detalló mejor el recorrido del artista, con el primer contacto a través de Instagram, seguido de Whatsapp y luego transcrito por el Autor. La información recopilada constituyó una base de datos para apoyar la pasantía docente del Autor de este artículo. Para ilustrar y complementar la comprensión de los datos recolectados de la entrevista, se utilizó como recurso didáctico el video indexado en el canal de YouTube, elaborado por Camilla Loreta. En el vídeo se puede ver al Artista paso a paso preparando los soportes de madera para sus cuadros.

PALABRAS-CLAVE

Soporte de pintura; Pintura al aceite; Mauricio Parra.

APRESENTAÇÃO

No começo, há o suporte material “natural”: madeira, parede, ou, mais tarde tela. Ele é preparado (há inúmeras maneiras de fazê-lo) e bem alisado. O suporte afasta suas características “naturais”: torna-se suporte específico da pintura. Desde que um simples traço contorna uma figura e é aplicado sobre o suporte, este vira fundo, recua para trás da figura, que assim avança. Isso é inevitável deriva do automatismo de nossa visão. Mas, o traço ou a pincelada, no mesmo momento em que afasta o fundo criando uma profundidade aparente, chama-o de volta por sua materialidade de coisa posta sobre o suporte. (Sérgio Ferro)

O que há de comum entre ser artista, ser professor e ser pesquisador? Em um primeiro momento me parece que todos se apresentam como um lugar solitário no seu ofício de trabalho. Preparar aulas, estar diante das telas ou imerso em livros, demanda muitas vezes, além de tempo, uma forma de se relacionar única e exclusivamente consigo mesmo. Já consciente da relação solitária que é produzir no ateliê, cursar a pós-graduação, perambular pela pesquisa e preparar aulas me parecia estar aprofundando ainda mais esse lugar de solitude. No entanto, para minha grata surpresa, ao me deparar com o grupo de pesquisa Apotheke pude ter outra perspectiva sobre “ser artista, professor e pesquisador”. As relações promovidas pelo grupo têm como base o senso da união, o que possibilita maior segurança, potencializando os caminhos que possamos trilhar. Foi a partir dessas experiências coletivas que vi meu trabalho no estágio de docência florescer. A partir de minha experiência³ de atuação no estágio, tratei de apresentar aos alunos alguns conhecimentos que não são abordados, por exemplo, nas disciplinas de pintura do curso de Artes Visuais da UDESC. Sendo assim, optei por pesquisar e apresentar o tema de preparação de suportes para pintura a óleo⁴. Esses processos de pintura envolvem várias etapas: escolha de pincéis, tintas, suportes, técnicas, temas, paleta de cores, composição, sobreposições entre outros. O preparo dos suportes é apenas um elemento entre tantos, muitas vezes relegado, porém, fundamental para obter determinados resultados, os quais por outro modo não seriam possíveis.

O processo de criação em pintura envolve vários deslocamentos: um constante movimento de aproximação e afastamento entre artista e obra: “o pintor é um caminhante”, dizia o professor Antônio Carlos Vargas em suas aulas durante minha passagem pela graduação. É necessário esse afastamento do suporte para evitar vícios no olhar e aguçar a percepção. Todo esse percurso denota um esforço na materialização da obra: seja no ir e vir diante do quadro, ou mesmo antes nas escolhas dos insumos para a construção do mesmo. Mauricio Parra afirma na entrevista que seu processo inicia-se muito antes do ato de pintar: já nas madeiras, seleciona as tábuas que se transformarão em seus futuros suportes; que já estão intrinsecamente ligados ao fazer-se pintura. Neste sentido, “a pintura corresponde não apenas à obra

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

4 MOTTA, Edson; SALGADO, Maria. Iniciação à pintura. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; 1976

como resultado final e sim, deve-se considerar todo seu processo de produção” (Lampert, 2023).

Sendo assim, é importante demonstrar que a escolha e a preparação do suporte fazem parte do contexto poético do aluno e isso é de suma importância para que o mesmo tenha uma compreensão geral daquilo que se propõe a fazer. Em conversa com o colega da pós-graduação, Pedro Henrique Cavallari me indicou dois artistas que ele havia conhecido em Portugal durante seu doutorado sanduíche. Eduardo Antônio e Heron do Prado Nogueira, ambos artistas, trabalhavam com a preparação de seus suportes. Além desses dois artistas, contactei, via Instagram, Marcio Alessandri, professor da “Cozinha da Pintura”, referência para artistas que buscam conhecer mais sobre os processos técnicos e históricos da pintura. Ao finalizar as três entrevistas, fui indicado por Heron a conversar com o artista Maurício Parra, natural de São Paulo, sobrinho-neto de Francisco Pavlovic (1892/1981), conhecido por pintar tetos de igrejas no interior de São Paulo, e aluno do multifacetado artista Rubens Matuck. Parra, com sua trajetória de mais de vinte anos, mergulha no universo do ateliê, passando horas imerso na preparação de suportes. Sua escolha? Madeira! Grande parte do suporte escolhido pelo artista é o tradicional suporte utilizado desde o período medieval. Em meio a colas animais, bolo armênio e resina damar, Maurício proporcionou uma generosa entrevista, ampliando o campo inicial de pesquisa. A entrevista iniciou-se da mesma forma como a os demais entrevistados, mas diante da necessidade de Maurício em responder por mensagem de áudio, a conversa ganha um novo escopo, possibilitando adentrar por assuntos cada vez mais curiosos e pertinentes à pesquisa.



Fig. 1. *Maurício Parra em seu ateliê preparando a mesa de trabalho.* Frame do vídeo *Preparação de suportes para pintura – Mauricio Parra*, disponível no Youtube.

ENTREVISTA

FG: Qual seu nome completo?

MP: Mauricio Zoqui Martins Parra

FG: Você é natural de qual Cidade/Estado/País de origem?

MP: São Paulo, SP - Brasil

FG: Atualmente, onde reside?

MP: Residência, São Paulo e Pindamonhangaba.

FG: Há quanto tempo você pinta?

MP: Profissionalmente há 23 anos.

FG: Assistindo ao seu vídeo, fiquei com algumas dúvidas sobre a questão da preparação do suporte. Aquele recipiente que você coloca no fogo tem uma ponta que parece um gotejador, como se fosse uma chaleira; aquilo é uma panela específica?

MP: A panela que você viu é uma panela antiga de sapateiro, ela é uma panela de banho-maria. Todas as preparações que eu uso são feitas em banho-maria para manter a cola quente.

FG: Percebi que todo processo da cola é feito nessa panela. Poderia falar um pouco sobre esse processo?

MP: A cola que eu uso é a cola de pele de coelho. Eu pego a cola, deixo-a na água de um dia para o outro para hidratar, então ela absorve toda água até virar esses flocos. A cola vai absorver quase toda a água que tem no recipiente e daí eu coloco ela na panela para diluir. Mas precisa ser em uma panela de banho-maria, para a cola não ir direto ao fogo. Após a cola ficar pronta, aplico sobre o suporte.

FG: E o que sobra da cola?

MP: Se eu vou fazer um gesso de carbonato de cálcio, o que sobrar dessa cola eu adiciono ao carbonato de cálcio.

FG: Existe uma maneira correta para a aplicação desse material no suporte?

MP: A aplicação é sempre em sentidos contrários entre as demãos. Tanto o gesso, assim como o bolo armênio. Quando a superfície está quase seca eu dou mais uma demão, repetindo esse processo até que seja suficiente. Quando eu ensino isso para os meus ex-alunos ou outros artistas amigos, sempre falo que o ideal é fazer uma quantidade de cola; ligou a panela, ir até o final da panela. Então, é bom, se preparar para começar às 7 da manhã, acabar a panela às 7 horas da noite.



Fig. 2. *A preparação do bolo armênio.* Frame do vídeo *Preparação de suportes para pintura* – Mauricio Parra, disponível no Youtube.

FG: Sobre o bolo armênio, poderia falar sobre essa técnica, o preparo desse material?

MP: O bolo armênio é mesma coisa, ele é compost de argila, diluída em cola de pele de Coelho: material que foi muito usado para douração. O bolo armênio, uma vez seco, basta ser umedecido para reativar as propriedades da cola e da argila; então você fixa a folha de ouro sem precisar de mordente. Ele foi usado muito tempo durante a Idade Média, justamente pela facilidade para fixar a folha de ouro - principalmente em suportes regulares, tanto nas pinturas dos ícones, como em altares e douração de santo. Hoje em dia é mais usado por restauradores, mas é uma excelente base para pintura, como, por exemplo, a pintura têmpera. Muitos Retratos Fayum também são feitos sobre bolo armênio.

FG: O uso do bolo armênio, sendo ideal para a preparação da madeira, poderia ser usado em suportes flexíveis? Você já fez algum experimento para esses suportes?

MP: Sim, eu uso mais na madeira. Já usei ele em tela, mas costuma dar problema. A tela trabalha mais após seca. A argila, depois que seca, fica rígida. Ela acaba rachando um pouco, o que eu não acho um problema, até acho bonito. Já usei ela em linho também, mas aí fixo o tecido num suporte rígido.

FG: Além da madeira, você utiliza outros suportes para pintura?

MP: Uso tela de linho. Quando eu preparo o linho eu faço a cola de pele de coelho, deixo-a esfriar até virar uma gelatina. Após isso, aplico essa gelatina de cola com uma espátula para "entupir" as tramas. Depois eu volto a diluí-la e aplico várias demãos. Após isso, eu posso pintar direto sobre esse suporte preparado com cola de pele ou

posso ainda fazer um gesso acrílico sobre essa cola de pele para a tinta não vazar para trás. Algumas vezes eu misturo tinta de contrapiso para quadra poliesportiva, porque ela tem uma aderência interessante para pintura. Mas nesse tipo de preparação mais antiga eu uso sempre madeira maciça, sempre escolhendo o tipo de madeira, pensando numa fibra que seja interessante para uma coisa ou outra.

FG: Eu posso usar esse preparo em qualquer tipo de madeira?

MP: Eu uso madeira maciça. Como essas preparações são a quente, a cola ainda líquida penetra nos veios da madeira e, ao utilizar madeira compensada, por exemplo, mesmo se usar uma folha de compensado naval, ele vai com o tempo penetrar nas camadas e soltar as folhas. Então o ideal é sempre madeira maciça.

FG: Você costuma usar outros tipos de cola no preparo?

MP: Eu sempre uso cola de pele animal. As colas plásticas não funcionam. Esse tipo de preparação implica, diferente das preparações mais comuns, que é isolar o suporte, como a cola de pele de Coelho, mesmo no tecido, em isolar o suporte da pintura. No caso do bolo armênio, assim como esse tipo de gesso, a madeira vira o próprio suporte. Você não consegue mais retirar a pintura dela.

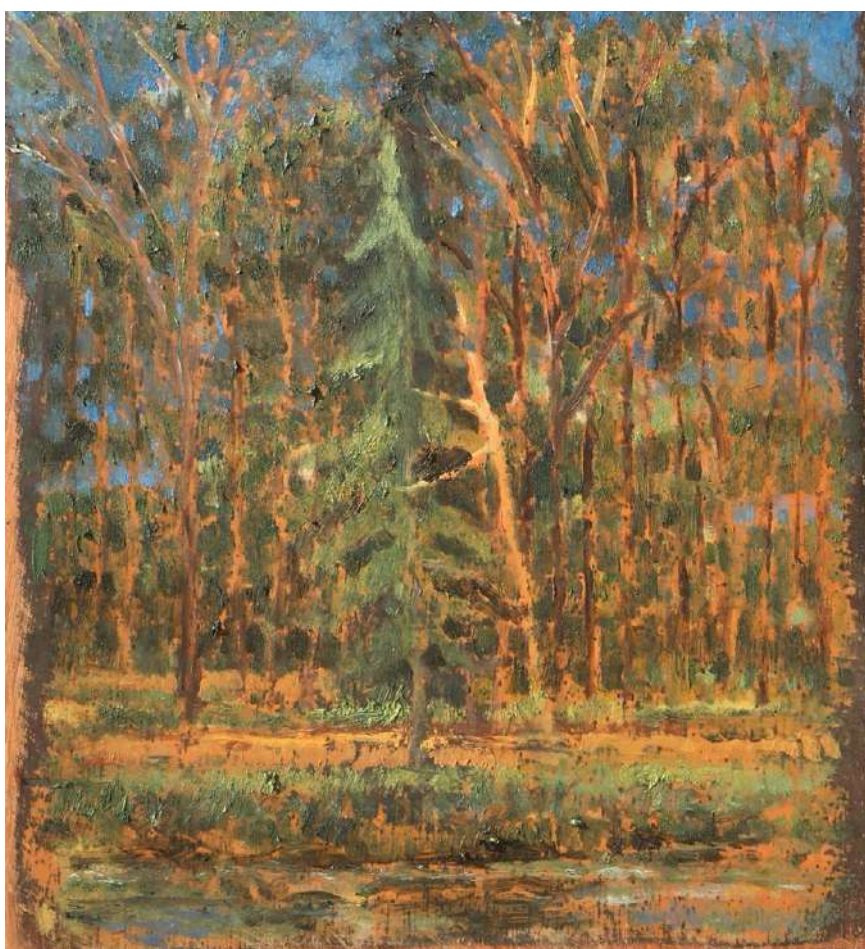


Fig. 3. Maurício Parra, *Pinheiro no bosque n7*, 2021. Óleo sobre madeira preparada com bolo armênio. 22,5x19,2cm

FG: Como você suspende um suporte tão pesado na parede? Coloca algum tipo de moldura?

MP: Na verdade, eu furo o painel. Eu faço um furo na parte de trás para que a madeira fique reta na parede e não trabalhe, pois a madeira continua trabalhando. Se colocar um prego ou alguma tachinha ele vai ficar levemente inclinado na parede. Isso vai fazer com que o trabalho empene com o tempo. Então prefiro fazer um pequeno furo para usar de gancho. A madeira sempre trabalha - ela trabalha a vida inteira. Tem época que aparecem trincas e tem época que as trincas somem. Tudo isso por conta da variação de temperatura.

FG: O que seria o processo de "entupir" que você faz no vídeo? Poderia falar sobre esse processo?

MP: Entupir é tentar reduzir um pouco a absorção do gesso, porque essa preparação é bem absorvente. Então, para o pincel correr um pouco mais macio sobre o suporte, misturo terebintina, óleo de linhaça e resina de damar, criando uma "cama" melhor para pintura. Quando eu quero que ela não fique tão opaca, como em uma pintura que eu quero mais seca (se eu estou falando de uma imagem que estou fazendo, que tem mais a ver com superfície, e não tem a ver com profundidade etcetera e tal), daí eu não "entupo", entende? Entupir ajuda a criar uma superfície melhor para pintura a óleo. Ele pode ser pintada à base d'água. Inicialmente muita gente pintava sobre têmpera nesse tipo de preparo, mas, como é uma argila, você fica reativando a cola. Eu já utilizei aquarela e também nanquim sobre bolo armênio. Em alguns trabalhos recentes que eu uso nanquim, depois eu entro com óleo em cima. Porém, quanto eu "entupo", não consigo mais dourar, pois, como disse anteriormente, se você passar água e reativar as propriedades da argila e da cola, se você entope, você não pode mais fazer isso. Então, você dá uma "vedada", dá uma selada, para aí então pintar o óleo sobre o preparo.

FG: Como você aprendeu todo esse processo?

MP: Todas essas preparações eu aprendi com um artista que se chama Rubens Matuck. Eu acho que além de um grande artista brasileiro, talvez ele seja a pessoa que mais entende de técnica por aqui. Os livros, mesmo o Manual do Artista e etcetera, vão sendo adaptados e vão sendo modificados. Por exemplo, o último Manual do Artista que vi, há alguns anos, já não tinha essa preparação.



Fig. 4. Processo de “entupimento” do suporte. Frame do vídeo Preparação de suportes para pintura – Mauricio Parra, disponível no Youtube.

FG: Qual é a importância de preparar o seu próprio suporte?

MP: Primeiro que eu acho que você tem um controle do tipo de temperatura, de absorção que você tem nesses diferentes tipos de preparação, e isso interfere diretamente do estado final. Então, abdicar disso, eu acho um pouco triste, vamos assim dizer. Porque eu acho que a pintura está lidando com superfície. Não é só a superfície que você pinta, entende? O resultado tem a ver com uma coisa desde lá de baixo. De você ir na madeira e você começar a lixá-la, você já vai criando um diálogo com o próprio suporte. Quando você escolhe a madeira que vai cortar, você já está pensando mais ou menos o que você está querendo pintar. Você vai desenvolvendo uma relação com esse suporte e assim vai participando até o resultado final dele.

FG: Você costuma usar alguma receita específica na preparação dos suportes?

MP: As receitas que eu uso, assim como as que eu ensino, foi uma adaptação da receita que aprendi com o Rubens Matuck. A receita vai sendo adaptada, porque, como estava falando, assim, isso participa do resultado em termos de absorção. Eu vou modificando a receita com o tempo a partir daquilo que eu também tenho como intenção. Então não é uma receita fixa. A base que eu uso é praticamente 50 (cinquenta) gramas de cola para 1(um) litro de água. Isto é a base de todas elas, tanto para o bolo armênio quanto para o carbonato de cálcio. A partir daí isso vai depender do tipo de pintura que eu estou querendo fazer. Se eu quero uma pintura mais absorvente, quando vou fazer um gesso de carbonato, eu coloco mais de 350g (trezentos e cinquenta gramas). Se eu quero um fundo de luz, mas não tão absorvente, nem quero que fique tão branco, eu coloco menos de 350 gramas (menos de trezentos e cinquenta gramas) de carbonato. O bolo armênio é a mesma coisa: se eu quero

que ele vire uma massa, mesmo que lixada, e que ela tenha uma cara de ter sido uma pasta mais líquida antes, eu coloco mais ou menos de carbonato, é muito variável. Porque no próprio bolo, quando você compra, vem a instrução de usar o dobro de cola para a quantidade de bolo. Eu não faço isso, eu costumo usar um para um.

FG: Você já pintou em madeira de topo?

MP: Nunca. Eu gosto das fibras na pintura. Me interessa que a madeira se pronuncie também.

FG: Sabendo da importância da preparação do suporte na produção do artista, mas entendendo também o alto custo que isso implica, principalmente para aqueles que estão iniciando sua trajetória, você indicaria algum processo possivelmente mais acessível para a preparação de tela?

MP: Tem uma preparação que alguns amigos fazem, eu falo que é a preparação do DF (Distrito Federal, no centro-oeste do país), que é o gesso-crê, cola branca e água. A receita é a de um para um para todos os ingredientes. É uma preparação relativamente barata e boa para pintura. Eu a uso pouco, já usei algumas vezes, mas não é a minha favorita. O pessoal costuma usar! Não sei se você conhece o Baroli (Fábio Baroli), que é um querido amigo também; o próprio David (David Almeida) quando o conheci, só usava essa preparação. A Alice Lara, enfim, o “pessoal” que vem no DF usa bastante. É uma preparação relativamente simples de produzir.



Fig. 5. Mauricio Parra, *Vista da ilha*, 2021. Aquarela e gesso sobre madeira. 19x15cm

FG: Quais artistas você considera como referência?

MP: Referência de artista é um pouco complexo, porque a gente nem se dá conta que a nossa referência é tudo o que a gente vê, inclusive aquilo que a gente lê. Pode ser cinema, mil coisas! Mas a minha grande referência, sem dúvida nenhuma, é o próprio Rubens Matuck, que foi quem me ensinou tudo isso, além de técnicas de pintura. Foi com ele que eu me apaixonei por essa parte que antecede o pintar. Eu sempre pinte, como falei para você. Comecei a pintar profissionalmente há 23 anos, foi quando eu me apaixonei por suporte e fui estudar pintura. Mas eu já pintava antes. Outros artistas que eu gosto muito, por exemplo, é o Edvard Munch. Ele é um cara que me interessa muito. Óbvio, como pintor, Morandi também é um artista que me interessa muito. Mas acho que a primeira vez que olhei alguma coisa de pintura assim, que me interessou, foi durante a faculdade de arquitetura, um livro que vi na casa de minha ex-sogra. Acho que foi o primeiro livro de arte que vi, enfim; formado há muitos anos, não tinha internet. Eu também sou do interior, então não tinha esse acesso à informação. O livro que vi foi da Georgia O'Keeffe! Acho que a Georgia O'Keeffe foi primeira pessoa que me faz olhar na pintura algo que eu tenho interesse de fazer. Acho que minha grande referência também, além do Matuck, foi um tio-avô. Quando eu ia para a casa dos meus avós no Oriente, todas as casas tinham pinturas dele. Ele se chama Francisco Pavlovic, que é um artista que veio para o Brasil há muitos anos, fugindo da segunda guerra. Ele pintava sempre! Foi um pintor, talvez um dos grandes pintores de teto de igreja que tivemos no interior Paulista. Então eu cresci vendo as pinturas dele. O grande interesse pela pintura vem das pinturas dele. Outro pintor com quem eu convivi nos meus primeiros anos de São Paulo, era um pintor que tinha um jeito muito interessante de lidar com a cor, e que desde criança eu via seus quadros, sem saber quem era, foi Aldemir Martins. Fui descobrir de quem era o quadro na casa do pai de um amigo quando visitei seu ateliê. Convivi muito com o Sérgio Lucena - meu primeiro ateliê foi junto do primeiro ateliê dele em São Paulo, então a gente tinha um convívio de pintura muito intenso. Tudo isso influencia a gente. Hoje, artista jovem também que eu tenho bastante relação e convivo para pintar, a gente viaja, já viajou para pintar junto, é o David Almeida. Como eu pinto paisagem, e ele também, somos artistas que de alguma maneira a gente vai dialogando, e acaba se tornando referência. Fui viajávamos para pintar juntos. Tudo isso vai influenciando a gente. E todas essas coisas fazem parte assim do que é chamado de "influência".



Fig. 6. Maurício Parra, *P1*. 2017. Bolo armênio e óleo sobre madeira, 24,5x29,5cm



Fig. 7. O artista preparando os suportes em seu ateliê. Frame do vídeo Preparação de suportes para pintura – Maurício Parra, disponível no Youtube.

REFERÊNCIAS

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

FERRO, Sérgio. **Artes plásticas e trabalho livre**: de Dürer a Velázquez. São Paulo: Editora 34, 2015.

LORETA, Camilla. **Preparação de suportes para pintura - Mauricio Parra**. YouTube, 02/06/2016. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=N6NAJA4dz6w&t>. Acesso em: 15 out. 2023.

MAYER, Ralph. **Manual do artista**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOTTA, Edson; SALGADO, Maria. **Iniciação à pintura**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; 1976.

Submissão: 30/10/2023

Aprovação: 14/11/2023



SEÇÃO Ensaio Visual

Encanterias na pesquisa em arte/educação: maneiras outras de pensar/fazer/sentir a docência em artes visuais

Encanterias in art/education research:
other ways of thinking/doing/feeling
about teaching in visual arts

Mejoras en la investigación en arte/
educación: otras formas de pensar/
hacer/sentir sobre la enseñanza en
artes visuales

Fábio Wosniak¹

Erlon Santos Silva²

1Fábio Wosniak: 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. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6525393533253057> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5881-7414> e-mail: f.wosniak@unifap.br

2 Graduando no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá, bolsista de IC sob a coordenação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Membro do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - CNPq/UNIFAP. Sobre as imagens: Cianotipias a partir de fotografias. Acervo do autor. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1957201348152826> E-mail: erlom.santos@gmail.com.

RESUMO

O ensaio visual “Encanterias na Pesquisa em Arte/Educação: maneiras outras de pensar/fazer/sentir a docência em artes visuais” propõe uma abordagem inventiva na pesquisa educacional baseada em artes, incorporando os princípios da Arte/Educação Dissidente e a metodologia das encanterias (WOSNIAK, 2023). Investigando o conceito de “encanterias”, o ensaio busca oferecer perspectivas alternativas para repensar e reconceituar a prática docente em artes visuais. Por meio da linguagem visual, o trabalho apresenta diferentes maneiras de abordar o ensino, integrando elementos culturais, estéticos e pedagógicos de forma singular. A proposta visa inspirar uma reflexão crítica sobre as possibilidades transformadoras que as encanterias, dentro do contexto da Arte/Educação Dissidente (WOSNIAK, 2023), podem oferecer ao campo da Arte/Educação, promovendo uma conexão mais profunda entre o fazer artístico, a pesquisa e a experiência docente. As imagens presentes neste ensaio apresentam pesquisas de trabalhos de conclusão de curso de acadêmicos/as da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak.

PALAVRAS-CHAVE

Metodologia das encanterias; Arte/Educação dissidente; Formação docente em Artes Visuais.

ABSTRACT

The visual essay “Encanterias in Research in Art/Education: other ways of thinking/doing/feeling teaching in visual arts” proposes an inventive approach to arts-based educational research, incorporating the principles of Dissenting Art/Education and the methodology of encanterias (WOSNIAK, 2023). Investigating the concept of “encanterias”, the essay seeks to offer alternative perspectives to rethink and reconceptualize teaching practice in visual arts. Through visual language, the work presents different ways of approaching teaching, integrating cultural, aesthetic and pedagogical elements in a unique way. The proposal aims to inspire a critical reflection on the transformative possibilities that encanterias, within the context of Dissident Art/Education (WOSNIAK, 2023), can offer to the field of Art/Education, promoting a deeper connection between artistic making, research and teaching experience. The images present in this essay present research from course completion work by students of the Degree in Visual Arts at the Federal University of Amapá, under the guidance of Prof. Dr. Fábio Wosniak.

KEY-WORDS

Encanterias methodology; Dissenting Art/Education; Teacher training in Visual Arts.

RESUMEN

El ensayo visual “Encanterías en la Investigación en Arte/Educación: otras formas de pensar/hacer/sentir la enseñanza en artes visuales” propone un enfoque inventivo de la investigación educativa basada en las artes, incorporando los principios del Arte/Educación Disidente y la metodología de los encantamientos (WOSNIAK, 2023). Indagando en el concepto de “encanterías”, el ensayo busca ofrecer perspectivas alternativas para repensar y reconceptualizar la práctica docente en las artes visuales. A través del lenguaje visual, la obra presenta diferentes maneras de abordar la enseñanza, integrando elementos culturales, estéticos y pedagógicos de una manera única. La propuesta pretende inspirar una reflexión crítica sobre las posibilidades transformadoras que las encanterías, dentro del contexto del Arte/Educación Disidente (WOSNIAK, 2023), pueden ofrecer al campo del Arte/Educación, promoviendo una conexión más profunda entre la creación artística, la investigación y la enseñanza. experiencia. Las imágenes presentes en este ensayo presentan investigaciones de trabajos de finalización de curso realizados por estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Federal de Amapá, bajo la dirección del Prof. Dr. Fabio Wosniak.

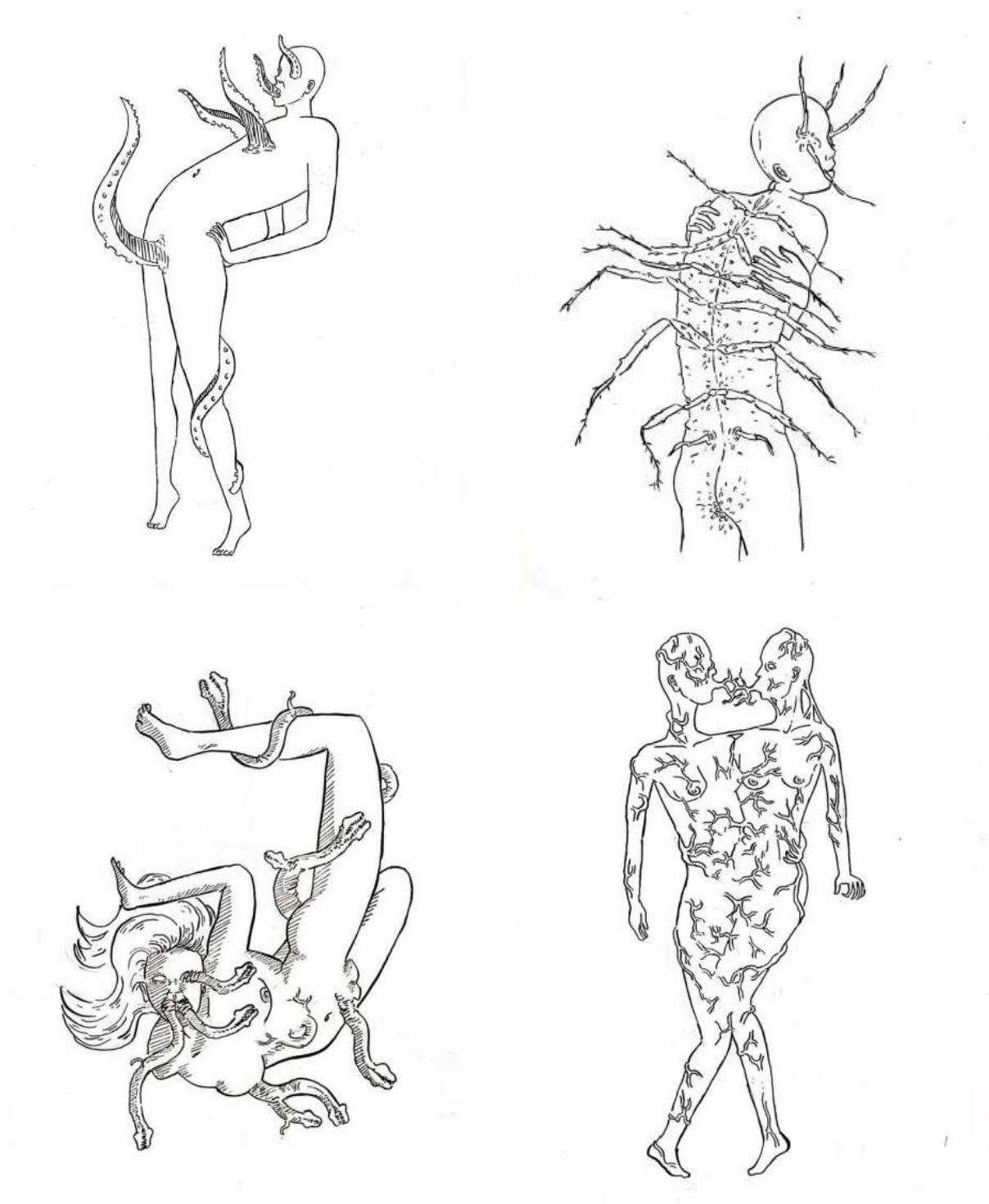
PALABRAS-CLAVE

Metodología encantadora; Arte/Educación disidente; Formación docente en Artes Visuales.



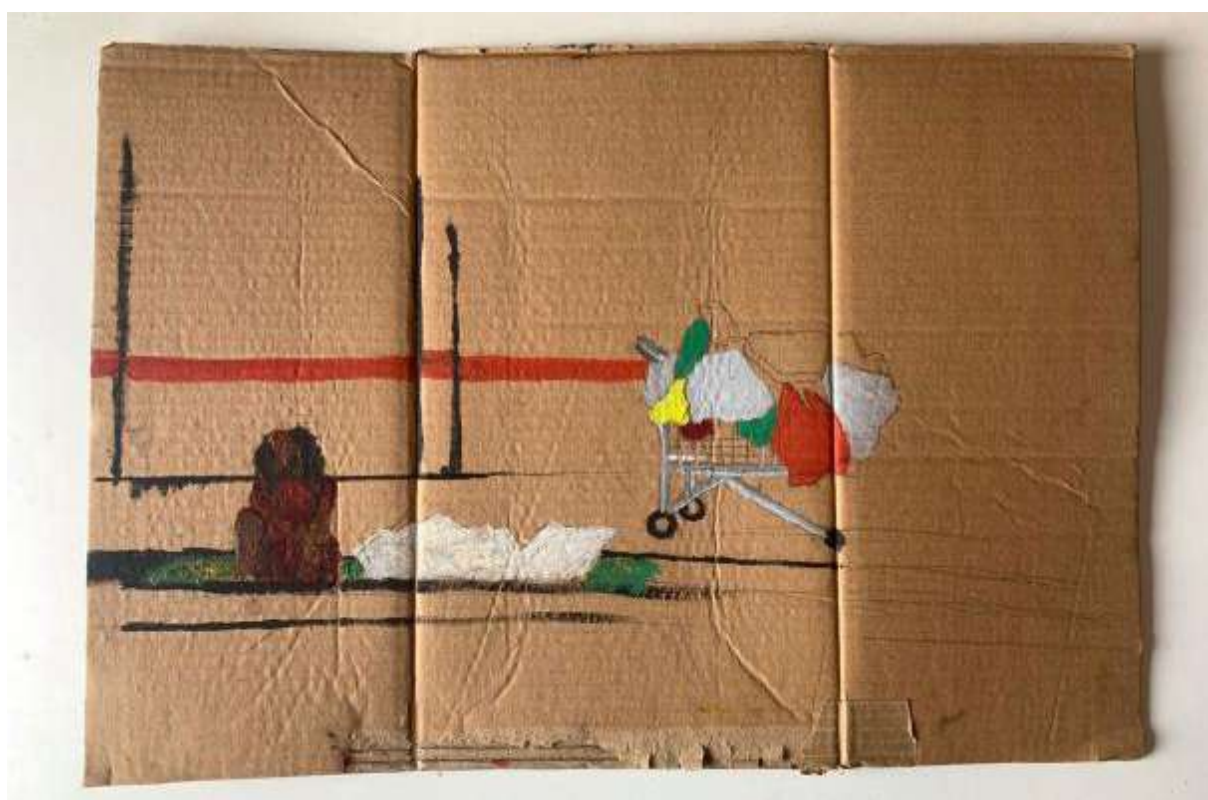
Pesquisa de Erlom da Silva Santos³

3 Erlom da Silva Santos é graduando no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá, bolsista de IC sob a coordenação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Atualmente pesquisa acerca da experiência estética na produção artesanal da farinha de mandioca na Ilha do Marajó/PA. Membro do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - CNPq/UNIFAP. Sobre as imagens: Cianotipias a partir de fotografias. Acervo do autor.



Pesquisa de Pedro Valente⁴

⁴ Pedro Valente é graduando no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá, orientando de TCC do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Atualmente pesquisa acerca de corpos dissidentes nas artes visuais. Membro do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - CNPq/UNIFAP. Sobre as imagens: Desenho em nanquim sobre papel 300g



Pesquisa de Denne Santos da Conceição⁵

⁵ Denne Santos da Conceição é graduando no Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Amapá, orientando de TCC do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Atualmente pesquisa sobre pintura a partir de fotografias que o graduando registra da população de rua de Macapá/AP. Membro do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - CNPq/UNIFAP. Sobre as imagens: tinta óleo sobre papelão.



Pesquisa de Marinna Corrêa Cavalcante⁶

⁶ Marinna Corrêa Cavalcante é licenciada em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Amapá. As imagens são processualidades da sua pesquisa de TCC, defendida em 2022 na UNIFAP, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Sobre as imagens: desenho e desenho lavado sobre papel 300g.

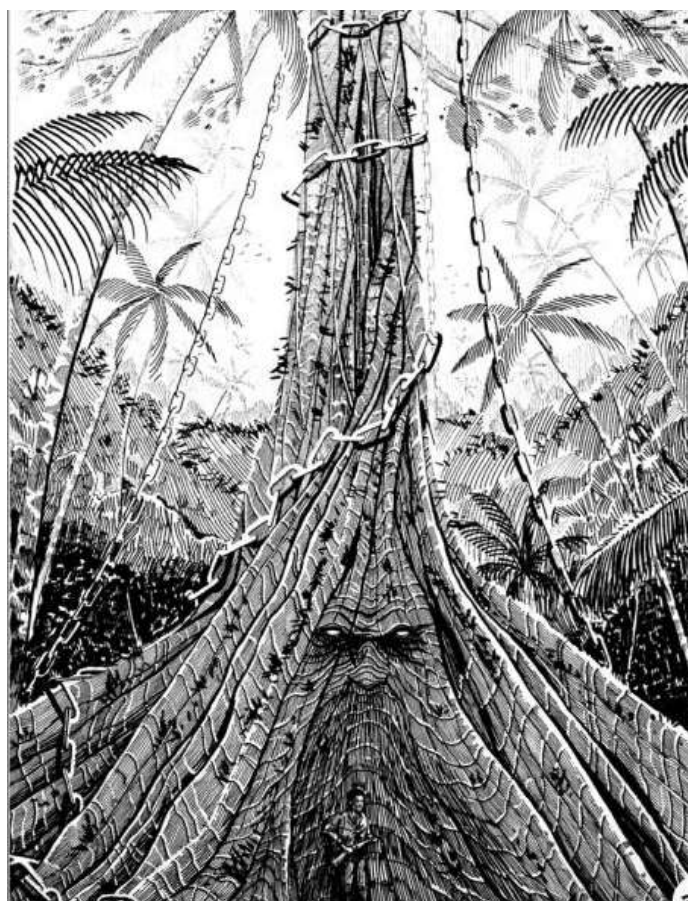


Foto de Dayane Oliveira



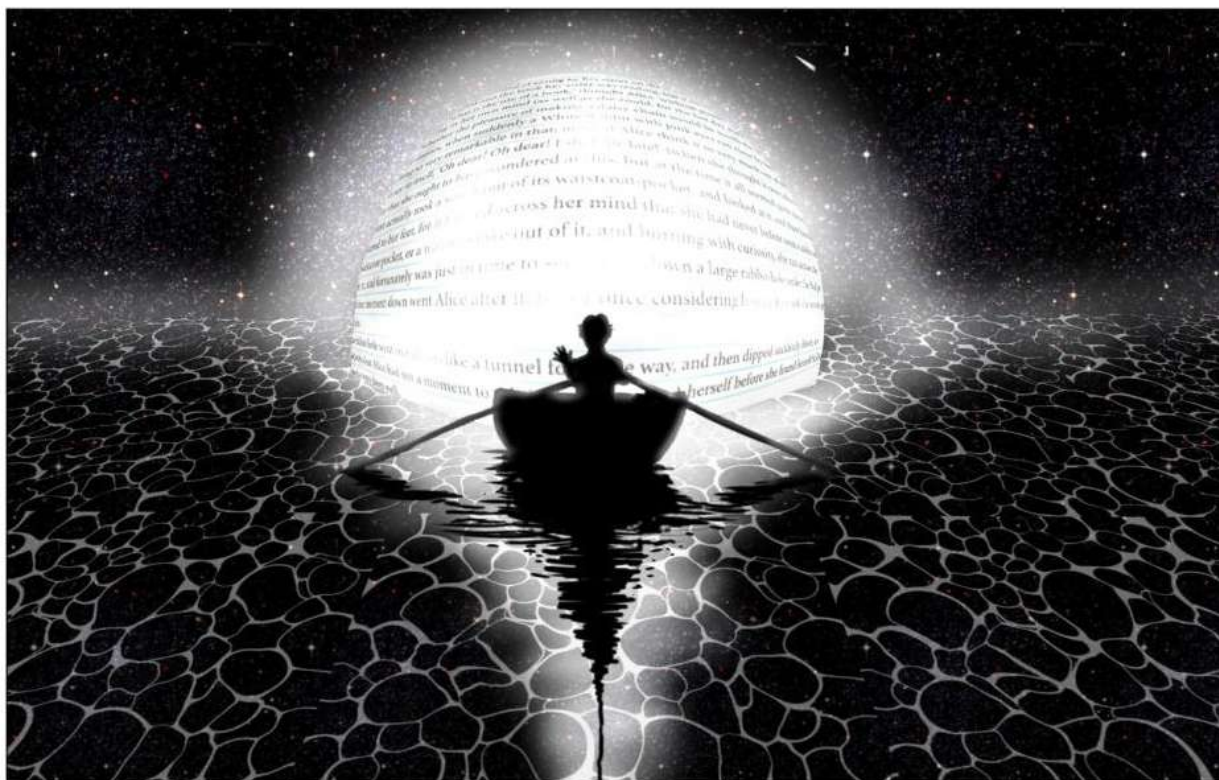
Pesquisa de Napoleão dos Santos Guedes Júnior⁷

⁷ Napoleão dos Santos Guedes Júnior é artista visual e licenciada em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Amapá. As imagens são processualidades da sua pesquisa de TCC, defendida em 2022 na UNIFAP, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Sobre as imagens: Registros de performance.



Pesquisa de Alan Patrick Cordeiro Penha⁸

8 Alan Patrick Cordeiro Penha é artista visual e licenciada em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Amapá. As imagens são processualidades da sua pesquisa de TCC, defendida em 2023 na UNIFAP, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Sobre as imagens: Desenho sobre papel 300g.



Pesquisa de Adriano Duarte Cardoso⁹

⁹ Adriano Duarte Cardoso é artista visual e licenciada em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Amapá. As imagens são processualidades da sua pesquisa de TCC, defendida em 2023 na UNIFAP, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Sobre as imagens: Registros de encontro de formação e Desenho digital.



Pesquisa de Andrew Midões Magno, Charline de Almeida Souza e Karina Souza Campos¹⁰

10 Andrew Midões Magno, Charline de Almeida Souza e Karina Souza Campos são licenciandes em Artes Visuais, pela Universidade Federal do Amapá. As imagens são processualidades da sua pesquisa de TCC, defendida em 2022 na UNIFAP, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Sobre as imagens: Registros da produção do videodocumentário. Disponível em: <https://www.poeticasdissidentes.com/videoteca>



Imagens da mesa de trabalho durante as aulas ministradas na Licenciatura em Artes Visuais na Disciplina de Expressões em Linguagens Visuais I do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Acervo do autor.

Referências

WOSNIAK, Fabio. Desaprender, perguntar-se, escutar: rotas para pensar uma arte educação dissidente. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 15, n. 35, p. 53–73, 2023. DOI: 10.5965/2175234615352023053. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/22809>. Acesso em: 15 dez. 2023.

WOSNIAK, FÁBIO. Saberes de encaterias na pesquisa e na formação inicial em artes visuais: percursos para uma arte/educação dissidente. In: 32º Encontro Nacional da ANPAP - Formas de vida, 2023, Fortaleza. Formas de Vida - **Anais do 32º Encontro Nacional da ANPAP. Fortaleza: Even3, 2023.**

Submissão: 27/11/2023

Aprovação: 15/12/2023



Demanda contínua

JOHN DEWEY E HENRI MATISSE: entre teoria estética e prática artística

John Dewey and Henri Matisse: between aesthetic theory and artistic practice

JOHN DEWEY Y HENRI MATISSE: entre la teoría estética y la práctica artística

Laura Elizia Haubert¹

¹ Doutoranda em Filosofia pela Universidade Nacional de Córdoba, Argentina (Bolsista CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas); Graduada e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Bolsista CNPq durante o mestrado). Especialista em Arte e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0255851984072020>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7323-441X>. E-mail: eliziahaubert@gmail.com

RESUMO

A teoria estética desenvolvida por John Dewey e apresentada em seu livro de 1934, "Arte como experiência", possui considerável influxo da arte e dos artistas modernos. Esta influência, no entanto, até o momento recebeu pouca atenção de parte dos comentadores. O intuito deste artigo é justamente lançar luz sobre estas relações, por meio de uma apresentação do vínculo entre o filósofo e o pintor francês Henri Matisse. A hipótese defendida é que estes encontros entre o artista e o pensador impactaram a filosofia da arte de Dewey. O argumento desenvolvido foi dividido em quatro partes. No primeiro, abordou-se o contexto no qual se deu as reuniões, a saber, a Fundação Barnes. Em seguida, revisou-se os dados históricos de cartas destes encontros. Em um terceiro momento, buscou-se entender qual foi o impacto teórico desta troca para a estética de Dewey. Por fim, apresentou-se breves considerações finais.

PALAVRAS-CHAVE

Dewey; Matisse; Arte moderna; Estética pragmatista; Expressão artística.

ABSTRACT

The aesthetic theory developed by John Dewey and presented in his 1934 book, "Art as Experience", is considerably influenced by modern art and artists. This influence, however, has so far received little attention from interpreters. The aim of this article is precisely to shed light on these relationships by presenting the relationship between the philosopher and the French painter Henri Matisse. The hypothesis is that these encounters between artist and thinker had an impact on Dewey's philosophy of art. The argument is divided into four parts. In the first, the context in which the meetings took place was discussed, namely the Barnes Foundation. This was followed by a review of the historical letters from these meetings. Thirdly, we sought to understand the theoretical impact of this exchange on Dewey's aesthetics. Finally, brief concluding remarks were presented.

KEY-WORDS

Dewey; Matisse; Modern art; Pragmatist a Asthetic; Artistic expression.

RESUMEN

La teoría estética desarrollada por John Dewey y presentada en su libro de 1934, "Art as Experience", tiene una influencia considerable del arte y los artistas modernos. Sin embargo, hasta ahora esta influencia ha recibido poca atención por parte de los comentaristas. El propósito de este artículo es precisamente arrojar luz sobre estas relaciones, a través de una presentación del vínculo entre el filósofo y el pintor francés Henri Matisse. La hipótesis defendida es que estos encuentros entre el artista y el pensador impactaron la filosofía del arte de Dewey. El argumento desarrollado se dividió en cuatro partes. El primero abordó el contexto en el que se desarrollaron las reuniones, concretamente la Fundación Barnes. A continuación, se revisaron los datos históricos de cartas de estos encuentros. En un tercer momento, buscamos comprender el impacto teórico de este intercambio en la estética de Dewey. Finalmente, se presentaron breves consideraciones finales.

PALABRAS-CLAVE

Dewey; Matisse; Arte Moderno; Estética pragmática; Expresión artística.

Introdução

"(...) Ele é um homem maravilhoso em todos os sentidos (...) Ele falou muito sobre suas ideias de pintura e eu aprendi muito, além de gostar dele pessoalmente." - John Dewey sobre Henri Matisse

A teoria estética de John Dewey tem sido objeto de numerosas análises, pelo menos desde a década de 1990, quando o pragmatismo voltou ao centro das atenções no cenário acadêmico². Desde então, pesquisas em distintos idiomas esquadriharam seus conceitos³, reconstruíram o panorama histórico contextual no qual surgiram suas ideias⁴ e buscaram compreender o peculiar fenômeno de recepção de sua filosofia da arte por parte dos artistas de vanguarda estadunidenses⁵.

Em especial, a partir dos eixos de reconstrução histórica e rastreamento de influências, ao menos desde a década de 1970, investigações têm descrito os vínculos entre a Fundação Barnes, criada pelo crítico e colecionador Dr. Albert C. Barnes e a filosofia da arte de Dewey⁶. Parcela considerável destas análises, concentraram-se em examinar as conexões da amizade para determinar, por um lado, como Dewey influenciou as práticas educacionais da instituição e, por outro, como Barnes e a experiência da Fundação teriam moldado a teoria estética do pensador.

Pode-se dizer que a Fundação Barnes é, justamente, o cenário de fundo mais amplo no qual a presente investigação se desenvolve, porque é por meio dela que Dewey entrou em contato com o pintor francês Henri Matisse. De acordo com Ueno (2016), é via intermediação de Barnes, que o artista e o filósofo se encontraram em, pelo menos, três ocasiões durante o transcorrer de 1930. Estas reuniões, que sucederam na cidade de Nova York, marcaram intelectualmente o pensador, tendo um impacto direto em sua estética.

É justamente este impacto de Matisse em Dewey que se almeja abordar na presente investigação. O intuito é preencher a lacuna existente na literatura secundária que, até o momento, esforçou-se por rastrear os interlocutores do filósofo, limitando-os ora ao âmbito acadêmico ora às relações pessoais em espaços como a Fundação Barnes. Assim, faz-se necessário reconhecer que existe uma terceira via de inspiração pouco examinada, fala-se dos artistas⁷ e de suas concepções acerca da arte e da experiência estética.

2 Embora, como escreveu Talisse (2007), o pragmatismo nunca tenha sido completamente eclipsado pela filosofia analítica como dizem alguns relatos canônicos, é verdade que ele permaneceu por algumas décadas como uma linha menor dentro dos departamentos de filosofia. A situação seria modificada por volta do final da década de 70, quando Rorty (1979[1995]) publicou seu livro "A filosofia e o espelho da natureza". Infelizmente, a estética pragmatista, em específico, teve que esperar até o final da década de 90, quando trabalhos como o de Alexander (1987) e Shusterman (1998) reviveriam a teoria estética de John Dewey e, com isso, o interesse pela estética desde uma perspectiva pragmatista.

3 A esse respeito, recomenda-se consultar os trabalhos de Alexander (1987), Stroud (2011), Russo (2017) e Arenas et al. (2018).

4 Ver Alexander (1987), Martin (2002) e Campeotto (2021).

5 Consultar Gomes (2018), Campeotto (2019) e Granger (2023).

6 Sobre os vínculos entre Dewey e a Fundação Barnes, recomenda-se os trabalhos de Hein (2012 e 2017), Robins (2015), Ueno (2016), Campeotto e Viale (2018) e Nakamura (2019).

7 O presente estudo detém-se, particularmente, nos vínculos entre Dewey e Matisse por uma questão de tempo. Porém, destaca-se que uma pesquisa mais ampla se faz necessária para reconhecer os demais vínculos com outros

Para defender a hipótese proposta, a pesquisa foi dividida em quatro momentos. No primeiro deles, aborda-se a Fundação Barnes, que atua como contexto para o encontro do filósofo e do artista. Em seguida, revisa-se os dados históricos que se dispõe sobre as reuniões de 1930. Já no terceiro momento, procurou-se entender como tais encontros impactaram a teoria estética de Dewey. Por fim, são apresentadas algumas breves considerações a respeito do que foi exposto.

O Contexto: a Fundação Barnes

Embora atualmente seja mais conhecida entre o público por albergar a maior coleção de arte moderna dos Estados Unidos, originalmente a Fundação Barnes, criada em 1922 pelo crítico e colecionador Dr. Albert C. Barnes, tinha o propósito, segundo Mullen (1925, p. 3), de fornecer “educação no sentido mais amplo da palavra, embora se concentre principalmente no avanço e na compreensão e apreciação das belas-artes”.

Para atingir seu objetivo, a fundação, segundo Nakamura (2019), atuava em duas frentes. A primeira delas era composta de um programa de formação, com aulas semanais que se, por um lado, eram de acesso restrito aos poucos estudantes selecionados por Barnes, por outro lado, eram completamente gratuitas. Esses seminários, palestras e cursos visavam ensinar estética e crítica para um público não familiarizado com o mundo das artes, dando-se prioridade a pessoas das classes trabalhadoras⁸. Já a segunda frente estava composta pela produção teórica gerada pela instituição que se publicava em periódicos⁹ e livros, produção esta que teve início na década de 1920 e segue até os dias atuais.

A ambição original da Fundação era, como evidenciaram Robins (2015) e Campeotto (2021), transformar o cenário da educação estética estadunidense da primeira metade do século XX. Na concepção de Barnes (1925), havia poucos espaços de acesso democrático no qual o público, especialmente de classe trabalhadora, pudesse desfrutar de uma experiência estética. Quando esses lugares existiam, estavam permeados por um discurso elitista que adornava os objetos de arte de uma

pintores e poetas que aparecem repetidamente nas páginas de seu livro de teoria estética de 1934. Essa é uma linha de investigação ainda em aberto.

8 Vale a pena destacar aqui as palavras de Wexler (2013, p. 19) de que: “A Fundação foi criada para desafiar os papéis sociais e culturais desempenhados pelos museus e universidades americanos, instituições que restringiam os meios de apreciação da arte à elite e tornavam a compreensão das belas artes um veículo de privilégio. A Fundação Barnes pretendia ser um novo modelo de práticas culturais e institucionais igualitárias, simbolizadas e inspiradas pela inovação modernista nas artes plásticas”.

9 Segundo Aichele (2016) a Fundação teve dois periódicos que refletiam distintos momentos da instituição. No primeiro deles, publicou-se entre abril de 1925 e 1926 o *Journal of the Barnes Foundation*, que teve cinco edições com artigos de Albert C. Barnes, John Dewey, Thomas Munro, Laurence Buermeyer, Mary Mullen, Edgar A. Singer Jr. E Paul Guillaume. Mais tarde, durante os anos de 1970 a 1978, outro periódico seria publicado sob a organização de Violette De Mazia, que era então diretora da Fundação. Esta segunda publicação intitulada *Journal of the Art Department* teve dezoito edições, com autores variados, embora fosse constante os artigos assinados por De Mazia, Patricia Neubauer, Ellen Homsey e Gilbert M. Cantor. Todos esses periódicos se encontram disponíveis para acesso online.

aura esotérica que terminava por afastar a população¹⁰. Deste modo, a intenção de Barnes era oferecer uma educação estética democrática embasada em três elementos: a psicologia, a arte moderna, e a filosofia da educação de John Dewey. Destaca-se, abaixo, dois desses elementos.

O primeiro deles é a arte moderna. Segundo Anderson (2013, p. 17), a Fundação Barnes possui uma das coleções de arte moderna, especialmente francesa, de maior excelência, “contando com 69 Cézannes (mais do que todos os museus de Paris), 60 Matisses, 44 Picassos, 18 Rousseaus, 14 Modiglianis, e não menos de 180 Renoir”.

Para além do extenso catálogo de pinturas, a instituição possui ainda uma série de publicações de caráter crítico-estético sobre arte moderna. De acordo com Greenfeld (1987), durante a década de 1930, Barnes e sua assistente, Violette De Mazia, realizaram diversas viagens à Europa com o intuito de aprimorar sua pesquisa sobre esse campo, o resultado foram as seguintes obras, em 1931 *“The French Primitives and Their Forms: From Their Origin to the End of the Fifteenth Century”*, seguido por *“The Art of Henri Matisse”* de 1933, *“The Art of Renoir”* de 1935 e *“The Art of Cézanne”* de 1939.

Já o segundo elemento de destaque é a inegável influência da filosofia pragmatista de John Dewey. Este eixo vem sendo abordado por comentadores do pensador desde a década de 1970¹¹, quando surgiram os primeiros levantamentos sobre os vínculos entre Dewey e Barnes, e da influência do educador na Fundação. Para Nakamura (2019), são numerosos os documentos que atestam o envolvimento do filósofo, sendo o mais evidente a sua atuação como diretor educativo honorário, no qual Dewey escreveu discursos e ensaios para a Fundação durante a década de 1920, produção esta que foi menos explorada pela literatura secundária do autor¹².

Infelizmente, as esperanças de Dewey e Barnes não se concretizaram, e como

10 O projeto da Fundação tinha por base a concepção de Barnes (1929, p. v-vi) de que: “A arte não é uma questão trivial, não é um artefato para o entretenimento de diletantes, nem uma tapeçaria para as casas dos ricos, mas, sim, uma fonte de conhecimento [insight] do mundo, para a qual não há e não pode haver substituto, [fonte essa] que todas as pessoas que têm o conhecimento necessário [insight] teriam que compartilhar”.

11 Os vínculos pessoais e filosóficos de Dewey com a Fundação Barnes foram explorados em detalhe nos seguintes estudos que se recomenda consultar: Dennis (1972), Hein (2011), Robins (2015), Ueno (2016), Campeotto e Viale (2017), Nakamura (2019) e Granger (2023).

12 Existem dois textos de Dewey da década de 1920 onde esse vínculo com a Fundação Barnes se faz notável. O primeiro deles intitulado “Arte na Educação – Educação na Arte”, uma resenha que Dewey escreveu do livro “A Arte na Pintura”, que havia sido publicado em 1925, por Barnes, e no qual este apresentava seu método de crítica e apreciação estética. O segundo é “Dedication Address of the Barnes Foundation” de 1925, um discurso inaugural da Fundação, no qual Dewey (1925 /1984, p. 385) afirmava sua crença no projeto, destacam-se aqui suas palavras: “(...) A arte não é algo à parte, não é algo para poucos, mas algo que deve dar o toque final de significado, de consumação, a todas as atividades da vida. Portanto, tenho certeza de que esse trabalho não se espalhará apenas nas universidades e escolas, como ouvimos hoje, mas que também afetará as escolas públicas. Concorde-se que um dos pontos mais fracos de nosso sistema educacional de escolas públicas é que, embora ele ofereça algum treinamento em coisas mecânicas e técnicas, embora transmita uma certa quantidade de informações e ideias úteis, ainda assim ele é, em grande parte, público apenas no nome. (...) Embora seja sempre perigoso tentar desempenhar o papel de profeta, tenho certeza de que podemos abrir os olhos e olhar para os próximos anos e ver irradiar desta instituição, do trabalho desta Fundação, influências que afetarão a educação no sentido mais amplo da palavra: o desenvolvimento dos pensamentos e das emoções de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres em todo o país, em uma extensão, alcance e profundidade que fazem disso, na minha opinião, um dos atos educacionais mais importantes, um dos feitos educacionais mais profundos da época em que vivemos”.

argumentou Campeotto (2021), a Fundação Barnes fracassou em relação ao seu objetivo de transformar o cenário educativo das artes estadunidenses. Isso não significa, no entanto, que ela não tenha sido um projeto relevante que, com o passar dos anos, ofereceu educação e aproximou o público das artes plásticas, além, claro, de ter sido justamente o pano de fundo no qual o filósofo John Dewey e o pintor Henri Matisse puderam se encontrar, encontro esse que é tratado na continuação deste estudo, por meio de dados históricos.

Os Encontros entre Matisse e Dewey

Em setembro de 1930, como conta Russell (2001), Matisse havia sido convidado pela primeira vez para ser jurado do *Carnegie International Exposition* realizado na cidade de Pittsburgh. Estabelecida em 1896, a Carnegie era a exposição de arte internacional mais antiga dos Estados Unidos, desfrutando de considerável prestígio e organizada em intervalos regulares de três ou quatro anos pelo *Carnegie Museum of Art*. Matisse, que passava por um momento delicado em sua vida, após a morte de sua modelo Henriette Darricarrère, aceita prontamente o convite para atravessar o Atlântico e mudar de ares. Seu plano era ir primeiro à cidade de Nova York, e, de lá, cruzar o território estadunidense com destino ao Taiti.

Após cumprir com seus deveres no *Carnegie*, narra Greenfeld (1987), Matisse junto com outros colegas jurados participaram de uma breve viagem que havia sido planejada pela organização do evento. O *tour* visitaria distintas cidades, entre elas, contava com um dia em Washington D. C. e em um outro dia na Filadélfia. Neste dia da Filadélfia, Matisse havia sido convidado por Barnes a visitar sua coleção. O convite era irrecusável, já que Barnes era um dos mais importantes colecionadores de arte moderna e vinha adquirindo obras do pintor desde 1912.

Conforme descreveu Dalton (2002), Barnes aproveitou a ocasião para propor ao artista uma comissão especial de um mural que adornasse um dos arcos de porta de sua galeria. Matisse prontamente aceitou o encargo que, infelizmente, se provou ser uma das tarefas mais frustrantes, pois as desavenças entre o colecionador e o pintor logo surgiram e o trabalho se arrastou durante anos, até ser concluído em 1933, com desgostos para ambos os lados¹³.

13 Inicialmente, em seu primeiro contato com a Fundação, Matisse mostrou-se impressionado com o projeto, o método de Barnes e a coleção como um todo. Vale a pena citar aqui as palavras do próprio pintor sobre esta experiência: "(...) Uma das coisas mais impressionantes nos Estados Unidos é a Coleção Barnes, que é exibida em um espírito muito benéfico para a formação de artistas americanos. Lá, as pinturas dos antigos mestres são colocadas ao lado das modernas, um Douanier Rousseau ao lado de um Primitivo, e essa união ajuda os alunos a entender muitas coisas que as academias não ensinam (...) Essa coleção apresenta as pinturas com total franqueza, o que não é frequente nos Estados Unidos. A Fundação Barnes sem dúvida conseguirá destruir a apresentação artificial e desonesta das outras coleções, onde os quadros são difíceis de ver - exibidos hipocritamente sob a luz misteriosa de um templo ou catedral. (...)" (Matisse apud Flam, 1973, p. 63). Infelizmente, a vivência de trabalhar para Barnes na Fundação se revelaria muito mais desafiadora do que havia imaginado. Segundo Dalton (2002) e Floren (2018), esse foi um dos períodos mais difíceis e frustrantes para o pintor, que tinha seu trabalho constantemente interrompido por Barnes, que na época estava escrevendo um livro a respeito de Matisse e



Fig. 1. Matisse trabalhando no mural da Fundação Barnes, em 1931. Fotografia não identificado.
Arquivos da Fundação Barnes.

Apesar dos problemas no decorrer da criação do mural que viria a ser “The Dance”, fato é que devido ao encargo, Matisse tinha razão para retornar mais vezes aos Estados Unidos, e especialmente a Merion. Foi justamente via Barnes, segundo Hein (2012), que o artista e o filósofo se encontraram pela primeira vez. Dewey era o encarregado de receber Matisse no cais de Nova York, em dezembro de 1930, quando o artista retornava de uma breve viagem à França, levando-o até Merion. Nesse primeiro encontro, Barnes monopolizou quase completamente o artista, ansioso por discutir detalhes de seu mural.

Curiosamente, este breve momento não seria o único encontro entre os dois homens. De acordo com Dalton (2002), antes de retornar a França, Matisse solicitou que Dewey posasse para ele, convite que foi aceito pelo filósofo. Sabe-se pelos registros epistolares que Dewey e Matisse se encontraram em várias ocasiões distintas entre dezembro de 1930 e janeiro de 1931. Estas reuniões tiveram lugar tanto na cidade de Nova York, quanto na cidade de Paris, embora não se tenha maiores informações a respeito. Sabe-se, apenas, que eles se reuniram em pelo menos três ocasiões na recepção do Hotel Plaza, de Nova York.

Pois bem, o resultado destas reuniões foi duplo. Do lado do pensador, como será abordado na seção seguinte, é notável a influência teórica recebida, sobretudo em suas opiniões a respeito da pintura. Já, do lado de Matisse, o resultado prático foram

desejava reunir dados em primeira mão. Além disso, o mural precisou ser refeito várias vezes, havendo várias dificuldades técnicas do lugar escolhido por Barnes para ser posta a obra. Ao final, Matisse havia trabalhado por três anos, produzindo três versões, testando diferentes técnicas, e superando desafios, como quando descobriu ao final de seu primeiro rascunho que havia tomado as medidas do espaço equivocadas, o que irritou a Barnes que ameaçou cancelar a encomenda. Ao final, as desavenças foram superadas, mas a experiência foi exaustiva para ambos os lados.

litografias que, infelizmente, permaneceram para sempre incompletas. Apresenta-se aqui as três versões conhecidas que estão em museus estadunidenses atualmente.



Fig. 2 e 3. Henri Matisse. *"Portrait of John Dewey"*. 1930. Carvão sobre papel. 63.4 x 48.2cm. Art Institute of Chicago, Chicago. *"John Dewey"* (1930). Carvão sobre papel. 61.9 x 48.4 cm. MoMA, Nova York.



Fig. 4. Henri Matisse. *"John Dewey"* (c. 1931?). Grafite em papel. 31.4 x 25.4 cm. Philadelphia Museum of Art, Philadelphia.

Em sua correspondência privada do ano de 1931, Dewey mencionou os encontros com Matisse em um par de ocasiões. Nestas, pode-se perceber como o pensador foi

influenciado, apreciando tanto a troca intelectual, quanto a presença e o bom humor do pintor. Vale a pena destacar aqui, em primeira mão, trechos dessas cartas.

Na primeira delas, enviada a sua amiga Corinne ChisholmFrost, em primeiro de janeiro de 1931, Dewey relata rapidamente, em um parágrafo, seus encontros com Matisse em um tom alegre, destacando o quanto haviam sido proveitosos e educativos, sem fornecer maiores detalhes.

Tive o prazer de ter um contato considerável com o pintor francês Henri Matisse, primeiro em Paris e depois, nos últimos dez dias, em Nova York. Ele é uma combinação de simplicidade, humor, franqueza, equilíbrio e percepção que é muito rara - o ser humano mais completamente coordenado que já conheci, eu acho. (Dewey, *Corresp.* II, 1931.01.01, (09281)).

Já no dia seguinte, o pensador voltou a comentar sobre estas reuniões com Matisse em outra correspondência, desta vez para Barnes. Nesta, ele comentou sobre o trabalho que Matisse realizava. Até onde se sabe, é a primeira vez, em sua correspondência, que escreve sobre as litografias, como se pode ler na tradução abaixo.

Fiquei muito triste ao saber pelo Matisse que você está de cama e teve que adiar sua viagem para o oeste. Espero que seu problema acabe logo. Fui embora ontem à noite, depois que Evelyn e Jane fizeram uma festa de *eggnogg* no dia de Ano Novo, receita de Alston vinda diretamente do Mississippi - eu me abstive, porém, por causa do meu resfriado. Alguém me enviou a foto do salgueiro-chorão que apareceu no jornal de Phila. De qualquer forma, consegui atravessar a cidade em segurança ontem à noite graças ao meu disfarce. Matisse está fazendo uma litografia - talvez ele tenha lhe contado. Foi uma ótima experiência com ele. Ele está lá em todo o caminho de ida e volta. Felicidades e fique bem (Dewey, *Corresp.* II, 1931.01.02 (04281)).

Numa terceira correspondência redigida no mesmo dia, em 02 de janeiro de 1931, e endereçada à ativista social Florence Richardson Wyckoff, Dewey forneceu um pouco mais de detalhes a respeito, como se pode ver no fragmento destacado a seguir.

Matisse esteve em Nova York - acho que voltará hoje à noite - Ele veio para uma exposição (de esculturas) que fará em janeiro e para ver sobre uma pintura - grande - que fará para as paredes de uma sala na Galeria Barnes. Eu o vi bastante, pois ele me usou como modelo para uma litografia que vai fazer. Ele veio meia dúzia de vezes e trabalhou por uma hora ou mais a cada vez, fazendo um esboço totalmente novo a cada vez. Ele é um homem maravilhoso em todos os sentidos - as meninas ficaram loucas por ele - elas dizem que ele é muito "fofo" - Ele falou muito sobre suas ideias de pintura e eu aprendi muito, além de gostar dele pessoalmente - (Dewey, *Corresp.* II, 1931.01.02 (18932)).

Esta última carta põe em evidência a troca intelectual que existiu entre os dois

homens. Está claro que Dewey considerou proveitoso escutar as perspectivas de Matisse sobre arte e, mais especificamente, sobre pintura. Esse é o tema que será abordado na seção seguinte, já que, como se verá, Matisse é uma presença constante no livro de estética que Dewey publicou poucos anos depois destas reuniões, em 1934.

Por fim, para fechar esta seção de cunho historiográfico, vale a pena citar ainda uma última carta deste mesmo ano de 1931. Desta vez, a correspondência é em primeira mão, entre o artista e o pensador. Nela, pode-se ver como Matisse apreciou a experiência dos encontros, mostrando-se profundamente grato a Dewey e sua família. Traduziu-se abaixo na íntegra esta carta.

Prezado Sr. DEWEY,

A travessia perfeitamente calma me permitiu pensar em minha estada em Nova York e nos momentos agradáveis que passei em sua companhia.

Lamento que minha indisposição, que afinal não era muito grave, segundo o especialista, tenha me impedido de concluir o estudo que venho fazendo desde sua viagem a Paris. Desejo sinceramente que, com sua preciosa ajuda, da qual aprecio plenamente o valor, e com a ajuda das circunstâncias, seja possível concluir esse estudo.

Embora não tenha um cartão anexado, gostaria de lhe enviar esta magnífica cesta de flores que encontrei na cabine do meu barco. Por favor, aceite meus agradecimentos por todas essas coisas maravilhosas.

Não consigo esquecer o prazer que tive ao me encontrar na companhia de todo o seu povo e como me senti em perfeita harmonia com todos.

Espero que seu resfriado não o tenha deixado exausto e irritado durante sua grande viagem.

Talvez tenha conseguido dar uma olhada na minha coleção de esculturas que está em exposição na *Brummer's* neste momento. Se sim, desejo muito que tenha encontrado algum interesse nela.

Por favor, transmita meus melhores cumprimentos à sua família.

Atenciosamente, Henri Matisse (Dewey, *Corresp.* II, 1931.01.16 (06515)).

Embora não sejam numerosas, as cartas aqui mencionadas e traduzidas são evidência suficiente para sinalizar como a relação entre Dewey e Matisse resultou ser uma experiência relevante na vida do filósofo, especialmente para o desenvolvimento e aprimoramento de sua teoria estética. Portanto, faz-se necessário agora, voltar a atenção para esse aspecto mais teórico que parece ser consequência direta destes encontros.

O Impacto de Matisse na Teoria Estética de Dewey

Como foi dito anteriormente, até o momento, a literatura secundária especializada na estética Dewey ocupou-se, em grande medida, em rastrear as influências recebidas pelo pensador advindas de outros filósofos ou, quando muito, de figuras externas,

como no caso citado de Barnes e os demais envolvidos no projeto de sua fundação. Porém, quase nada foi escrito a respeito da influência recebida pelo pensador de artistas, sobretudo, de escritores e pintores.

Esse silêncio, contudo, não deve ser interpretado como falta de importância ou inexistência de tais vínculos. De fato, basta revisitar o ensaio de Dewey publicado em 1948, no qual ele responde às críticas feitas a sua teoria estética por Benedetto Croce, para ver que essa relação, com os artistas e suas perspectivas sobre arte foi justamente uma de suas fontes primárias. Destacou-se, no trecho abaixo, as palavras do filósofo.

Para o bem ou para o mal, como já disse, aprendi pouco com o que foi escrito em nome da Filosofia da Arte e da Estética, uma vez que me parecia subordinar a arte à filosofia, em vez de usar a filosofia como um auxílio incidental na apreciação da arte em sua própria linguagem. Aprendi muito, no entanto, com os escritos de ensaístas e críticos literários, especialmente com escritores ingleses cujas obras fazem parte da grande tradição da literatura inglesa, e com o que poetas, pintores, etc., disseram sobre as artes que praticaram – uma fonte, em minha opinião, que é indevidamente ignorada por aqueles que filosofam sobre arte. Não acho que exagero ao dizer que devo mais aos livros sobre artes plásticas escritos pelo homem a quem meu livro é dedicado, Albert C. Barnes, do que a todos os tratados oficiais sobre arte escritos por filósofos (Dewey, 1948, p. 208).

Uma leitura de sobrevoo por “Arte como experiência” de Dewey é suficiente para tornar óbvio, a qualquer leitor, que muitos dos interlocutores do pensador são justamente artistas e escritores. Conforme observou Leddy (2016), a obra está permeada por diversos poetas como Coleridge, Keats, Poe e Wordsworth, bem como por artistas visuais como Cézanne, Constable, Delacroix, Manet, Matisse e Van Gogh.

Entre todos os artistas mencionados, destaca-se particularmente Matisse, para quem, segundo Dalton (2002, p. 159), “a influência é evidente em toda ‘Arte como experiência’”. A intuição do comentador parece correta, já que dos catorze capítulos que constituem a obra, Matisse aparece nominalmente citado em pelo menos seis deles – os capítulos 5, 6, 7, 8, 12 e 13. Além disso, entre as oito obras escolhidas para ilustrar o livro, a última é justamente a obra “A alegria de viver” de Matisse.



Fig. 5. Henri Matisse. "A alegria de viver", (1906). Óleo sobre tela. 176 x 240 cm. Fundação Barnes, Estados Unidos.

Agora, essa influência de Matisse parece ter se dado em duas vias. A primeira e mais óbvia, já abordada na seção anterior, são os encontros entre o pensador e o pintor. Tais reuniões forneceram uma fonte de aprendizado e contemplação, onde Dewey pôde acompanhar em primeira mão o processo criativo do pintor. Ele relatou isso em uma carta a Barnes em 26 de dezembro de 1930, onde se pode ler: "(...) foi interessante ver o crescimento dos três esboços (...) e ver as mãos de Matisse movendo-se no ritmo de suas formas" (Dewey, Corresp. II, 1930.12.26, N. 04278).

Uma segunda via, e que até o momento não foi explorada, é justamente a teórica das publicações do pintor. Apesar de ter conversado com Matisse, e este ter lhe exposto suas ideias sobre arte, Dewey (2010), em seu livro, também usou como fonte os textos do artista, chegando a citar, no capítulo 7, um parágrafo inteiro retirado do ensaio de Matisse "Notes d'un peintre" que havia sido originalmente publicado em 1908, na *La Gran Revue*, no qual o pintor respondia a alguns de seus críticos.

De acordo com as interpretações de Dalton (2002), Floren (2016) e Campeotto (2021), as reuniões com Matisse atuaram como fonte de inspiração e instrução para Dewey, modificando sua teoria estética em dois pontos. O primeiro deles diz respeito a suas convicções sobre a expressão artística; e o segundo, sobre a forma nas obras de artes visuais.

Para Dalton (2002, p. 159), a experiência de Dewey de ver Matisse trabalhando tão próximo, de poder observar seus desenhos, além do modo como suas mãos se moviam, ou como o pintor refletia enquanto concebia a obra, foram uma janela para Dewey entender de que maneira "(...) a mente e a natureza se integravam na

experiência (...)” do artista.

Isto é, foi via o contato direto com Matisse trabalhando, que Dewey apreende, em primeira mão, como o processo de inspiração se combina ao da autorreflexão com o intuito de criar a expressividade dos objetos artísticos. Nas palavras de Dalton (2002, p. 159), “Matisse ajudou Dewey a penetrar nos artifícios individuais do estilo para ver os ritmos e formas subjacentes que eles incorporavam”.

Em termos teóricos abstratos, isto parece ter sido traduzido pelo modo como Dewey (2010, p. 210) apresenta sua teoria do objeto expressivo, afirmando que tal expressividade da arte “(...) deve-se ao fato de ele apresentar uma interpenetração minuciosa e completa dos materiais do ficar sujeito a algo e do agir, incluindo-se neste último a reorganização do material trazido conosco de experiências passadas”. Pouco depois, ele encerra afirmando que tal expressividade é, na verdade, a “(...) fusão completa entre aquilo por que passamos e o que nossa atividade de percepção atenta introduz no que recebemos através dos sentidos”.

O segundo eixo teórico de Dewey, no qual a influência de Matisse se faz presente, de acordo com Floren (2016), é justamente o conceito de forma. Essa influência parece envolver não só os encontros com Matisse, porém, como foi dito anteriormente, também dos seus escritos, já que é no sétimo capítulo “A história natural da forma” onde o pensador cita um longo trecho retirado do artigo de Matisse, no qual o pintor descreveu seu processo criativo.

Depois de citar Matisse, Dewey (2010, p. 263) escreve que o processo pelo qual passava o pintor ao criar uma obra e o processo de decorar um espaço não eram assim tão diferentes, em ambos, era necessário ser capaz de partir de um ato desconexo, uma visão simples, e deixar a experiência crescer, permitindo que as cores, linhas e planos se harmonizassem. Em suma, era preciso entender que a forma era “(...) uma sensação de união qualitativa”.

Ora, na interpretação de Floren (2016), não é estranho que Dewey faça justamente essa comparação no parágrafo seguinte entre a pintura e a decoração, porque essa era uma das coisas que ele teria aprendido com o pintor, o entrelaçamento vital entre a arte e a decoração, mas também entre expressividade, forma e vida.

Além disso, Dewey teria aprendido tanto via os escritos de Matisse quanto em seus encontros, de que a forma estética só pode ser compreendida enquanto força, “(...) como se a percepção estética consistisse em dar forma às energias, às emoções, incorporá-las nas formas” (Floren, 2016, p. 492). A forma é assim, para Dewey, uma noção que tem pouco a ver especificamente com os contornos de uma obra, trata-se, antes, de um conceito mais amplo de unidade qualitativa.

É interessante notar que a teoria estética de Dewey passou por um período de maturação, justamente quando o filósofo estava envolvido na Fundação Barnes e se encontrou com Matisse. Em certo sentido, é ao menos necessário considerar, como ponderou Innis (2019), até que ponto estes artistas não exemplificam o significado de sua teoria, desempenhando um papel central para compreender sua estética. Um estudo mais amplo a respeito destes vínculos, infelizmente, ainda está por ser escrito.

Considerações Finais

O intuito deste artigo era o de tornar evidentes os vínculos entre o pintor Henri Matisse e o filósofo John Dewey. Para isso, dedicou-se em um primeiro momento a contextualizar a relação, mostrar as evidências históricas destes encontros e, por fim, pontuar eixos de como este contato impactou a teoria estética do pensador.

Seja pelas cartas, pelas referências nominais ou, até mesmo, pelas citações diretas ao longo do texto, não restam dúvidas de que Matisse é uma presença intelectual constante na teoria de Dewey. O contato com o artista parece ter impactado o modo como Dewey concebeu a expressão e a forma artística, além de exemplificar sua concepção de uma arte mais próxima do decorativo e da vida. Mais estudos a respeito, no entanto, ainda são necessários para seguir rastreando outros possíveis impactos do pintor no filósofo.

Por fim, é importante destacar que longe de encerrar o assunto, esta pesquisa é, antes de tudo, não só uma tentativa de expandir o cânone da literatura secundária, porém, também, o de fazer um convite aos pares para aprofundar esta linha de investigação que se mostrou ainda pouco pesquisada, muito ainda é necessário ser feito a respeito de como outros artistas do impressionismo e pós-impressionismo influenciaram o filósofo.

Referências

AICHELE, Kathryn Porter. Albert C. Barnes, Chaim Soutine, and the Art in Seeing. In: AICHELE, Kathryn Porter. **Modern Art on Display. The Legacies of Six Collectors**. Neward: University of Delaware Press, 2016, p. 37-69.

ALEXANDER, Thomas. **John Dewey's Theory of Art Experience & Nature: The Horizons of Feeling**. Albany: SUNY Press, 1987.

ANDERSON, John. **Art Held Hostage. The Battle over the Barnes Collection**. New York and London: W. W. Norton & Company, 2013.

ARENAS, L., DEL CASTILLO, R. y FAERNA, Á. M. (eds.). **John Dewey. Una estética de este mundo**. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018.

BARNES, Albert Coombs. The Roots of Art. In: BARNES, Albert Coombs; DEWEY, John et al. **Art and Education**. Merion: Barnes Foundation Press, 1929, p. 16-20.

CAMPEOTTO, Fabio; VIALE, Claudio Marcelo. Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach. **Cognitio**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 227-241, 2018.

CAMPEOTTO, Fábio; VIALE, Claudio Marcelo. Giro estético y vanguardia: Acerca de la influencia del pragmatismo de John Dewey en artistas norteamericanos. **Pensando - Revista de Filosofia**, v. 10, n. 10, p. 58-78, 2019. [Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/8678/5694>>. Acesso em: 26 de ago. de 2023].

CAMPEOTTO, Fábio. **La estética de John Dewey y la historia del arte: Teoría y praxis**. [Tesis para alcanzar el título de Doctor en Filosofía] – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2021, p.440.

DALTON, Thomas C. **Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist**. Bloomington: Indiana University Press, 2002.

DENNIS, Lawrence. Dewey's Debt to Albert Coombs Barnes. **Education Theory**, v. 22, n. 3, p. 325-333, 1972.

Submissão: 04/10/2023

Aprovação: 05/11/2023

A arte em Emerson e Dewey: proposições teóricas e práticas para a pedagogia¹

Art in Emerson and Dewey: theoretical and practical propositions for pedagogy

El arte en Emerson y Dewey: propuestas teóricas y prácticas para la pedagogía

Tatiane da Silva²

Marcus Vinicius da Cunha³

1 Trabalho decorrente de pesquisa subvencionada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

2 Professora de Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/803644428113409>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1197-054X>. E-mail: tathisilva@hotmail.com

3 Professor associado da USP de Ribeirão Preto/SP, líder do Grupo de Pesquisa 'Retórica e Argumentação na Pedagogia'. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5679422102387763>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8414-7306>. E-mail: marcusvc@fclrp.usp.br

RESUMO

Este artigo analisa aspectos da conceitualização elaborada pelo filósofo e educador John Dewey (1859-1952) e pelo ensaísta e poeta Ralph Waldo Emerson (1803-1882) sobre a arte. Sem ter a intenção de analisar toda a complexidade envolvida nessa temática, o artigo tem por objetivo oferecer subsídios teóricos e alternativas práticas para o trabalho pedagógico com as artes. As duas primeiras seções discorrem sobre as teses de cada um desses autores sobre o tema em análise, e a terceira apresenta uma narrativa fictícia sobre as experiências de uma professora de educação infantil com o ensino de artes. A seção final discute esse modo peculiar de exposição, que alia o tratamento teórico ao relato de uma situação imaginária, destacando que seu objetivo é incentivar os professores a elaborarem procedimentos didáticos criativos, em contraposição às tendências desumanizadoras que ora se introduzem na educação.

PALAVRAS-CHAVE

John Dewey; Ralph Waldo Emerson; Arte; Educação Contemporânea.

ABSTRACT

This article analyzes aspects of the conceptualization elaborated by the philosopher and educator John Dewey (1859-1952) and by the essayist and poet Ralph Waldo Emerson (1803-1882) about art. Without intending to analyze all the complexity involved in this theme, the article aims to offer theoretical subsidies and practical alternatives for pedagogical work with the arts. The first two sections discuss the theses of each of these authors on the topic under analysis, and the third presents a fictional narrative about the experiences of a preschool teacher with teaching arts. The final section discusses this peculiar exposure mode, which combines theoretical treatment with the report of an imaginary situation, highlighting that its objective is to encourage teachers to develop creative teaching procedures, as opposed to the dehumanizing tendencies that are now introduced into education.

KEY-WORDS

John Dewey; Ralph Waldo Emerson; Art; Contemporary Education.

RESUMEN

Este artículo analiza aspectos de la conceptualización elaborada por el filósofo y educador John Dewey (1859-1952) y por el ensayista y poeta Ralph Waldo Emerson (1803-1882) sobre el arte. Sin pretender analizar toda la complejidad que implica esta temática, el artículo pretende ofrecer subsidios teóricos y alternativas prácticas para el trabajo pedagógico con las artes. Las dos primeras secciones discuten las tesis de cada uno de estos autores sobre el tema bajo análisis, y la tercera presenta una narrativa ficticia sobre las experiencias de una maestra de preescolar con la enseñanza de las artes. El último apartado analiza este peculiar modo de exposición, que combina el tratamiento teórico con el relato de una situación imaginaria, destacando que su objetivo es incentivar a los docentes a desarrollar procedimientos de enseñanza creativos, frente a las tendencias deshumanizadoras que hoy se introducen en la educación.

PALABRAS-CLAVE

John Dewey; Ralph Waldo Emerson; Arte; Educación Contemporánea.

Introdução

Quando se inicia a leitura de um artigo ou a escrita de uma obra acadêmica, é esperado que os primeiros parágrafos explicitem os objetivos do texto, conferindo-lhe a maior amplitude possível. Não obstante seja esta a lógica usual da argumentação, começaremos por dizer o que não temos a intenção de fazer neste trabalho: não apresentaremos toda a complexidade do conceito de arte elaborado por Ralph Waldo Emerson (1803-1882) e John Dewey (1859-1952). Nosso intuito é bem mais modesto, consistindo em focalizar os aspectos mais relevantes do tratamento dado por esses pensadores ao tema, para em seguida transportar as suas teses para o campo da educação. Embora nossa proposta vise conjugar a teoria e a prática no campo pedagógico, não iremos oferecer um receituário metodológico, mas tão somente uma ilustração decorrente destas reflexões.

Estas observações são necessárias devido à expectativa que se tem diante de assunto tão pouco explorado teoricamente, em especial no Brasil, e por causa da carência de orientações práticas inovadoras no atual cenário da educação. As delimitações que estabelecemos se devem à complexidade que envolve o conceito de arte nos pensadores em exame, rearticulado e redefinido muitas vezes no decorrer de suas trajetórias intelectuais, o que inviabilizaria elaborar uma súmula em poucas páginas. Quanto a métodos, iremos nos restringir a expor apenas uma possibilidade, extraída das teorizações de ambos, de modo a provocar a imaginação do leitor e incentivar a invenção de processos criativos para o trabalho artístico e docente.

As duas primeiras seções deste artigo serão estritamente teóricas, focalizando as concepções de Emerson e Dewey, respectivamente, e buscando evidenciar a influência do primeiro sobre o segundo. A terceira seção fará a narrativa de um caso imaginário que apresenta as experiências de uma professora de educação infantil com o ensino de artes, personagem cuja trajetória de formação é descrita em trabalho de Silva e Cunha (2021a). A seção final discutirá esse modo peculiar de exposição, que alia o tratamento teórico do tema ao relato de uma situação fictícia. Como será explicado oportunamente, trata-se de uma opção voltada à formação de professores em sintonia com os parâmetros da Pedagogia Retórica, abordagem educacional que visa se contrapor às tendências desumanizadoras que ora se introduzem na educação.

Emerson: retorno à Natureza e ao homem comum

A produção intelectual e as atividades de Ralph Waldo Emerson não permitem enquadrá-lo tipicamente na categoria de filósofo profissional⁴. Segundo Dewey (2003a, p. 186), essa apreciação não constitui um problema: “talvez estejam mais certos aqueles que negam ser Emerson um filósofo, porque ele é mais do que um

4 Informações sobre a biografia de Emerson podem ser encontradas em seus livros publicados no Brasil (EMERSON, 2003a; EMERSON, 2003b; EMERSON, 2011).

filósofo. Como ele mesmo diz, ele opera pela arte, não pela metafísica". Silva, Mercáu e Cunha (2021) explicam que, ao fazer esse juízo, Dewey posiciona Emerson no patamar dos sofistas, cujo ofício entende como superior ao do filósofo – certamente o filósofo definido pela tradição platônica.

Analistas menos ousados, no entanto, classificam Emerson simplesmente como ensaísta e poeta, e é assim que vamos tratá-lo aqui, deixando ao leitor a opção de concordar com Dewey. Eis alguns versos do poema de sua autoria transcrito no início do ensaio "Art" (Emerson, 1841a, n.p.).

A carrinhos de mão, bandejas e panelas
 Dê graça e vislumbre de romance;
 Traga o luar ao meio-dia
 Escondido em montes brilhantes de pedra;
 Sobre a rua asfaltada da cidade,
 Jardins de plantas forrados com doce lilás;
 Deixe fontes jorrantes resfriarem o ar,
 Cantando na praça queimada pelo sol;
 Deixe estátua, quadro, parque e corredor,
 Composição musical, bandeira e festival,
 O passado restaura, o dia decora,
 E faça de cada manhã uma nova manhã⁵.

Essas palavras remetem o leitor a cenas do cotidiano, antecipando o tom da discussão que percorre todo o ensaio: o autor nos oferece uma concepção em que a arte se associa a experiências do homem comum. Em uma de suas passagens mais famosas, Emerson (2004a, p. 64) assume seu gosto pelo popular: "Eu não estou pedindo o grande, o remoto, o romântico; o que se está fazendo na Itália ou na Arábia; o que é a Arte Grega ou Provençal; (...) eu abraço o comum, eu exploro e sento aos pés do familiar, do baixo".

Shusterman (1999, p. 95) afirma que Emerson acredita estar na vida do povo a "sensação de maior vivacidade", reconhecendo, assim, que a "vida emerge do baixo e da terra" e considerando que as "classes mais baixas em ascensão representam as novas e dinâmicas comoções de mudança, o florescimento das energias de renovação". Para Emerson (2004a, p. 64), a vida é mais intensa no "processo de tornar-se" que acontece na "literatura dos pobres, nos sentimentos da criança, na filosofia da rua, no sentido da vida doméstica". E onde seria a vida menos intensa? Shusterman (1999, p. 95) responde que é onde ela mais se distancia dos pobres, da rua e do cenário doméstico: "as fontes da invenção e da beleza na [alta] sociedade

5 Os textos de Emerson e das demais fontes publicadas em inglês foram traduzidos livremente pelos autores deste artigo.

estão quase esgotadas”, pois nesse grupo social “a arte é sequestrada como um privilegiado asilo dos males da vida para os devaneios do artista especialista e conhecedor”.

A simplicidade da proposição artística de Emerson, fundamentada no desejo de retorno à vida e à experiência do homem comum, parece de fácil compreensão a quem a lê, mas, quando efetuamos a análise de suas reflexões originais, encontramos um discurso complexo e, por vezes, polêmico. Em “Thought on art”, Emerson (1841b, n.p.) diz que a “alma universal é o único criador do que é útil e belo; sendo assim, para fazer algo útil e belo, o indivíduo deve estar submetido à mente universal”. Por intermédio de uma analogia, afirma também que o pensamento que nos surge “visa passar da mente para a ação; assim como toda planta, no momento da germinação, luta para chegar à luz”. O pensamento é a semente da ação; a ação “surge em pensamento para um fim, para que se possa expressar e executar”; o pensamento “bate importunamente às portas da alma, para ser falado, para ser feito”.

Certas palavras desse ensaio – “mente universal”, “Razão”, “Natureza”, “Espírito” e outras com o mesmo perfil metafísico – sugerem que Emerson vê o mundo como criação de uma mente ativa que age em nossa realidade. Por ser o homem um produto dessa mente, sua atuação e pensamento servem à entidade criadora. Emerson diz que “toda obra de arte é mais ou menos uma pura manifestação dessa Mente”; o deleite que tais obras nos proporcionam consiste em reconhecermos nelas “a Mente que formou a Natureza”, que ali se manifesta ativamente. Essas obras diferem do que a Natureza nos apresenta não por serem “organicamente reprodutivas”, mas porque “espiritualmente” são “mais prolíficas devido à sua poderosa ação no intelecto dos homens” (Emerson, 1841b, n.p.).

A influência mais marcante desse Espírito ativo nas obras de artes é efetivada por meio das leis naturais e do material que a Natureza fornece como matéria-prima para a construção dos trabalhos artísticos. Emerson (1841b, n. p.) enfatiza que os produtos da arte devem ser conformados às leis da Natureza ou “serão transformados em pó por sua atividade onipresente”, pois a “natureza está sempre interferindo na arte”. Ele acredita que não podemos construir nossa casa como desejamos, mas como ela deve ser; a torre inclinada só pode ser inclinada até certo ponto, assim como o telhado só pode se curvar para cima até certo limite. Fatores como a gravidade, o vento, o sol, a chuva, a dureza da madeira e a lei dos fluidos que prescrevem a forma do barco determinam o limite do uso de determinados objetos. Tem-se a impressão de que o artista é tiranizado por essas leis, como se o homem apenas cumprisse as “sugestões da Natureza”, sendo dela as obras que ele realiza. O homem, portanto, não tem liberdade para criar.

Ainda que se possa ver Emerson como um postulante da submissão do homem às leis naturais, Wieand (2018, p. 33) interpreta que não devemos creditar a ele a “perda de liberdade” do artista. Pelo contrário, na visão emersoniana “nós efetivamente nos tornamos livres ao atuarmos em conformidade com a lei”. Essa interpretação é ratificada pelas reflexões presentes no ensaio intitulado “Nature”, no qual Emerson (2004b, p. 10) oferece definições sobre a relação entre a natureza e a arte. A palavra

natureza é por ele definida como “as essências inalteradas pelo homem”, assim como o espaço, o ar, o rio, a folha. A arte se aplica “à mistura da vontade do homem com os objetos da natureza”, como em uma casa, um canal, uma estátua, um quadro. A natureza não opera contra o homem, mas a seu favor; o vento espalha as sementes, o gelo do outro lado do planeta condensa a chuva que alimenta a planta, a qual, por conseguinte, alimenta o animal que o homem serve à mesa.

Para Emerson (2004b, p. 15), portanto, as artes são “reproduções de novas combinações feitas pela inteligência do homem dos mesmos benfeitores naturais”. Ele acredita na “continuidade ou conaturalidade” entre a arte e a natureza. Guardiano (2019, p. 2) explica que a filosofia emersoniana utiliza um “conjunto de princípios naturalistas como base para identificar princípios estéticos conaturais”; a leitura de seus escritos permite notar o delineamento dessa correspondência sob o “aspecto da atividade e da passividade, mostrando assim a natureza orgânica do processo artístico em conjunto com a da obra de arte”.

Para expressar a relação estabelecida por Emerson entre a arte, a natureza, a Mente Universal e o homem, de modo a ultrapassar as interpretações que reduzem a proposta emersoniana à ausência ou limitação do artista nesse processo, Wieand (2018, p. 31) afirma que podemos distinguir três sentidos que expressam as concepções de Emerson sobre a arte. O primeiro é o da arte como “o pensamento ou a inspiração que conduz a ação que resultará na produção artística”; o segundo é o da arte como a “atividade de produção da obra”, o processo de feitura; o último sentido é o da própria obra. Nos ensaios aqui analisados, nota-se que, embora Emerson conceba a arte, no primeiro sentido, como pensamento ou inspiração, como uma decorrência da Mente Universal que se comunica com o artista, nos dois outros sentidos a sua ênfase recai na atuação plena da pessoa. O “pensamento ou sentimento” que inspira o artista é “possessão sua” (Emerson, 1841b, n.p.).

Wieand (2018, p. 37) destaca que, na concepção emersoniana, os processos mentais envolvidos no planejamento e na execução de uma obra são oriundos do artista e de suas experiências com o meio. Para Emerson (1841a, n.p.) “nenhum homem pode se emancipar totalmente de sua época e país, ou produzir um modelo no qual a educação, a religião, a política, os usos e as artes de sua época não tenham participação”. Apenas por intermédio de símbolos, metáforas e analogias – frutos da vida prática do homem – o artista consegue expressar a sua “imaginação criativa”, o “conceito de sua inspiração”; somente por meio dessas ferramentas compartilhadas pela humanidade, a “representação estética” pode traduzir a “experiência estética do criador para o observador” (Brown, 1957, p. 353).

É o artista quem supera o desafio de solucionar, de maneira criativa e reflexiva, os problemas que a ele se apresentam, para então comunicar sua obra ao mundo. Para isso, ele conta com o pensamento e a comunicação: o primeiro lhe dá a “revelação”, enquanto o segundo opera como o veículo que torna possível sua disponibilização a outrem, pois, para ser comunicável, a arte precisa tornar-se “imagem ou objeto sensível”. Emerson (1841c, n. p.) afirma que as “mais maravilhosas inspirações morrem com seu tema”, acaso não encontrem “mãos para retratá-las aos sentidos”, assim

como o “raio de luz passa invisível pelo espaço e só se torna visível quando cai sobre um objeto”.

Embora Emerson descreva a arte como algo “espiritual” em certas passagens de sua obra, é possível reconhecer o seu alinhamento às proposições pragmatistas que estavam se articulando em seu país. Segundo Shusterman (1999, p. 88) esta apreciação tem respaldo na proposição emersoniana de que a arte tem suas raízes fincadas no mundo natural, nos “componentes de desejos, necessidades, ritmos do organismo humano interagindo com o mundo”. Emerson (1841a, n.p.) explicita claramente essa ideia ao enaltecer a presença do homem no mundo: “não há estátua como este homem vivo, com sua vantagem infinita sobre toda escultura ideal, de variedade perpétua” – “que galeria de arte temos no mundo!”. Quando fitamos o homem, vemos o “próprio artista improvisando, sombrio e alegre”; ora “um pensamento o atinge, ora outro, e a cada momento ele altera todo o ar, atitude e expressão de sua argila”.

Ainda segundo Shusterman (1999, p. 89), Emerson acredita que a arte “não existe em si mesma, mas em prol de uma vida melhor e da maior arte, que é a arte da vida”. Para Emerson (1841a, n.p.), a arte não alcança a maturidade se não estiver em consonância com as “influências mais potentes do mundo, se não for prática e moral, se não se relacionar com a consciência”, se não fizer com que “pobres e incultos” sintam que ela se dirige a eles com uma voz de “grande alegria”; “há um trabalho maior para a Arte do que para as artes, nada menos do que a criação do homem e da natureza é o seu fim”. Na concepção emersoniana, a arte é a expressão da vitalidade da vida. E Emerson endereça forte crítica à compartimentalização da vida, resultante da “fetichização elitista” dos objetos em museus em detrimento da experiência comum (Shusterman, 1999, p. 89).

Em suma, Emerson (1841a, n. p.) acredita que a arte não pode ser separada do mundo; “a verdadeira arte nunca é fixa, mas fluida”, assim como o mundo, e “a arte que assim se separa é ela mesma separada primeiro”. A arte deve estar presente na vida das pessoas desde a mais tenra idade; não deve “rejeitar a vida prosaica e criar uma morte para chamar de poética”, dissociada do mundo. A beleza deve regressar às artes úteis, fazendo esquecer a distinção entre as artes comuns e as belas artes, porque, na verdadeira história da arte, é impossível distinguir umas das outras. A beleza não repetirá os feitos realizados na Inglaterra, na Grécia e na América, pois virá, como sempre, sem aviso prévio, e “surgirá entre os pés de homens valentes e sérios” que encontram a beleza em “fatos novos e necessários, no campo e à beira da estrada, na oficina e na fábrica”. Um barco a vapor cruzando o Atlântico entre a Velha e a Nova Inglaterra e chegando aos seus portos com pontualidade é um “passo do homem em harmonia com a natureza”. Quando opera em consonância com a arte, a ciência é “aprendida no amor e seus poderes são exercidos pelo amor, eles aparecem como suplementos e continuações da criação material”.

Vistas em conjunto, essas proposições emersonianas revelam uma disposição oposta ao ideal de arte como entidade espiritual que habita um espaço distanciado do homem concreto, como uma “fuga purista da funcionalidade implacável da vida”

(Shusterman, 1999, p. 90). A ciência é celebrada como extensão da atividade artística em seu “reconhecimento da profunda funcionalidade da arte e da experiência imediata do deleite vital”, pois Emerson reconhece o fluxo do mundo, rejeitando toda forma de conceito ou fato fixo que se mostre imune à mudança histórica (Shusterman, 1999, p. 92). A concepção emersoniana de arte está imersa na mutabilidade do mundo, na alteração incessante da história.

Emerson (1841a, n.p.) afirma que o “novo na arte é sempre formado a partir do antigo”; ainda que a obra criada seja fruto de algo nunca imaginado, “o artista deve empregar os símbolos em voga em sua época e nação, para transmitir a seus semelhantes o seu sentido ampliado”. Shusterman (1999, p. 93) enfatiza que o historicismo de Emerson não reside no simples fato de reconhecer que a arte muda em consonância com o tempo, mas na crença de que a “boa arte deve ser a expressão dos tempos atuais e das tradições do passado, ainda vivas, que informam seu presente”.

A função histórica da arte é “educar a percepção da beleza”, pois estamos constantemente “imersos na beleza, embora nossos olhos não tenham uma visão clara”; necessitamos da “exibição de traços únicos, para auxiliar e conduzir o gosto adormecido”. A arte educa nossa percepção quando “sequestra um objeto da variedade embaraçosa” e o coloca em conexão com as coisas, permitindo que haja “prazer, contemplação”. Quem realiza esse propósito – os artistas, os oradores, os líderes – tende a conceder “uma plenitude totalmente excludente ao objeto, ao pensamento, à palavra”, naquilo em que aplica as suas energias, de tal modo que “cada obra de gênio é o tirano da hora e concentra a atenção sobre si”. É próprio da retórica do artista separar e ampliar o que lhe interessa, destacando os seus caracteres mais notáveis (Emerson, 1841a, n.p.).

Uma vez isolado pela ação de quem o produziu, o objeto é exibido para nós, que o integramos ao conjunto formado por outros objetos igualmente resultantes do gênio artístico. Da “sucessão de objetos excelentes” aprendemos finalmente a “imensidão do mundo, a opulência da natureza humana, que pode se estender ao infinito em qualquer direção”. Aprendemos que o que nos surpreendeu e fascinou na primeira obra apreciada também cativou nossa atenção na segunda, e assim sucessivamente, o que nos leva a entender que a “excelência de todas as coisas é uma” (Emerson, 1841a, n.p.).

As proposições emersonianas sugerem que a experiência estética individual seja ampliada para abarcar a “experiência e a expressão de mais pessoas, de mais classes, raças e estilos de vida” (Shusterman, 1999, p. 95). Em “Art”, Emerson (1841a, n.p.) conta que na juventude ouvira falar das “maravilhas da pintura italiana”, imaginando que aqueles quadros seriam uma “combinação surpreendente de cor e forma”, “uma maravilha estrangeira” que ele deveria ver e adquirir, mesmo não sabendo por quê. Quando finalmente foi a Roma e viu as famosas pinturas, notou que os artistas deixavam de lado o “fantástico e ostentoso” para se debruçarem no “simples e verdadeiro, no que era familiar e sincero”, expressando sentimentos que sentimos nas conversas com nossos entes queridos. Depois disso, Emerson passou a exigir que todas as obras provocassem

nele a mesma experiência; que elas o domesticassem, não que o deslumbrassem, pois “nada surpreende tanto os homens quanto o bom senso e a franqueza”; “todas as grandes ações foram simples, e todas as ótimas obras também o são”.

A *Transfiguração*, de Rafael, é um exemplo desse mérito peculiar. Emerson (1841a, n.p.) vê nessa obra uma “beleza calma e benigna que brilha em toda a imagem e vai direto ao coração”, parecendo nos chamar pelo nome. O quadro desaponta a quem o contempla munido de “expectativas floreadas”, pois o que vê é apenas um semblante “familiar, simples e caseiro”, tal como quando encontramos um amigo. O conhecimento dos negociantes de obras de arte tem seu valor, mas, aconselha Emerson, “não dê ouvidos às críticas deles quando o seu coração é tocado pelo gênio”; a obra não foi pintada para eles, foi pintada para você, para quem possui “olhos capazes de serem tocados pela simplicidade e por emoções elevadas”. A proposta de democratização da arte em Emerson (1841a, n.p.) evidencia a derrubada das “paredes das circunstâncias por todos os lados, despertando no observador o mesmo senso de relação e poder universais que a obra evidencia no artista, e seu maior efeito é fazer novos artistas”.

Dewey: o retorno da arte ao cotidiano

Publicado em primeira edição em 1934 nos Estados Unidos, o livro *Arte como experiência* (Dewey, 2010) apresenta a teoria estética deweyana em seu estágio amadurecido⁶. Logo no início da obra, Dewey (2010, p. 60) explicita o problema que se dispõe a enfrentar: restabelecer a continuidade entre as “formas refinadas e intensificadas de experiência” que se concretizam em obras de arte e os “eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência”. Posto o problema, Dewey (2010, p. 70) declara a necessidade de reatar o elo que une o cotidiano e as belas artes, recuperando a sua integridade para solucionar o problema e, assim, reaver a “continuidade da experiência estética com os processos normais do viver”.

Shusterman (1999, p. 96) destaca que Dewey não só delineia o problema que se coloca para a compreensão mais completa e complexa da arte e seu papel na vida do homem, como também oferece um “compreensivo e abstrato remédio para reabilitar a arte popular: uma redefinição global de arte como experiência”. Dewey (2010, p. 92) afirma que a arte “prefigura-se nos próprios processos do viver”. Para alcançar sua meta, retoma um dos pontos centrais da concepção emersoniana de arte, o valor da experiência dos homens comuns em suas relações mútuas e com o ambiente em que estão imersos. Tal como Emerson, que faz essa ligação de um modo que pode parecer um tanto ingênuo, Dewey enfrenta sérios obstáculos, sobretudo o sequestro da arte pelas elites e pelos grandes museus.

⁶ Carvalho e Cunha (2021) analisam um conjunto de textos que retrata o desenvolvimento das concepções estéticas de Dewey. Sobre a vida e a produção intelectual de Dewey, ver a coletânea organizada por Rego (2018).

Se a crítica social não se apresenta de modo enfático em Emerson, em Dewey (2010, p. 67) encontra-se uma incisiva reflexão acerca do acentuado desenvolvimento do capitalismo e do modo como esse processo influenciou a concepção do museu como o “lar apropriado” para as obras de arte e firmou a ideia de que as artes são separadas da vida do homem comum. Quando um produto artístico atinge o “status de clássico” por ação externa a seus próprios méritos, ele se “isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real de vida” (Dewey, 2010, p. 59).

Dewey (2010, p. 64) destaca que os objetos do cotidiano de povos remotos, tais como utensílios domésticos, moveis de tendas e de casas, tapetes, capachos, jarros, potes, arcos e lanças, eram feitos com um “primor tão encantador” que atualmente damos a eles “lugares de honra em nossos museus de arte”. Essa conduta confirma os princípios que regem as teorias da arte vigentes, cujo fundamento reside na compartimentalização e espiritualização dos objetos artísticos, os retirando do âmbito da experiência concreta. Dewey (2010, p. 74) pergunta por que razão a grande maioria das pessoas vê a arte como “produto importado de um país estrangeiro”, conferindo à experiência e ao estético o caráter de artificialidade.

Esse questionamento remete à crítica de Emerson à busca frenética pelo caráter fantástico e ostentoso da arte italiana. Muitas pessoas buscam na apreciação das obras de arte um sentimento artificial alocado no objeto da apreciação, como se o espectador fosse mero receptáculo da transcendência espiritual alcançada pelo artista. Como se, diante da obra de arte, devêssemos atingir algo que vai além do cotidiano, algo capaz de nos elevar a uma realidade e a sensações nunca vividas anteriormente, nem sequer imaginadas. Tanto para Emerson quanto para Dewey, aí se encontra o cerne do equívoco sobre a compreensão da experiência que a arte pode possibilitar.

O conceito deweyano de *experiência* e a concepção de Dewey acerca da associação entre arte e natureza são fundamentais para o devido entendimento da relação entre o objeto da arte, seu criador e a audiência para a qual a obra é endereçada. Dewey define que a vida transcorre no interior de um ambiente, circunstância em que a interação é fator decisivo. O homem apresenta a condição distintiva de ter consciência das relações de causa e efeito existentes na natureza e, por intermédio dessa consciência, utiliza os “materiais e as energias da natureza” para ampliar sua própria vida (Dewey, 2010, p. 93). Fora dessa compreensão, não poderiam existir a concepção e a invenção. Quando os elementos naturais e o que foi cultivado pela experiência humana se fundem em uma totalidade, as ações envolvidas na interação social tornam-se obras de arte.

Tanto em Emerson quanto em Dewey, a “verdadeira obra de arte” é a construção de uma “experiência integral” por meio da interação do homem com as condições e energias orgânicas e ambientais (Dewey, 2010, p. 153). Assim como Emerson, Dewey confere destaque à natureza na criação das obras de arte, mas não postula que a arte é a natureza, tal como ela se apresenta, em sua forma natural e irretocável. Dewey (2010, p. 176) pensa em uma “natureza transformada pela entrada em novos relacionamentos, nos quais ela evoca uma resposta emocional”.

Shusterman (1999, p. 88-89) explica que os dois pensadores adotam uma concepção naturalista de arte, pois afirmam que a arte tem suas raízes profundas no mundo natural, nos “desejos, necessidades e ritmos do organismo humano interagindo com o mundo”. Assim como Emerson, Dewey concebe a arte como uma ferramenta para melhorar a vida, sendo ela mesma uma expressão da vida. Retomando o sentido atribuído pelos gregos antigos, Dewey vê a arte como *techné*, um “processo de fazer ou criar” que implica “ação intencional e manuseio, refinamento, combinação, montagem e demais processos aplicados a materiais e energias”, de tal modo que esses componentes “atinjam um novo estado e uma nova forma, proporcionando assim ao criador uma satisfação não sentida anteriormente, quando tudo ainda se encontrava em estado bruto (Andrade; Cunha, 2016, p. 308).

O conceito de *experiência* em Dewey ocupa posição central no delineamento de sua compreensão da arte. A experiência ocorre continuamente, pois a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no “próprio processo de viver”, mas a experiência pode ser incipiente se as coisas experimentadas não compuserem uma “experiência singular”, que é quando o processo alcança sua consecução (Dewey, 2010, p. 109). A unidade constitui a marca distintiva de uma experiência singular, “qualidade ímpar” que permeia a “experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõe” (Dewey, 2010, p. 112). Essa unidade é conferida por um “caráter emocional satisfatório” que diz respeito diretamente a um “desfecho atingido por meio de um movimento ordeiro e organizado”. Dewey (2010, p. 114) dá o nome de “artística” a essa estrutura integrada, que pode ser sentida de imediato, constituindo-se, assim, em uma experiência estética.

Granger (1998, p. 343) explica que, para Dewey, o decorrer de uma experiência estética efetiva a cooperação entre o organismo e o ambiente, promovendo a integração mútua de ambos. Para Dewey (2010, p. 117), uma experiência constitui uma unidade quando atinge uma “qualidade estética”. A experiência estética carrega um “senso dramático de crescimento e desenvolvimento” no qual cada fase transporta o significado das fases prévias; a experiência estética é uma “experiência unificada”, ela não termina, mas atinge sua conclusão no ponto de sua consumação ou realização (Granger, 1998).

A argumentação de Dewey (2010, p. 125) evidencia que o estético não é algo externo à experiência, um elemento que se “intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental”, mas, sim, o “desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”. Dewey (2010, p. 136) afirma que a ideia de que a “percepção estética” esteja confinada a “momentos ocasionais” dificulta nossa compreensão da arte. O olho e o aparelho visual podem estar intactos e o objeto pode estar fisicamente presente, como a Catedral de Notre Dame ou o retrato de Hendrickj Stoffels pintando por Rembrandt, mas tais objetos são apenas vistos e reconhecidos, e não percebidos esteticamente, porque “falta uma interação contínua entre o organismo total e os objetos” (Dewey, 2010, p. 136).

Ao postular a interação entre os componentes de uma experiência e o indivíduo, Dewey amplia a compreensão emersoniana de que a experiência estética não é

"simplesmente receptiva", mas ativa; por meio da combinação entre "fazer e passar por", a "experiência do eu" pode se transformar para além dela mesma (Shusterman, 1999, p. 98). Para Dewey, esse processo envolve necessariamente um ato de recriação, sem o qual uma experiência não é estética, nem o objeto pode ser percebido como uma obra de arte. Ao mencionar o "indivíduo" ou o "eu", Dewey não está se referindo a uma unidade, uma coisa primária, mas a uma "parte de um processo integral de interação"; o eu é "uma atividade, um meio de organizar e compreender a experiência, não apenas uma coisa que age" (Alexander, 1998, p. 108). Para Dewey e Emerson, "o eu é um projeto em andamento que muda e (espera-se) evolui ou cresce por meio da atividade e interação com o mundo" (Granger, 1998, p. 333).

Dewey (2010, p. 69) analisa que a separação entre o produtor e o consumidor, na sociedade moderna, cria "um abismo entre a experiência comum e a experiência estética". A aceitação desse distanciamento conduz à afirmação da arte como habitante de uma região transcendente e do caráter como algo meramente contemplativo do estético. Dewey não nega a possibilidade de apreciação de um elemento isolado do mundo em que o eu se situa. Apresentando uma ilustração, diz que as flores podem ser apreciadas sem que se conheçam as interações entre o solo, o ar, a umidade e as sementes das quais ela resulta, mas a compreensão das flores não pode ser efetiva sem que essas interações sejam levadas em conta (Dewey, 2010, p. 73).

Alinhando-se ao princípio emersoniano da mutabilidade do mundo, Dewey (2010, p. 80) assinala que, se concebêssemos o mundo como algo acabado e concluído, não teríamos os "traços de suspense e crise" que nos oferecem oportunidades de resolução, pois, quando tudo está completo, não há realização. A experiência do ser vivo torna-se estética quando se considera o mundo real como uma "combinação de movimento e culminação, de rupturas e reencontros". Dewey (2010, p. 91) concebe o mundo real como composto pelos objetos que nos cercam e os lugares em que habitamos, os quais se apresentam cotidianamente como dotados de "acúmulos de energia colhida durante muito tempo". Esses objetos e lugares tornam-se meios de expansão e renovação cultural do indivíduo e do próprio ambiente quanto têm as suas potencialidades exploradas, quando, assim como as obras de arte, são desafiados a dizer algo ao presente e às circunstâncias futuras.

Em Dewey, a arte nos dispõe para a "dimensão expressiva da experiência", cujos significados estão embutidos nos eventos e objetos ordinários que, sem a arte, "permaneceriam nebulosos ou incipientes" (Granger, 1998, p. 336). Dewey (2010, p. 178) entende que as obras de arte que não se distanciam da vida comum desfrutada por uma comunidade; são "sinais de uma vida coletiva e unificada", além de "auxiliares maravilhosos na criação dessa vida". A remodelagem do material da experiência no "ato expressivo não é um evento isolado, restrito ao artista e a uma ou outra pessoa, aqui e ali, que por ventura aprecie a obra". E quando alcança toda a sua potencialidade, a arte se torna uma "remodelagem da experiência da comunidade em direção a uma ordem e união maiores".

Em *Human nature and conduct*, Dewey (2003a, p. 72) universaliza o fazer artístico de modo a incluir todos os que possuem a "simpatia sorrateira pela coragem

de um Emerson em declarar que, quando se interpõe entre nós e as oportunidades da vida presente, a consistência deve ser jogada ao vento". Dewey (2010, p. 132) acredita que o artista deve aperfeiçoar uma "nova visão no seu processo de fazer", pois, quando não o faz, age "mecanicamente e repete algum velho modelo, fixado como uma planta baixa em sua mente". O verdadeiro trabalho do artista consiste em construir uma experiência que seja "coerente na percepção, ao mesmo tempo em que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento".

A integralidade do fazer artístico requer a associação do velho com o novo, não como mera "composição de forças", mas como uma recriação em que a impulsão atual ganhe "forma e solidez", enquanto o "material antigo 'armazenado' é literalmente ressuscitado, ganha vida e almas novas por ter de enfrentar uma nova situação" (Dewey, 2010, p. 147). O processo de recriação é doloroso, reflexivo, intelectual e, também, emocional, uma vez que a habilidade artística tem que ser "amorosa", precisa importar-se em profundidade com o assunto sobre o qual se aplica (Dewey, 2010, p. 127).

Juntos, o poeta Emerson e o filósofo Dewey se expressam com o que Granger (1998, p. 340) denomina "voz humana", a voz do mundo, tal como ele é experienciado no dia a dia, nos fazendo reivindicações; tal como ele é reconhecido, recebido e cuidado sem nenhuma garantia de certeza. Ambos celebram os prazeres e os insucessos do cotidiano, compondo uma "vertente vitalmente importante na trama da situação plenamente vivida", na vivência coletiva em que a arte aproveita todos os caminhos que conduzem a novas criações (Granger, 1998, p. 345).

Os girassóis de Van Gogh

O despertar da professora Marta para as artes é descrito em Silva e Cunha (2021a), artigo que narra também as suas primeiras iniciativas práticas com as crianças – as produções de Portinari e de Frida Kahlo. Desde então, Marta vem aprofundando seus estudos sobre as concepções educacionais e estéticas de Dewey, aos quais acrescentou recentemente leituras da obra de Emerson, tal como foi apresentado nas seções anteriores deste trabalho. Devido a esse investimento teórico, as suas experimentações com os alunos alcançaram um estágio mais maduro e ousado, o que se evidencia no projeto que desenvolve com a produção artística de Van Gogh.

A escolha do quadro *Os doze girassóis numa jarra* de Van Gogh para desenvolver trabalhos com crianças pequenas costuma ser muito acertada por se tratar de uma obra relativamente simples⁷. O artista não utiliza muitos elementos, retratando apenas alguns girassóis em um vaso e fazendo prevalecer tons de amarelo em toda a tela. Muitos acreditam que a sua apreciação pelas crianças requer somente que os professores expliquem – cientificamente, talvez – o que são aquelas flores e que

7 Influenciado pelo impressionismo, o holandês Vincent Willem Van Gogh (1853-1890) finalizou esse quadro em 1888.

chamem a atenção para a escolha daquela cor pelo artista, a associando a objetos presentes no cotidiano imediato dos alunos. Para Marta, o desafio vai além, pois pretende conciliar em sua prática as reflexões que vem fazendo por intermédio dos dois mestres de seu pensamento – Dewey e Emerson.

Marta passa horas olhando o quadro e se perguntando: “Como fazer para que as crianças compreendam a obra e não apenas a apreciem intelectualmente? Como levá-las a explorar todas as potencialidades da obra de Van Gogh que lhes são apresentadas?” Por mais absurda que pareça num primeiro momento, a resposta que lhe vem à mente, depois de um longo processo de reflexão, é a de retirar o vaso de girassóis da tela e fazê-lo ganhar vida na sala de aula. Munida de seus aportes teóricos, a professora sabe que essa iniciativa não fará nenhum sentido para as crianças, se não constituir um verdadeiro problema para elas. Eis o seu desafio.

Marta apresenta o quadro às crianças e faz comentários genéricos acerca de seus componentes, o que as leva a fazerem perguntas sobre girassóis e Van Gogh e a notarem a predominância da cor amarela. Após algumas explicações de caráter geral, Marta apanha uma caixa em que colou uma imagem do rosto do artista. As crianças o reconhecem e ficam curiosas para saber o que é aquilo, o que tem dentro e para que serve. O aluno José diz que deve ser um presente! Ótima sugestão, responde a professora, que abre a caixa e retira dela uma reprodução não do quadro na íntegra, mas apenas da jarra vazia, como se vê na figura 1.

Maria, uma das alunas, rapidamente questiona: “Ué, mas esse vaso está vazio. Cadê os girassóis?”



Fig. 1. Reprodução da jarra de Van Gogh. Fonte: Arquivo pessoal dos autores

As crianças avançam para a caixa com avidez e lá encontram uma carta: “Uma carta escrita por Van Gogh!” – exclama a professora. O artista se diz muito feliz em saber que as crianças estão aprendendo sobre a sua obra e, por isso, resolveu enviar esse presente a elas. No entanto, por estar muito distante do Brasil, teve receio de que os girassóis não sobrevivessem à viagem e que a jarra se quebrasse no trajeto, razão pela qual mandou só as sementes, para que sejam plantadas. As crianças localizam as sementes dentro da caixa e logo começam a travar um acalorado debate. “São mesmo sementes de girassóis?”, diz uma delas. “Como se faz para plantar?”, pergunta outra. “Quantas vão caber no vaso?”, e assim por diante.

Satisfeita por ter instaurado o problema dos girassóis de Van Gogh com sucesso, Marta vai respondendo às perguntas e orientando as ações para que o plantio aconteça. As crianças se põem a investigar sobre como deve ser feita a semeadura; fazem buscas na internet, em livros e revistas, perguntam a seus familiares e trocam ideias entre si. Quando se sentem munidas das informações necessárias, providenciam os materiais imprescindíveis ao trabalho e debatem sobre a quantidade de sementes a serem plantadas em cada vaso, concluindo que três seria o ideal para que todos fossem contemplados.

O processo de plantio torna-se uma brincadeira cercada de muita conversa e risadas. A cada passo, as crianças imaginam o que Van Gogh faria, se ficaria satisfeito com essa ou aquela ação etc. Uma delas diz: “Ele é tão tristinho; talvez os nossos vasinhos deixem ele mais alegre...”. Por fim, cada vaso é adornado com a foto do respectivo autor da obra. Toda semana, Marta as orienta a fazerem observações detalhadas do andamento do processo, a contagem das folhas que vão surgindo e outros pormenores curiosos do crescimento das plantas. Elas fazem desenhos de cada nova alteração, compondo um pequeno livro, para que Van Gogh possa visualizar a evolução da obra. Regam os vasos todos os dias e, em dias muito chuvosos, discutem se essa medida é necessária ou dispensável, tarefa que exige novas investigações.

Todos os procedimentos são fotografados – ver a figura 2 – e, ao final do ano letivo, estando o girassol na eminência de florir, é feito o registro de cada criança ostentando o resultado, de modo a compor a página final do livro. Então, a professora promove uma exposição aberta às famílias dos alunos e à comunidade da escola, e as crianças decidem levar os vasos para casa, com o propósito de dar continuidade aos cuidados com as plantas.



Fig. 2. Processo de plantio e cuidado dos girassóis. Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Marta se sente gratificada por ter concretizado as ideias sobre o fazer artístico postuladas por Emerson e Dewey: quando é explorada em toda a sua potencialidade, não como um produto acabado, a obra de arte passa a integrar o cotidiano dos estudantes, compondo uma continuidade de ações que viabiliza experiências únicas e estabelece relações diretas do aprendiz com o ambiente em que vive. A obra se apresenta como um problema que os incita a produzir, criar, observar, buscar soluções.

Marta analisa que conseguiu abrir um canal de comunicação com as crianças por intermédio da obra de Van Gogh, que foi não só um objeto de apreciação, mas, também, de invenção. O trabalho com as crianças mostrou que a professora não precisa ser uma fonte de diretrizes sobre como se portar diante de um artista e que a produção artística revela o mundo como espaço a ser explorado e experimentado. A experiência proporcionada pela atividade foi uma experiência estética, pois envolveu mente e corpo em continuidade e alcançou sua consumação, mas não se encerra em si mesma, pois viabiliza novas relações. Os girassóis continuarão a existir na casa dos alunos e eles, quando adultos, ao se deparem novamente com Van Gogh, certamente se lembrarão do momento ímpar que viveram com aquela professora, reviverão as emoções que sentiram e o empenho compartilhado que puderam exercitar naquela singela criação.

Para Marta, ficou a satisfação de ter conseguido reunir as concepções estéticas de Emerson e Dewey em um trabalho prático cujo objetivo consistiu em despertar nas crianças potencialidades que, em uma sala de aula tradicional, dificilmente são afloradas. Marta não almeja formar artistas profissionais, mas pessoas com sensibilidade para a arte, e sabe que, embora tenha obtido sucesso com essa turma de alunos, com outra o desafio irá se apresentar novamente, a levando a refazer suas investigações em busca de novas soluções, novas experiências criativas.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos sumariamente as concepções teóricas de Emerson e Dewey acerca da arte e suas relações com a educação, seguidas da exposição do caso fictício de uma professora que utiliza essas mesmas concepções em sua prática escolar. A conjugação de teoria com atividades educacionais simuladas constitui uma opção narrativa que pretende alcançar as disposições intelectuais dos leitores, os motivando a novas leituras e análises, e influenciar as suas disposições emocionais relativas ao tema em pauta.

Essa meta tem norteado nosso grupo de pesquisa na elaboração de projetos e na forma de apresentar os resultados de investigações que temos feito acerca da filosofia educacional deweyana, associando as noções de drama e experimento de pensamento com respaldo em autores como Dewey (1959a; 1959b), Wagner (1976), Canclini (2020) e Elgin (2014). Utilizando narrativas típicas da literatura de ficção, propõe-se que o leitor ingresse em um universo – verossímil, porém imaginário – em que professores e alunos têm experiências formativas caracterizadas pelo uso da imaginação. Assim como os personagens desse universo, o leitor também é incentivado a fazer uso de seu potencial imaginativo, com o que se espera contribuir para a sua formação pessoal e profissional.

Este artigo dá continuidade a trabalhos anteriores – ver, em especial, Andrade e Cunha (2017) e Silva e Cunha (2021a; 2021b) –, cujo objetivo mais amplo consiste em ampliar e fortalecer o paradigma da Pedagogia Retórica, concepção educacional cuja origem se situa nos primeiros sofistas da Grécia Clássica e cuja formulação mais avançada encontra-se em Dewey (Crick, 2010; 2015; Costa-Lopes; Cunha, 2020). Aos desenvolvimentos teóricos voltados a esse fim, aliam-se empenhos de natureza prática consolidados em cursos ministrados para graduandos e pós-graduandos da área de educação, assumindo o propósito de formar cidadãos para o exercício de um modo de vida democrático – nos termos definidos por Dewey (1959b).

Embora adotando referenciais filosóficos distintos, nossas iniciativas vão ao encontro do proposto por Dias (2012, p. 28), que diverge de abordagens que conduzem a formação docente por meio da transmissão de conhecimento técnico ou que concebem o formando como carente de compromisso político, pois ambas, sendo pautadas em uma “política de cognição como processamento simbólico”, promovem a naturalização do desempenho de professores e alunos. Dias (2012, p. 29) opta por uma formação inventiva que reúne os aspectos ético, estético e político do ofício de educar, de tal modo que “o processo de formação não se separa do modo de fazê-la”, afastando-se de uma “lógica de capacitação” e investindo na “experiência compartilhada entre formadores e formandos”.

O presente artigo espelha as investigações e os cursos que nosso grupo de pesquisa vem ministrando com base na Pedagogia Retórica, constituindo um empenho que não se distingue essencialmente dos princípios adotados por Dias (2012). Os seus projetos e os nossos têm um ponto em comum: procuram aliar a teoria à prática na formação de pessoas que acreditem em seu potencial criativo e estejam dispostas

a enfrentar os inúmeros obstáculos que se apresentam ao ensino público. Diferenças metodológicas e de natureza filosófica podem existir entre nossas propostas, mas elas se unem na frontal oposição às tendências mercantilistas e desumanizadoras que ameaçam dominar o cenário educacional na atualidade.

Referências

- ALEXANDER, Thomas M. **The art of life: Dewey's aesthetics**. In: HICKMAN, Larry A. (Org.). *Readen Dewey: interpretation for a postmodern generation*. Indiana: Indiana University, 1998.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3, n. 2, p. 301-319, 2016.
- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Action research with John Dewey's poetic and rhetoric pedagogy. *International Journal of Action Research*, v. 13, n. 3, p. 261-275, 2017.
- BROWN, Percy W. Emerson's philosophy of aesthetics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, v. 15, n. 3, p. 350-354, 1957.
- CANCLINI, Néstor García. **O mundo inteiro como lugar estranho**. Tradução Larissa Fostinone Locoselli. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.
- CARVALHO, Aline Hernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Uma genealogia das teses de John Dewey acerca da arte na educação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 37, v. e81888, p. 1-19, 2021.
- COSTA-LOPES, Viviane; CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, e218071, p. 1-19, 2020.
- CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming**. Columbia: University of South Carolina, 2010.
- CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015.
- DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição**. 3. edição. Tradução Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959b.
- DEWEY, John. Emerson: the philosopher of democracy. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953**. 2. ed. The Middle Works,

1899-1924. Electronic Edition, 2003a. (v. 3, 1903-1906).

DEWEY, John. Human nature and conduct: an introduction to social psychology. In: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). **The collected works of John Dewey**, 1882-1953. 2. ed. The Middle Works, 1899-1924. Electronic Edition, 2003b. (v. 14, 1922)

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

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.

ELGIN, Catherine Z. Fiction as thought experiment. **Perspectives on Science**, Cambridge, v. 22, n. 2, p. 221-241, 2014.

EMERSON, Ralph Waldo. Art. In: EMERSON, Ralph Waldo Emerson. **Essays: first series**. Kindle Edition. 1841a. p. 244-258.

EMERSON, Ralph Waldo. Thought on art. **The Dial**, v.1, January, 1841b.

EMERSON, Ralph Waldo. Intellect. In: EMERSON, Ralph Waldo Emerson. **Essays: first series**. Kindle Edition. 1841c. p. 227-244.

EMERSON, Ralph Waldo. **A conduta para a vida**. Tradução C. M. Fonseca. São Paulo: Martin Claret, 2003a.

EMERSON, Ralph Waldo. **Ensaaios**. Tradução Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2003b.

EMERSON, Ralph Waldo. **Natureza**. Tradução Davi Araújo. São Paulo: Dracaena, 2011.

EMERSON, Ralph Waldo. The American scholar. In: EMERSON, Ralph Waldo. **Essays and poems**. New York: Barnes & Nobles, 2004a. p. 50-66.

EMERSON, Ralph Waldo. Nature. In: EMERSON, Ralph Waldo. **Essays and poems**. New York: Barnes & Nobles, 2004b. p. 7-49.

GRANGER, David A. Recovering the everyday: John Dewey as Emersonian pragmatism. **Educational Theory**, v. 48, n. 3, 1998. p. 331-349.

GUARDIANO, Nicholas. Metamorphosis on art and nature: Emersonian poetry. **Southwest Philosophical Studies**, v. 33, 2019.

REGO, Teresa Cristina (Org.). **John Dewey**: as origens da educação progressiva. São Paulo: Segmento, 2018.

SHUSTERMAN, Richard. Emerson's pragmatist aesthetics. **Revue Internationale de Philosophie**, v. 53, n. 207(1), p. 87-99, 1999.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao ensino de arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 28-43, out. 2021a.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Educação, comunicação e imaginação: contribuições teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021b.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. O drama como recurso educativo em John Dewey: Imagine! In: LAMPERT, Jociele (Org.). **Reflexões sobre John Dewey e Arte como Experiência**. no prelo.

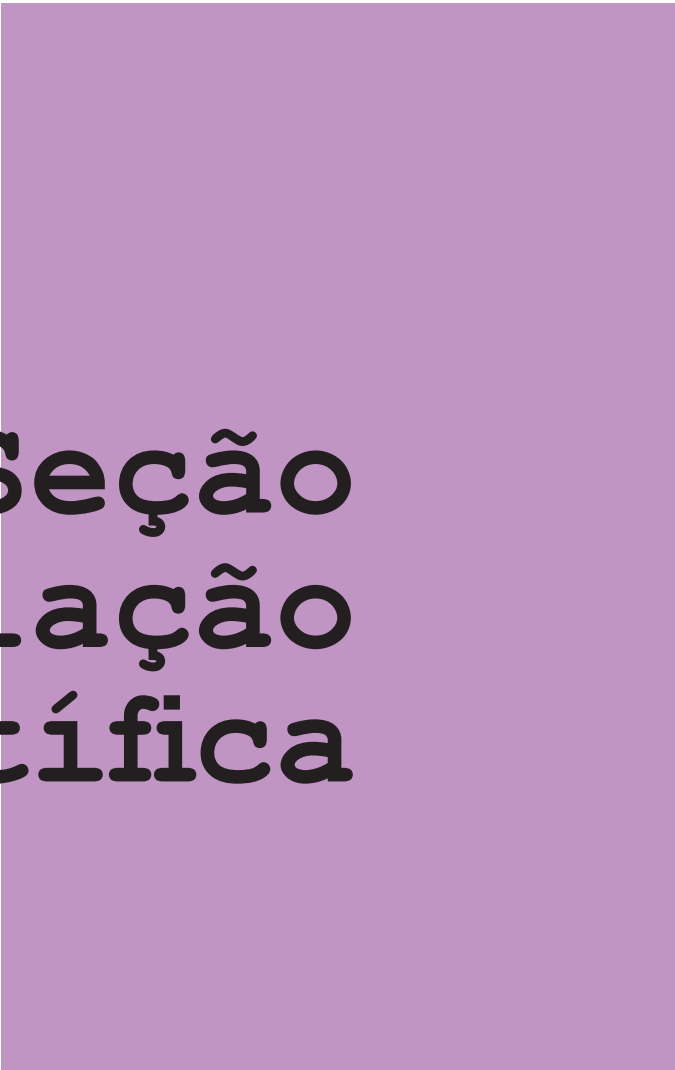
SILVA, Tatiane; MERCAU, Horacio Héctor; CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey e Ralph W. Emerson: educação, arte e democracia. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-24, e-25102, abr./jun. 2021.

WAGNER, Betty Jane. **Dorothy Heathcote**: drama as a learning medium. Washington, D.C.: National Education Association, 1976.

WIEAND, Jeff. The artist as prophet: Emerson's thoughts on art. **Philosophy and Literature**, v. 42, n. 1, p. 30-48, 2018.

Submissão: 04/10/2023

Aprovação: 11/12/2023



Seção Iniciação Científica

O estágio na formação docente em artes visuais: Entrelinhas identitárias

The internship in teacher training in
visual arts:
identity between the lines

La pasantía en formación docente en
artes visuales:
identidad entre líneas

Lara Nunes Rodrigues¹

Tharciana Goulart da Silva²

1 Graduanda da Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista de monitoria na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, ministrada pela professora Dra. Tharciana Goulart da Silva. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4293199002706174>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0782-3360>. Email: laraanunesr@gmail.com

2 Professora adjunta no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC, atua nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Doutora em Ensino das Artes Visuais pelo PPGAV/UDESC (2022). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6262703963941419>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2393-5303>. Email: tharcianagoulart@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discorrer acerca da formação inicial a partir de experiências na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Trazendo como conceito central identidade docente (Pimenta, 1999) discute-se sobre os espaços específicos para práticas artísticas dentro das escolas e a sua influência na formação, bem como, aborda-se o projeto Entrelinhas da formação docente como uma possibilidade de reflexão poética sobre o construir e reconstruir-se professor. Neste âmbito, os autores Freire (1997) e hooks (2020) são abordados tecendo um diálogo com a perspectiva de uma pedagogia engajada.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade docente; Estágio Curricular Supervisionado; Licenciatura em Artes Visuais.

ABSTRACT

This article aims to discuss initial training based on experiences in the subject of Supervised Curricular Internship IV in the Degree in Visual Arts at the University of the State of Santa Catarina (UDESC). Bringing teaching identity as a central concept (Pimenta, 1999), the specific spaces for artistic practices within schools and their influence on teacher training are discussed, as well as the project Between the lines of teacher training as a possibility of poetic reflection on the building and rebuilding oneself as a teacher. In this context, the authors Freire (1997) and hooks (2020) are addressed by weaving a dialogue with the perspective of an engaged pedagogy.

KEY-WORDS

Teaching identity; Supervised Curricular Internship; Visual Arts.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la formación inicial a partir de experiencias en la disciplina de Práctica Curricular Supervisada IV en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). Trayendo la identidad docente como concepto central (Pimenta, 1999), se discuten los espacios específicos para las prácticas artísticas al interior de las escuelas y su influencia en la formación, así como el proyecto Entre líneas de la formación docente como posibilidad de reflexión poética sobre el construir y reconstruirse un maestro. En este contexto, se aborda a los autores Freire (1997) y Hooks (2020) tejiendo un diálogo con la perspectiva de una pedagogía comprometida.

PALABRAS-CLAVE

Identidad docente; Práctica Curricular Supervisada; Artes Visuales.

O presente artigo se situa no contexto de formação docente inicial, mais especificamente das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). O curso de Licenciatura em questão, conta atualmente com quatro Estágios Curriculares Supervisionados, propiciando experiências de atuação amplas, sendo estas na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse campo, precisamente pensando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, a atuação pode ocorrer em duas esferas: Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este artigo refere-se à atuação junto a uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA-UFSC).

Nesse contexto, enquanto estagiária de Artes Visuais, discorro sobre a experiência com o espaço “Casinha de artes”, lugar específico para a prática artística dentro do Colégio de Aplicação que influenciou na construção de uma postura de segurança como estagiária diante da formação e atuação docente inicial. Para discutir sobre essa experiência, trago questões relacionadas à formação de uma identidade docente amparada pelos conceitos que Selma Garrido Pimenta (1999) aborda no livro “Saberes pedagógicos e atividade docente”, e as relações entre espaço e horizontalidade, refletindo sobre uma pedagogia engajada a partir das contribuições de Freire (1997) e hooks (2020).

Por fim, proporcionando um encontro entre a experiência de sala de aula da escola e os conceitos abordados, será apresentado o projeto *Entrelinhas da formação docente*. Este projeto foi desenvolvido a partir da proposição *Coletas Docentes*, realizada também na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV e que propunha uma aproximação entre a prática artística e a prática pedagógica. Assim, coletei *linhas* que traçam, trajetam e propõe reflexões acerca das possibilidades de uma identidade artística e docente, de criar poeticamente com e sobre a docência, em um trabalho de descobrir e desemaranhar as linhas que permeiam a formação inicial. Assim, busco aqui pensar: Como as experiências adquiridas nos estágios se amarram e enovelam vindo a contribuir para a construção de uma identidade docente?

A casinha de artes: experiência em um ateliê

O Colégio de Aplicação, local em que foi realizada as observações de aula e atuações durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, foi fundado em 1961, com o objetivo de servir de campo de estágio destinado aos alunos matriculados nos cursos de Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF-UFSC)³, e permanece até os dias atuais enquanto espaço fomentador de experiências

3 O curso de Didática seria o equivalente a uma Licenciatura em Pedagogia - os alunos de Pedagogia saíam do curso com um bacharelado, e para se licenciar cursavam mais um ano de Didática. A diferenciação entre o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia foi extinta em 1969 quando o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o parecer nº 252/69. (Jerônimo, 2015).

pedagógicas e Estágios Supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, segundo as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). O colégio está inserido atualmente dentro do Centro de Ciências da Educação da UFSC, e segue a política educacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, adotada pela Universidade. O ingresso no Colégio é feito através de sorteio, e caso o aluno possua irmã ou irmão já matriculado, tem direito à vaga de antemão. Quanto ao componente curricular Arte, são ofertadas anualmente oficinas de teatro, música e artes visuais, cabendo aos estudantes, a partir do nono ano, optar por qual se inscrever, sendo esse sistema sujeito à oferta e demanda das turmas.

A instituição possui uma excelente infraestrutura e recursos, e o espaço destinado especificamente às práticas artísticas se situa na parte de trás da escola, recebendo o apelido de “Casinha de Artes”. A casinha encontra-se ao lado de uma horta, e um espaço arborizado, com mesas e bancos de concreto decoradas com mosaicos de vidro feitos pelos alunos da escola. Ela possui três salas-atelier, cada uma coordenada por uma professora de Arte Visuais. Não é comum que escolas públicas no Brasil tenham salas específicas para práticas artísticas, o que evidencia a desvalorização da arte no âmbito da formação educacional, assim, a “Casinha de Artes” foge a regra, mas apesar de em sua própria existência romper com os padrões do que é oferecido em escolas públicas, também possui seus problemas. O atelier no qual se deu a atuação, por exemplo, possui o chão torto - danificado em virtude de raízes que cresceram abaixo da estrutura arquitetônica -, goteiras, baixa iluminação e defeitos na vedação das janelas. Os dois outros ateliês não foram atingidos da mesma forma pelas raízes e mantêm uma boa estrutura.



Fig. 1. *Casinha de Artes*. Fonte: Acervo pessoal.

Durante o Estágio percorremos diversos espaços, entramos em contato com escolas de realidades diferentes, e compartilhamos nossas experiências em sala com os colegas. Na escola, temos a oportunidade de nos colocar enquanto professores, experienciando a docência paralelamente a um estudo teórico realizado na universidade, o que exemplifica a importância do mesmo para a formação. Sendo assim, é possível criar metodologias, vivenciar contextos diferentes e compreender na prática como a parte teoria se desdobra no fazer docente. Não existe uma fórmula para a construção de um docente, apesar de sim, existirem disciplinas e experiências indispensáveis, cada formação possui sua especificidade.

No decorrer das primeiras disciplinas de Estágio, pude experienciar atuações docentes em uma escola municipal de Florianópolis (SC) cuja sala de arte havia sido demolida, levando as práticas artísticas a ocorrerem nas próprias salas de aula das turmas. Sendo assim, a conformação do espaço era padronizada de forma que as carteiras ficavam enfileiradas voltadas na direção de um quadro, e a mesa do professor na frente da sala. E, apesar de existir uma clara relação entre essa formatação do espaço e um ensino “militarizado”, me detenho aqui a refletir sobre as influências que esse espaço exerce sobre os corpos em formação docente em artes visuais, pensando, a partir de minha experiência, que por vezes a presença em frente a turma por si só já estabelece uma posição de autoritarismo, possivelmente dificultando o estabelecimento de uma relação de horizontalidade em oposição a uma rigidez didática.

Bell hooks (2020) ao tratar sobre pedagogia engajada (terceiro ensinamento do livro “Ensinando Pensamento Crítico: sabedoria prática”), fala essencialmente sobre horizontalidade no ensino, sobre adotar uma postura de respeito, acolhimento e interação mútuos:

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (hooks, p. 51, 2020).

A pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno (hooks, p. 34, 2020), é uma prática que por si só pressupõe a troca entre docente e discentes. E, partindo desse princípio, vai contra sistemas de dominação, e metodologias que colocam o professor em uma posição de autoritarismo, subjugando o aluno ao papel de receptor passivo. A organização espacial de uma sala de aula reflete diretamente nas relações ali mantidas, ou seja, a dinâmica criada no espaço pode tanto reforçar uma hierarquia de poder, quanto refletir a horizontalidade de uma sala de aula engajada.

Para Freire (p. 24, 1997), “[...] há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço [...]”. Isso não quer dizer, é claro, que aulas engajadas e que se propõe a expressar uma horizontalidade não possam ser ministradas em espaços carentes de recursos ou infraestrutura, mas sim, que há uma relação direta entre corpo e espaço,

e que o descaso com o ambiente escolar comunica também o descaso com a própria educação.

Em minha experiência, durante a atuação do Estágio IV no Colégio de Aplicação as aulas se deram majoritariamente no atelier - "Casinha de Artes". A formatação desse espaço consistia em duas grandes mesas unidas com cadeiras dispostas ao redor, armários e prateleiras que deixavam expostos materiais artísticos diversos disponíveis para o acesso dos estudantes e trabalhos em processo, tanque para limpeza de materiais, lousa e espaço com intervenções visuais em portas e paredes. Analisando a disposição desses móveis e o modo como a sala adquire uma singularidade de espaço de arte, percebo um indicativo de uma representação física da horizontalidade citada por hooks (2020), onde todos presentes podem sentir-se mais confortáveis a participar e compartilhar, resultando em aulas mais positivas e dinâmicas.

Enquanto estagiária de artes visuais, a identificação com este espaço reverberou diretamente na construção de minha identidade docente, e no quão confortável ou não a performance dessa docência experimental se desenrolou. Esse foi o primeiro Estágio em que tive contato com uma sala específica para arte, cuja formatação espacial se correu de forma menos "rigorosa" - sem os usuais espelhos de classe, as carteiras enfileiradas e o professor posicionado na frente da turma. Pensar nesse espaço me fez reparar com mais cuidado como sentia meu corpo neste local, e no quanto ele influencia no tipo de professora que estou sendo e que quero ser. Era possível, assim, caminhar mais livremente pela sala, e propor trabalhos em que os alunos interagiam e conversavam sobre suas produções, estando no meio deles e os olhando de frente, e não de cima, postura que exemplifica a horizontalidade do ensino, desmistificando o professor enquanto único detentor dos conhecimentos.

A partir das vivências de estágio, compreendi que enquanto professores somos confrontados com a imprevisibilidade do dia a dia escolar, onde tudo pode ser meticulosamente planejado, e ainda assim não sair conforme o plano estabelecido, o que exige a ação performática de, frente aos imprevistos, propor uma aula significativa no que concerne ao aprender e experimentar arte. Dessa forma, percebi a partir das práticas docentes realizadas na formação inicial, que o ensino atravessa o corpo e se manifesta e ecoa no espaço. O espaço influencia na ação pedagógica, tanto para o aluno quanto para o professor, e pensar nele é essencial para propormos uma pedagogia engajada, como nos ensina hooks (2020).

A identidade docente na formação inicial em Artes Visuais

O conceito de identidade, para a sociologia, está relacionado às características do grupo social no qual um indivíduo está inserido, sendo reflexo de um acúmulo de experiências, tradições, conhecimentos, práticas e valores transmitidos de geração em geração. No campo da antropologia, pensa-se identidade a partir da alteridade, no sentido em que reconhecemos o outro para então termos consciência de nós

mesmos. Considerando o contexto docente, “[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, p.18, 1999). O que é coerente com o fato da docência ser uma profissão de formação contínua, na qual é necessária constante pesquisa, estudo e atualização.

Uma identidade profissional se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, p.19, 1999).

Assim, quando pensamos no conceito de identidade na docência, percebemos que a identidade do professor é desenvolvida também a partir de suas experiências enquanto aluno; quais professores não lhe pareciam bons, e quais eram seus preferidos - e a identificação dos porquês por trás dessas preferências. A construção da identidade também parte das experiências fora do âmbito escolar e acadêmico, que moldam quem somos frente ao mundo, bem como, do contexto da formação docente inicial como um todo e das disciplinas de Estágio como espaço específico de atuação na escola.

O Estágio proporciona ao estudante a vivência da realidade docente, ou pelo menos uma fração desta, uma aproximação da escola que é essencial para a formação e capacitação. Neste, idealmente, além de observar a escola enquanto espaço e sua estrutura, observa-se sua dinâmica e funcionamento, atenta-se também os alunos, seus comportamentos e formas de aprendizado a partir de diferentes metodologias de ensino, cabendo aqui a análise das teorias aprendidas na universidade e seus desdobramentos práticos nos diferentes contextos educativos. Do mesmo modo, se observa o professor preceptor, quais escolhas este desenvolve em suas aulas, como lida com os estudantes e suas inquietações, como se movimenta pelo espaço e como atua perante as adversidades.

As observações supracitadas, não devem se dar de forma passiva, sem engajamento, mas sim, de modo a engajar ativamente - e respeitosamente, com as práticas observadas, aproveitando o Estágio enquanto campo de pesquisa e espaço para a formação de uma identidade docente - ainda que inicial e em desenvolvimento constante.

Enquanto componente curricular, a arte possui um ponto crucial de dissonância em relação aos outros componentes, que é além das lutas históricas pelo seu reconhecimento e obrigatoriedade de ensino, questões que envolvem a identidade profissional. Tal identidade, referindo-se ao professor de artes visuais, escapa para além dos conteúdos pedagógicos e estudos metodológicos, pois transborda e dialoga constantemente com os interesses relacionados à própria produção artística do sujeito, bem como, o modo como este realiza suas pesquisas e estudos práticos para

preparação de aulas. Assim, a identidade de docente e artista, apesar de por vezes parecerem separadas, fazem parte de um único indivíduo: o professor de arte. Dessa particularidade, nasce um professor cujos estudos e processos de criação artísticos se integram e auxiliam na construção de suas aulas. Ou seja, a experiência do fazer e do pensar por meio da arte reverbera diretamente no modo como o professor articula sua identidade docente.

Linhas que emaranham a identidade docente

No decorrer da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Artes Visuais (UDESC), realizou-se o projeto Coletas docentes, idealizado e proposto pela professora Dra. Tharciana Goulart da Silva, a partir das pesquisas da mesma acerca da coleta enquanto prática artística⁴. A proposta central do projeto foi a realização de coletas durante o período do Estágio, e a articulação conceitual destas com a identidade e formação docente dos estagiários. O projeto teve como referência o trabalho de artistas como Brígida Baltar, Amanda Teixeira, Elida Tessler, Damien Hirst e Andy Warhol. Cada estudante da disciplina desenvolveu o projeto de forma individual. Tivemos como provocações as perguntas lançadas pela professora: *Como podemos traçar um percurso sensível de coleta durante a atuação na escola? O que chama a atenção nesse espaço? Que caminhos constituem suas pesquisas, sua identidade docente, e como isso poderia relacionar-se com a prática de coleta?*

Para realização de meu projeto escolhi como tema central “linhas”. Coletei linhas, fios e traços que atravessaram a minha história, formação e atuação enquanto estagiária, ou seja, abordei este tema enquanto conceito e matéria. Assim, algumas dessas linhas possuem caráter metafórico, como as que chamo de linhas ansiosas, outras são mais palpáveis, como as linhas do Diário de Estágio - caderno usado para documentar a experiência⁵. Tais coletas foram amparadas teoricamente nas pesquisas do antropólogo Tim Ingold (2022), em seu livro intitulado “Linhas: uma breve história”, e receberam o título “*Entrelinhas da formação docente*”. Após a realização da coleta, essas linhas foram categorizadas pensando na formação de uma espécie de novelo em retalhos de linhas, traços e fios que representam simbolicamente a formação de uma identidade docente. Na ocasião do projeto redigi um texto que acompanhou as coletas, em caráter pessoal, explano:

4 SILVA, Tharciana Goulart da. Coletas docentes: uma leitura a/r/tográfica. 2022. 338 f. Tese (Doutorado) - Linha de Pesquisa de Ensino de Artes Visuais, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

5 Pretende-se com o Diário de Estágio registrar as experiências vivenciadas nas aulas de Estágio e na escola desde a observação das aulas, até a construção de um planejamento, e o decorrer das atuações. O formato do Diário, nesse caso, é de escolha individual dos estudantes.

De todas as linhas, fios e traços coletados, algumas são bem autoexplicativas na sua relação com o Estágio: as linhas que compõem o caderno, o fio que segura o crachá que autoriza a minha entrada no colégio, os fios presentes nas árvores que ficam do lado de fora do ateliê, e os que são encontrados dentro do próprio espaço. Todos esses fazem parte da experiência de estagiar. O fio que segura o crachá atua como um mero marcador da minha presença e passagem, os fios do espaço (natureza e ateliê), são o oposto, marcam o espaço para mim - espaço esse cuja identificação reverbera na minha própria construção de identidade docente, interferindo diretamente em como meu corpo-linha se comporta.

Deixo por último as linhas ansiosas, na esperança de que elas ocupem um espaço menos relevante na minha formação. Elas se materializam nos sobedescer do peito em respiração ofegante antes de iniciar a aula, da perna cujo pé bate impaciente no chão enquanto não chega o horário, e dos dentes que arrancam pedaços das unhas sem nem perceber. Essas linhas estão irritantemente presentes na minha vida desde sempre, e no âmbito acadêmico e profissional não poderia ser diferente. Entretanto, quanto mais experiências venho acumulando, quanto mais meu corpo-linha se movimenta, coleta, recorda e atua em sala, mais confortável fica nela. A formação do professor é a sua própria jornada.

Para cada estudante da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV foram entregues dois dispositivos de armazenamento para as coletas: uma caixa de papel kraft medindo 12 x 8 cm e um saquinho plástico tamanho A5, cabendo aos próprios receptores do material decidir o seu fim estético e utilitário. A materialização estética do trabalho *Entrelinhas da formação docente* se deu na colagem de um emaranhado de linhas coloridas ao redor da caixa, colocadas também por dentro, amortecendo as coletas de outros objetos. Essas linhas representam a diversidade de experiências atravessadoras e formadoras da identidade de um professor. E, o fato de estarem emaranhadas remete às dúvidas, incertezas e inseguranças presentes na jornada formativa.



Fig. 2 e 3. Dispositivo de armazenamento e coletas do trabalho “Entrelinhas da formação docente”
Fonte: Acervo pessoal.

O corpo do professor ou estagiário em sala de aula também foi alvo de reflexões no decorrer do projeto, criando-se o conceito do *corpo-linha*. Para os Inuit, povos nativos do Ártico, *assim que uma pessoa se move ela se torna uma linha*, sendo assim, dentro da coleta que representa o trajeto percorrido até o colégio existem duas linhas: a do trajeto em si, demarcado no mapa, e a do próprio corpo em deslocamento. E se cada pessoa em movimento é uma linha, a cada aula temos um emaranhado, e talvez a docência em si seja um exercício de trabalhar com essas linhas, possibilitando a sua organização.

Nos movimentos e traços construídos por diferentes linhas, em suas especificidades de cores e texturas, a reflexão sobre a identidade docente foi construída de forma singular. Tanto a atuação no ateliê “Casinha de Artes” (CA-UFSC), como o projeto poético proposto na disciplina de Estágio, possibilitaram a percepção de que a docência é um processo constante de *emaranhar-se*. Nos emaranhados, nas vivências particulares, nas leituras teóricas e poéticas, nas referências artísticas, no viver com o outro, no compartilhar a sala de aula como professores ou estudantes. É a partir da atenção a esses diferentes processos e espaços que nos construímos e reconstruímos como professores.

Novelo final: entrelinhas contínuas

A partir das contribuições teóricas de bell hooks (2020) e Paulo Freire (1997) obtém-se fundamentos importantes para repensar as práticas educacionais, valorizando a participação ativa dos estudantes, a horizontalidade do ensino - ou pedagogia engajada, e o uso da autoridade e liberdade em contraposição ao autoritarismo em sala de aula. Com os escritos de Pimenta (1999), percebe-se a formação de identidade docente enquanto um processo complexo, que requer reflexão e engajamento por parte dos licenciandos, e para o qual as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado têm muito a oferecer.

O Estágio é uma poderosa ferramenta para pensar o construir e reconstruir das identidades, pois ele atua como um campo de experimentações, local para pôr em prática as teorias aprendidas, vivenciar diferentes contextos escolares e perceber como o corpo-linha docente transita entre eles: o que lhe é confortável ou não, o que lhe desperta interesse ou desinteresse, e também quais tipos de abordagem fazem mais sentido na sua prática docente e porquê. Mas, principalmente errar, e aprender com os erros, se conscientizando do que deve ser feito para melhorar, se formando enquanto docente em formação (contínua).

Retornando a uma das perguntas lançadas a partir do projeto *Coletas Docentes: que caminhos constituem suas pesquisas, sua identidade docente, e como isso poderia relacionar-se com a prática de coleta?* Compreendi que o estágio me permitiu criar a partir das vivências em sala de aula novas inquietudes e percepções acerca da minha identidade enquanto docente em formação, enxergar a potência dos espaços e da

própria prática artística enquanto fio intrinsecamente conectado às práticas docentes.

Cada experiência atuando em sala de aula, cada dia observando o espaço da escola, os funcionários, alunos e professores, cada pequena parte do que compreende a expoente prática de estagiar constitui uma linha metafórica, em posse do docente em formação, e que lhe cabe organizar com um olhar sensível, pois estas se amarram e enovelam nas práticas futuras, formando um professor.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997. 144 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020. 294 p.

INGOLD, Tim. **Linhas**: uma breve história. 1ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, 2022. 225 p.

JERÔNIMO, Fernanda Bernardino. **Análise sobre a produção dos TCCs do Curso de Pedagogia da UFSC**: desafios, permanências e tensões (2013 - 2015). 2015. 62 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRASIL. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SILVA, Tharciana Goulart da. **Coletas docentes: uma leitura a/r/tográfica**. 2022. 338 f. Tese (Doutorado) - Linha de Pesquisa de Ensino de Artes Visuais, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

Submissão: 31/10/2023

Aprovação: 25/11/2023