SUMÁRIO

EXPEDIENTE 003-006

EDITORIAL 007-011

SEÇÃO TEMÁTICA 012

Notas sobre a poiética como abordagem metodológica de pesquisa em arte 013-020
Lara Henrique Walter Ribeiro e Rebeca Lenize Stumm

Métodos criativos no ensino de arte:nuances entre o utópico e o vital 021-038
Sarah Rodrigues Damiani e Stela Maris Sanmartin

Experiências estéticas em instituições de reeducação de crianças e jovens 039-056
Andressa Coelho Müller e Marilda Oliveira de Oliveira

Olhar imagens e encontrar fantasmas: considerações sobre um projeto de ensino de História da arte 057-076
Paulo Henrique Tôrres Valgas e Maria Bernardete Ramos Flores

Trama metodológica: narrativas teóricas para um "A/R/TograFormar" permanente em arte/educação 077-093
Mara Rúbia de Almeida Colli e Helena de Ornellas Sivieri Pereira

Quem Está Presente? Pedagogia Performativa e Pesquisa Experimental Em Artes No Ensino Fundamental 094-110
Maria Virgínia Gapski Giordani e Denise Adriana Bandeira

#QuadrosDiscentes: Pesquisa sobre memes e arte na formação docente no Brasil e na España 111-127
Débora da Rocha Gaspar, Sandra Regina Ramalho e Oliveira e Mariona Masgrau Juanola

Caminho entre duas linhas 128-141
Joana Ferreira Oliveira e Américo Luís Enes Marcelino

Despertando sensaciones: experiencias artísticas multisensoriales para aprender a conectar con la infância 142-155
Martín Caeiro Rodríguez e Sara Fuentes Cid

Estética da IA: "Unreliable Memories" de Lev Manovich **156-173**
Catarina Lira Pereira, Domingos Loureiro e Diana Costa

Seção Ensaio Visual **174**

Folias de Reis: entre recortes e colagens **175-194**
Fábio Martins e Ana Helena da Silva Delfino Duarte

Seção Entrevista **195**

Um olhar sobre a produção de tintas artesanais no Brasil: Entrevista com Diego Valdevino **196-216**
Fabricio Rodrigues Garcia e Jociele Lampert

Seção Aberta **217**

O drama como recurso educativo em John Dewey: Imagine! **218-229**
Tatiane da Silva, Isabela Martins Cazula e Marcus Vinicius da Cunha

A prática no ensino da arte em contextos escolares: questões iniciais para um debate cada vez mais necessário **230-246**
Daniel Bruno Momoli

EXPEDIENTE

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

Universidade do Estado de Santa Catarina
Reitor: Prof. Dr. José Fernando Fragalli

Centro de Artes, Design e Moda – UDESC/CEART
Diretora do Centro: Profª. Drª. Daiane Dordete Steckert Jacobs
Chefe de Departamento: Profª. Drª. Debora Pazetto Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Coordenadora: Profª. Drª. Danielle Rocha Benício

EQUIPE EDITORIAL

Editora-Chefe
Profª. Drª. Jociele Lampert, UDESC, Brasil

Editor Associado
Prof. Dr. Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

Corpo Editorial Técnico
Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil
Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil
Jaci Aico Kussakawa, UDESC, Brasil
Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil
Fabrício Rodrigues Garcia, UDESC, Brasil
Joviana Jensen, UDESC, Brasil
Marcelo Pereira de Lima, UDESC, Brasil
Fabio Luis Savicki Henschel UDESC, Brasil

Organizadores do volume 10, número 2, ano 10, agosto de 2024
Diana Costa (FBAUL - Portugal), Fábio Wosniak (UNIFAP - Brasil) e Jociele Lampert (UDESC - Brasil)

Corpo Editorial Nacional

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

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

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

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

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

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

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

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

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

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

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

Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

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

Rosa Iavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

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

Corpo 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

Pareceristas
Revista Apotheke v.10, n.2, ano 10, agosto de 2024

Adeilma Casado da Costa
Ana Cláudia Assunção
Annelise Nani da Fonseca
Chrystianne Goulart Ivanóski
Flavia Lima Duzzo
Gilvânia Pontes
Henrique Ribeiro
Higor Lima da Silva
Joachin de Melo Azevedo Neto
João Vítor Ferreira Nunes
Laura Elizia Haubert
Leonardo Verde Charréu
Luciana Esmeralda Ostetto
Marcelo Forte
Márcia Moreno
Márcio Silveira dos Santos
Marco Antonio da Silva
Maria Aparecida Lima Piai
Marta Facco
Rodolfo Rodrigues Pontes
Tharciana Goulart da Silva
William da Silva

Diagramação

Raony Robson Ruiz
Marcelo Pereira de Lima

Revisores do volume

Fabrício Rodrigues Garcia
Joviana Jansen

Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

Itacorubi, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil - (48) 3321-8300

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

http://www.apothekeestudiodepintura.com

E-mail: revistaapotheke@gmail.com

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

Semestral
Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web:
<http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>.
Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).
ISSN: 2447-1267

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

CDD: 707 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UDESC

EDITORIAL

Entre abordagens, métodos e metodologias na prática artística em artes visuais

"A memória não é uma simples lembrança do que foi, mas uma recriação
do que somos e do que imaginamos ser."
Adaptado de Lev Manovich, Unreliable Memories.

A Revista Apotheke, periódico on-line de acesso livre e universal, recebeu artigos científicos inéditos sobre a temática "Entre abordagens, métodos e metodologias na prática artística em artes visuais". Este número foi dedicado a estudos e reflexões sobre a prática artística, seus métodos, metodologias e abordagens que circulam no espaço de criação entre arte e vida, no que confere a produção em artes visuais. Refletir "entre" meios, modos, formas, ferramentas, conceitos, referências, epistemologias e práticas que norteiam o pensamento plástico (da concepção, à produção e recepção da obra), é também parte da formação do artista.

Foram convidados artistas e pesquisadores em artes visuais a participar de uma chamada de artigos que objetivou aprofundar o nosso entendimento das abordagens, métodos e metodologias que sustentam a prática artística contemporânea. Procuramos contribuições que destacam a importância da partilha e desconstrução do processo criativo, promovendo uma troca valiosa de experiências e perspectivas no mundo da arte.

Compreender as abordagens inovadoras, métodos experimentais e metodologias envolventes que alimentam a produção artística reveste-se de uma importância crucial. Assim, encorajamos os artistas a partilhar as suas próprias abordagens, explorando os territórios da criatividade, das técnicas e da pesquisa que conduziram às obras que definem a sua prática. Da mesma forma, incentivamos a análise de trabalhos de outros artistas, destacando as contribuições únicas que essas abordagens artísticas trazem ao mundo das artes visuais. Esta chamada de artigos oferece uma oportunidade para o aprofundamento da diversidade de práticas artísticas num âmbito global, enquanto inspira novas conexões e diálogos entre os artistas contemporâneos.

A Revista também aceitou entrevistas, ensaios, traduções, notas de experiência e resenhas sobre o mesmo tema. Desta forma confirmamos o seguinte sumário:

"**Notas sobre a Poiética como Abordagem Metodológica em Arte**", de Henrique Walter Ribeiro e Rebeca Lenize Stumm, a poiética é analisada como uma metodologia para pesquisas artísticas, destacando a perspectiva da Dra. Sandra Rey. O texto diferencia estética, poética e poiética, enfatizando suas origens e aplicações no campo das artes. A poiética é apresentada como o estudo do processo de criação artística, contrastando com a estética, que foca na obra finalizada, e a poética, que aborda os efeitos simbólicos. A evolução histórica do conceito é traçada desde Aristóteles até Paul Valéry e René Passeron, que propôs a poiética como uma ciência da criação independente. Essa abordagem é especialmente relevante para pesquisas em que o artista atua também como pesquisador, oferecendo suporte teórico sem impor metodologias rígidas, respeitando a complexidade do processo criativo.

Em "**Métodos Criativos no Ensino de Arte: Nuances entre o Utópico e o Vital**", de Sarah Rodrigues Damiani e Stela Maris Sanmartin são discutidas práticas de aprendizagem criativa na disciplina de Estágio em Docência do mestrado em Arte da UFES. A pesquisa aborda métodos de ensino baseados na criatividade, inspirados nos projetos utópicos de Ilya e Emilia Kabakov e nos ativadores criativos de David de Prado Díez. O texto explora metodologias através do método Solução Criativa de Problemas, buscando uma pedagogia vital. Os autores defendem a importância da criatividade no ensino superior e nas artes visuais, destacando a necessidade de atualizar práticas criativas nas escolas brasileiras para promover um ensino mais inovador e focado nas relações interpessoais.

O trabalho "**Experiências Estéticas em Instituições de Reeducação de Crianças e Jovens**" investiga o impacto das experiências estéticas em um abrigo no Rio Grande do Sul, Brasil. Ancorado nas filosofias da diferença, o estudo propõe oficinas quinzenais para criar "circunstâncias" artísticas (Deligny, 2018a) destinadas a crianças e jovens institucionalizados. A pesquisa utiliza diários visuais e textuais, fundamentando-se em teóricos como Deligny, Foucault e Deleuze. O objetivo é reinventar o tempo nas instituições, valorizando o "inútil" e o "infanciar" (Kohan; Fernandes, 2023), não para ensinar, mas para abrir novas possibilidades de experiência.

"**Olhar imagens e encontrar fantasmas: considerações sobre um projeto de ensino de História da arte**", das autoras Andressa Coelho Müller e Marilda Oliveira de Oliveira, analisa o projeto "História da Arte como uma História de Fantasmas para adultos", realizado em 2020 no Instituto Federal Catarinense, campus Ibirama, com alunos do ensino médio. O estudo explora o ensino de História da Arte através de montagens de imagens inspiradas no Atlas Mnemosyne de Aby Warburg. Os autores examinam quatro pranchas produzidas pelos estudantes, focando no conceito de Pathosformel, demonstrando o potencial das imagens para ampliar o repertório visual e a sensibilidade dos jovens.

Mara Rúbia de Almeida Colli e Helena de Ornellas Sivieri Pereira, em "**Trama metodológica: narrativas teóricas para um 'A/R/TograFormar' permanente em arte/educação**", o artigo apresenta uma trama metodológica para formação

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 8-11 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024007

permanente de arte/educadores da Educação Básica em Uberlândia/MG. Baseado em pesquisa de doutorado, o estudo explora ações formativas no "Ateliê de Formação em Arte/educação". As autoras propõem uma abordagem que integra práticas, leituras e estudos teóricos/imagéticos, ancorada em perspectivas como o meio como ponto zero, abordagem triangular, a/r/tografia e pesquisa-ação interventiva. O objetivo é desenvolver um "A/R/TograFormar" permanente, culminando na criação de "Narrativas Imagéticas" e contribuindo para a formação de professores(as) arte/educadores(as) atuantes.

"**Quem Está Presente? Pedagogia Performativa e Pesquisa Experimental Em Artes No Ensino Fundamental**", de Maria Virgínia Gapski Giordani e Denise Adriana Bandeira, relata uma experiência baseada na pedagogia performativa, intitulada "A professora está presente", inspirada na obra de Marina Abramovic. As autoras propõem uma reperformance no ambiente escolar, buscando alternativas às práticas de docilização dos corpos. O estudo explora a pedagogia performativa e os trabalhos da educadora Rachel em São Paulo, analisando a vivência e os relatos dos estudantes. Utilizando conceitos como limiar, performance e arte disturbacional, o trabalho problematiza a escola como espaço disciplinar, visando contribuir para o debate sobre práticas de ensino em artes através da pedagogia performativa.

No artigo "**#QuadrosDiscentes: Pesquisa sobre memes e arte na formação docente no Brasil e na España**", de Débora da Rocha Gaspar, Sandra Regina Ramalho e Oliveira e Mariona Masgrau Juanola, são apresentados os resultados de um projeto de pesquisa realizado entre 2019 e 2020 com estudantes de licenciatura da Universidade de Girona (Espanha) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil). O estudo investiga o uso de memes da internet e suas estratégias linguísticas na formação de professores. Utilizando um grupo fechado no Facebook como plataforma de interação, os pesquisadores aplicaram o método de pesquisa-ação. O trabalho analisa o papel das imagens voláteis da cibercultura em processos educativos, propondo reflexões sobre possíveis ajustes para futuras pesquisas na formação docente, especialmente no ensino de arte e na compreensão crítica dessas novas linguagens visuais.

No artigo "**Caminho entre duas linhas**", Joana Ferreira Oliveira e Américo Luís Enes Marcelino, apresentam reflexões sobre os resultados iniciais do projeto artístico "Lugar Habitado", exibidos na exposição homônima. O estudo explora a relação entre território, memória e identidade através de um percurso pedestre em Lisboa. A prática artística, baseada no desenho, utiliza o caminhar como método de pesquisa e criação, permitindo uma vivência sensorial do espaço urbano. A exposição promove o diálogo sobre a conexão entre indivíduos e o território habitado.

"**Despertando sensaciones: experiencias artísticas multisensoriales para aprender a conectar con la infancia**", Martín Caeiro Rodríguez e Sara Fuentes Cid, apresentam um conjunto de propostas educativas denominado "Despertar sensações", que visa estimular diversos sentidos além da visão em

futuros educadores infantis. O estudo explora como experiências multissensoriais podem ativar processos cognitivos de reconhecimento, memória e percepção, transcendendo a dependência visual. O objetivo é capacitar os educadores a trabalhar com diferentes sentidos, ampliando sua formação para aproveitar as possibilidades perceptivas e expressivas das crianças. As atividades propostas ajudam a quebrar estereótipos relacionados à forma, aparência e cor dos objetos, além de modificar a percepção dos alunos sobre suas próprias habilidades artísticas.

"**Estética da IA: 'Unreliable Memories' de Lev Manovich**", de Catarina Lira Pereira, Domingos Loureiro e Diana Costa, analisam a exposição "Unreliable Memories" de Lev Manovich, explorando a intersecção entre Inteligência Artificial (IA) e arte contemporânea. O estudo examina como Manovich utiliza a IA para expandir fronteiras visuais e conceituais da arte, bem como a confiabilidade das representações sintéticas. A pesquisa contextualiza teoricamente a estética da IA, descreve as séries de obras da exposição e discute como as imperfeições das imagens geradas por IA refletem a falibilidade da memória. O trabalho contribui para o entendimento do impacto da IA na expressão artística e na redefinição dos limites da criatividade humana.

"**Folias de Reis: entre recortes e colagens**", de Fábio Martins e Ana Helena da Silva Delfino Duarte, explora a estética das Folias de Reis de Carmo do Rio Claro, Minas Gerais. Focando nos palhaços, o ensaio visual combina colagens e recortes com linhas arabescas, tecido chitão, motivos florais e instrumentos musicais. As composições capturam a riqueza visual dessa manifestação de religiosidade popular, criando um diálogo entre arte contemporânea e tradição cultural.

A entrevista "**Um olhar sobre a produção de tintas artesanais no Brasil**", com Diego Valdevino, realizada por Fabricio Rodrigues Garcia e Jociele Lampert, investiga a produção de tintas artesanais no Brasil. Valdevino discute o surgimento da Impressionista, inicialmente focada em papéis para aquarela, e sua expansão para a produção de tintas artesanais. Ele aborda a demanda do mercado, parcerias com lojas especializadas, e serviços de consultoria oferecidos. A conversa também toca em temas como composição de pigmentos, o mercado nacional de materiais artísticos e o desenvolvimento de um novo gouache profissional no país.

"**O drama como recurso educativo em John Dewey: Imagine!**", de Tatiane da Silva, Isabela Martins Cazula e Marcus Vinicius da Cunha, o artigo propõe o uso do drama como recurso educativo, baseando-se nas concepções filosóficas e educacionais de John Dewey, com ênfase nos conceitos de experiência estética e imaginação. Os autores destacam o potencial do drama para despertar entusiasmo, transmitir ideias e estimular a crença dos estudantes em seu poder pessoal. O texto apresenta um experimento de pensamento fundamentado na noção deweyana de pensamento reflexivo, simulando uma aula onde o professor propõe uma situação problemática aos alunos. A conclusão aborda os conceitos discutidos e a contribuição do experimento para o desenvolvimento da sensibilidade estética.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 10-11 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024007

No artigo "**A prática no ensino da arte em contextos escolares: questões iniciais para um debate cada vez mais necessário**" o professor Daniel Bruno Momoli, que apresenta os resultados iniciais de um exercício de desmontagem das relações entre arte, educação e formação docente em artes visuais. Essa atitude metodológica toma como princípio as abordagens investigativas denominadas de pós-críticas.

Esperamos que esta edição da Revista Apotheke contribua significativamente para o campo das artes visuais, estimulando novas reflexões e práticas artísticas inovadoras.

Editores e organizadores:

Diana Costa (FBAUL - Portugal)
Fábio Wosniak (UNIFAP - Brasil)
Jociele Lampert (UDESC - Brasil)

SEÇÃO TEMÁTICA

Artigo Original

Notas sobre a poiética como abordagem metodológica de pesquisa em arte

Notes on poietics as a methodological approach to art research

Apuntes sobre la poiética como enfoque metodológico de la investigación en arte

Henrique Walter Ribeiro[1]

Rebeca Lenize Stumm[2]

1 Artista Visual. Doutorando no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre e Bacharel em Artes Visuais pela mesma instituição. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0852384757941140. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7301-664X. E-mail: hwribeiro@gmail.com. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

2 Artista Visual. Docente do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Lattes: http://lattes.cnpq.br/2180723274611305. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1683-3432. E-mail: rebeca.stumm@ufsm.br. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar os fundamentos da poiética como abordagem metodológica às pesquisas em Arte. Após uma sucinta separação conceitual e um breve resgate histórico da terminologia e seus usos, averigua a perspectiva proposta pela Dr.ª Sandra Rey para aplicação daquela. Percebeu-se, com isso, que o enfoque poiético, além de flexibilizar trânsitos entre as instâncias de pesquisa em Arte, por vezes, confunde-se com a gênese das pesquisas em poéticas visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais; Pesquisa em Arte; Abordagem Metodológica; Poiética; Sandra Rey.

ABSTRACT

This article aims to analyze the foundations of poietics as a methodological approach to research in Art. After a succinct conceptual separation and a brief historical review of the terminology and its uses, it investigates the perspective proposed by Dr.ª Sandra Rey for the application of that. It was noticed, therefore, that the poietic approach, in addition to making transits between the instances of research in Art more flexible, is sometimes confused with the genesis of research in visual poetics.

KEY-WORDS

Visual arts; Research in Art; Methodological Approach; Poietics; Sandra Rey.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los fundamentos de la poiética como enfoque metodológico de la investigación en Arte. Luego de una sucinta separación conceptual y una breve revisión histórica de la terminología y sus usos, se investiga la perspectiva propuesta por la Dr.ª Sandra Rey para la aplicación de aquella. Se advirtió, por lo tanto, que el enfoque poiético, además de flexibilizar los tránsitos entre las instancias de investigación en Arte, a veces se confunde con la génesis de la investigación en poética visual.

PALABRAS-CLAVE

Artes visuales; Investigación en Arte; Enfoque Metodológico; Poiética; Sandra Rey.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 14-20 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024013

Ao longo dos anos, a arte assumiu diversas facetas, aumentou suas linguagens e seus processos, ampliou sua gama de significação, promoveu aproximações e atravessamentos com outras áreas do conhecimento e acresceu novos e atualizou antigos conceitos. Disposições essas que permitiram à arte mover-se por outros meios, rever e dilatar a noção de pesquisa artística, bem como, localizaram-na em outros cenários; entre eles, o acadêmico.

Como tal, como pesquisa artística inserida no ambiente universitário, a arte adotou outras configurações e correspondências, ao passo que também reclamou a essas instituições reformulações que salvaguardassem suas especificidades e sustentassem suas necessidades. Entre os movimentos de adequação executados pela e na esfera artística, em nível de pesquisa acadêmica, baseado em Sandra Rey (1953 –), está a sua separação entre pesquisas *em* Arte e pesquisas *sobre* Arte. Estas direcionam as investigações ao estudo da arte a partir de seu produto final, as obras, seus processos de significação, legitimação e circulação – ênfase em História, Teoria e Crítica –; enquanto aquelas delimitam o campo do artista-pesquisador que conduz sua pesquisa com foco no processo de instauração de seu trabalho plástico e em questões teóricas e poéticas suscitadas pela prática artística – ênfase em Poéticas Visuais (Rey, 1996, p. 82).

Assim sendo, a fim de suprir as reivindicações desses tipos de pesquisas e viabilizar sua realização em âmbito acadêmico (respeitando as normativas deste), novas metodologias de pesquisa surgiram. Propostas mais flexíveis e adaptáveis que permitem deslocamentos e registros mais coesos às práticas de pesquisa no campo das artes, sejam elas teóricas sejam elas práticas.

Com base nisso, considerando a indispensável maleabilidade metodológica e àquela diferenciação interna, este artigo trata da abordagem metodológica poiética, tendo adotado para análise do método a perspectiva das pesquisas em Arte, ênfase em Poéticas Visuais, e suas particularidades. Após uma sucinta separação conceitual, necessária à alocação daquele aporte metodológico, e um breve resgate histórico da terminologia e seus usos, com intuito de localizá-lo na atualidade, foram observadas disposições processuais e metodológicas propostas pela Dr.ª Sandra Rey à poiética e sua aplicação prática.

Para analisarmos a poiética enquanto abordagem metodológica de pesquisa em Arte, faz-se imperativa a divisão conceitual, mesmo que superficial, entre Estética, poética e poiética. Essas terminologias, na atualidade, mesmo que algumas compartilhem raízes etimológicas ou então que tenham ocupado, no passado, o mesmo espaço no universo das artes, hoje, possuem independência entre si e cada qual remete a um determinado aspecto da pesquisa e do campo artístico.

O elemento mais facilmente destacado dessa tríade é a Estética. Com grande presença na história da filosofia, a Estética, grosso modo, configura como Filosofia da Arte, como estudo do belo, e foi em seu seio que noções como beleza, sublime, grotesco, além de usos para conceitos como simetria, harmonia, contraste, entre outros, tomaram corpo; atribuições que, segundo René Passeron (1920 – 2017), fazem-na ser entendida, por alguns teóricos, como a "parte racional da arte" (Passeron,

1997, p. 105), visão que será problematizada pelo autor. Feitas essas considerações, como é possível inferir – afinal, são realizados juízos de valor e de fato –, para a elaboração de suas análises, a Estética toma como base de estudo a percepção da obra de arte finalizada, já concluída.

A disjunção dos outros dois componentes, poética e poiética, mostra-se um pouco mais complexa, visto que ambos os conceitos possuem a mesma raiz etimológica (do grego antigo, o verbo *poiein* = fazer[3]) e, no passado, remetiam ao mesmo referente, contudo adquiriram novas significações em processos recentes de linguagem. Podemos pensar a poiética como o processo de instauração de uma obra, as funções cognitivas acessadas na criação de um trabalho (conhecimento, técnica, criatividade, estilo, material, acasos); a obra em processo. Já a poética diz respeito a atribuições abstratas, do campo simbólico, ligadas à obra, efeitos desta sobre o público; suas redes de significação (o "pensar" a obra). Nas palavras de Passeron em entrevista concedida à Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre:

> REVISTA: Propomos começar esta entrevista examinando o conceito de poiética, situando a diferença de poética.
> RP: Paul Valéry, em seu curso no Collège de France em 1937, fez uma análise, não do efeito estético sobre o público, mas uma análise da elaboração de um poema, da elaboração de forma mais geral. Isto quer dizer que a poiética se propõe como ciência e filosofia da conduta criadora, se aplica sobretudo à alma do homem. Para que uma obra faça efeito sobre alguém, é necessário inicialmente que ela seja feita. (PASSERON, 2000, p. 92)

Assim sendo, em síntese, a Estética observa as estruturas e conexões da obra finalizada, a poiética averigua os processos realizados durante a produção da obra (a obra se fazendo) e a poética, enquanto elaboração imaterial, simbólica e subjetiva, remete aos efeitos que obra e processo têm no público. Dessa forma, feitas essas ponderações, podemos deduzir que a Estética será mais fortemente visitada pelas pesquisas com ênfase em História, Teoria e Crítica, enquanto as pesquisas em Arte vão dispensar maior atenção à poiética. Todavia, lembremos que estamos tratando de arte, como tal, embora haja essa divisão técnica junto à academia, podemos prever que essas fronteiras são movediças: as pesquisas sobre Arte, para maior apreensão dos trabalhos, podem explorar textos sobre os processos de instauração da obra; da mesma forma que pesquisas com ênfase em Poéticas Visuais também recorrem a análises de obras e a questões estéticas.

O primeiro pensador a conceber a poiética como atividade específica, com características próprias, fora Aristóteles (c. 385 a.C. – 323 a.C.). O filósofo socrático, diferente de seus antecessores, quando define o âmbito da atividade humana, distingue uma atividade produtiva, a *poiesis*, de uma atividade prática, a *praxis* (Aristóteles, 2008, p. 55). Ao separar propriedades da ação humana, Aristóteles estipula contornos

3 Ver ARISTÓTELES. Poética. Tradução e notas de Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008. p. 55.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 16-20 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024013

e delineia domínios ao "fazer", inclusive, já antecipa a diferenciação entre a técnica pura (*téchnike*), cuja competência remete à *praxis*, ação, e figura como atividade inerente ao agente, com fim em si mesma e de pertencimento ao domínio político, e a *poiesis*, produção, atividade contingente que visa um fim externo a ela mesma, vinculando-se, por isso, ao domínio da arte (*téchne*) (Mariz, 2014, p. 93).

Posterior a ele, muitos séculos à frente, Paul Valéry (1871 – 1945), a fim de examinar a gênese do poema, retomará os escritos de Aristóteles e o conceito de poiética. Valéry, poeta e escritos francês, acreditava na impossibilidade de criar a partir do nada, pelo contrário, a obra, de acordo com ele, era fruto de árduo trabalho empreendido pelo artista, neste momento, entendido como poeta. Instigado pelos desdobramentos e acessos mentais do ato criador, Valéry passa a analisar e escrever sobre seu próprio processo de escrita – e o faz diariamente durante décadas; disciplina esta que, posterior a sua morte, culminou em publicações de seus vários cadernos e blocos de anotações (Peña Cortés, 2016, p. 23). Para o poeta francês, a poiética correspondia ao percurso, ao caminho percorrido pelo poeta até chegar ao resultado de sua criação; esse trajeto sendo mais importante que o próprio objeto finalizado. Conforme Peña Cortés:

> Tal exercício estava motivado pelo processo em si, pela auto-observação do movimento interior de seu próprio pensamento assumido como objeto de sua atenção e reflexão. [...] A inquietação valeriana é desvelar os mistérios do ato criador, o qual é visto como um ato da consciência inteligente e sensível que não se contenta em não pensar seu próprio mistério. (2016, p. 25)

Com isso, desde 1937, em seu curso no *Collège de France*, Valéry legitimara o termo poiética como essa via pela qual transita o poeta na construção do poema, o ato criativo como consciência processual. Tal qual Valéry em relação a Aristóteles, Passeron revisitará os textos destes dois e, na segunda metade do século XX, irá propor um novo ramo de estudo da arte, uma possível nova ciência da criação, saída e independente da Estética, com foco e abordagens próprias: a poiética (Passeron, 1997, p. 109).

Passeron, dessa maneira, fundamenta-se, sobretudo, nos textos de Valéry e amplia a proposta do poeta, que pensara o ato criativo desde e para a literatura, e sugere que a abordagem poiética fosse aplicada às artes em geral, visto que ela versa sobre o processo criativo enquanto se instaura uma obra (seja ela verbal, seja ela visual). Para Passeron (2004, p. 10):

> A poiética não é a criação [a obra finalizada]. Ela trata de elucidar, tanto quanto é possível fazê-lo, o fenômeno da criação e, no mínimo, precisar sua colocação na Antropologia. Dizemos que é, simultaneamente, ciência e filosofia da criação.

Dentro desse cenário, emerge então a poiética como uma abordagem metodológica às pesquisas da arte – principalmente, no que tange às investigações as quais o artista se apresenta também como pesquisador. A poiética não vai estabelecer

procedimentos metodológicos, pois, nas palavras de Passeron (2004, p. 11), "esta cientificidade se chocaria contra a obscuridade fundamental da conduta criadora", mas dará aportes teórico-processuais, encaminhamentos, categorias e conceitos para a observação do objeto de pesquisa enquanto este está em formação: a obra em seu processo de instauração.

No Brasil, a Dr.ª Sandra Rey foi uma das grandes promotoras e divulgadoras da poiética como metodologia de pesquisa. Tendo realizado boa parte de sua formação na França, tanto o mestrado quanto o doutorado pela *Université Paris 1 Panthéon Sorbonne*, Rey entrou em contato com pesquisadores – entre eles, Passeron e Jean Lancri (1936 –), este último tendo sido seu orientador na pós-graduação – e com grupos de pesquisa voltados à poiética[4]. Rey não só importou o método como o transpôs à realidade brasileira, acresceu seu entendimento dos processos de instauração de obras de arte e sua visão enquanto docente do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAV/UFRGS).

Embora seja possível estabelecer investigações sobre Arte a partir da perspectiva poiética, desde que o pesquisador, como atenta Rey, esteja ciente que "[...] para estudar a obra final do ponto de vista da poiética é preciso obter todas as informações possíveis sobre técnica, procedimentos e metodologia do artista" (Rey, 1996, p. 89), são as investigações em Arte que resguardam o maior potencial desse método, pois, como analisa a autora:

> A metodologia da pesquisa em artes visuais não pressupõe a aplicação de um método estabelecido a priori e requer uma postura diferenciada, porque o pesquisador, neste caso, *constrói o seu objeto de estudo ao mesmo tempo em que desenvolve a pesquisa*. [...] O objeto de estudo, desse modo, não se apresenta parado no tempo, como no caso do estudo de obras acabadas, mas está em processo. (Rey, 2002, p. 132, grifo da autora)

Neste ponto, salientamos a visão de Rey à extensão do conceito de "processo". Para ela, a terminologia ganha duplo direcionamento, uma vez que, para o artista-pesquisador, o processo passa a ser encarado tanto pelo viés da sucessão de procedimentos (construção material da obra, por exemplo) quanto pelo sentido de processamento, formação de significado (revisão, assimilação e articulação de conhecimentos, prévios e novos) (Rey, 1996, p. 86). Dessa forma, o acaso se torna peça importante às pesquisas em Arte visto que ele desestabiliza, desloca e fomenta reflexões ao artista-pesquisador; com isso, possíveis discrepâncias entre o que foi idealizado e o que se fez, não configuram como erro, mas aproximações.

Rey, baseada nisso e inserida no âmbito da poiética, estabelece dimensões de instauração da obra e instâncias metodológicas de trabalho tomando como referência as Poéticas Visuais e em sua experiência como orientadora no PPGAV/UFRGS. A autora identifica, na instauração da obra, três dimensões: a primeira dimensão, de acordo com ela, processa-se na forma de pensamentos, ideias, esboços e projetos (plano abstrato); já a segunda, diz respeito à prática, as manipulações técnicas, de

4 Disponível em: http://lattes.cnpq.br/1304040199380156. Acesso 10 jun. 2024.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 18-20 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024013

material, meios e/ou linguagens; e, por fim, a terceira remete às conexões conceituais e ao estabelecimento de elos com outros saberes e manifestações socioculturais (Rey, 2002, p. 126). Assim, dentro dessa óptica, Rey delimita três instâncias metodológicas pelas quais transitam, incessante e concomitantemente, os artistas-pesquisadores: metodologia de trabalho em ateliê, metodologia de pesquisa teórica e metodologia de trabalho com estudantes (Rey, 1996, p. 92); sendo esta última direcionada aos docentes e, por este motivo, não será abordada, diretamente, neste artigo.

No que concerne às metodologias de trabalho em ateliê e de pesquisa teórica, esta se relaciona com a terceira dimensão de instauração da obra, enquanto, aquela, conecta-se à prática, consequentemente, à segunda dimensão. A movimentação entre a prática e a teoria – os conceitos operatórios saídos da prática e que servirão como guia à pesquisa teórica e, da mesma forma, leituras que estimulam desdobramentos poéticos à parte processual do trabalho –, como sugere Rey, pelo enfoque da poiética, tem grande importância e, sempre que possível, devem ser registrados, seja através de fotografias, seja através de anotações em diários, porque, como aponta a autora:

> Na contemporaneidade, os escritos de artistas apresentam-se como a sistematização das ideias que circunscrevem o projeto artístico, orientam a instauração da obra, e revelam a posição reflexiva e crítica do artística perante sua própria arte e, por extensão, sobre a arte em geral. (Rey, 2018. p. 3230)

Por fim, desde seu surgimento, a poiética assumiu diferentes usos, significados e atribuições. Hoje, como abordagem metodológica de pesquisa, por vezes, ela se confunde com os fundamentos das pesquisas em Poéticas Visuais. Pensamos que isso se deve, não somente pelo percurso histórico do termo, mas pelo fato da abordagem reclamar do artista-pesquisador a concentração dos papeis de promotor, testemunho e juiz, ou seja, uma inserção intensa aos vários processos da obra, sendo, a partir dela, processado também. Enfocada nos processos, e estes sendo mais importantes que a obra em si para ela, a poiética parece facilitar o trânsito entre as dimensões de instauração da obra e os translados entre prática e teoria; este favorecimento, talvez, seja o que mais a diferencie de outros métodos de pesquisa do campo das Artes.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

MARIZ, Débora. A finalidade poiética da ação na Ética Aristotélica. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 89-99, 2014.

PASSERON, René. A poiética em questão. Tradução Sonia Taborda. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 9-15, jun./nov. 2004.

PASSERON, René. Da estética à poiética. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 103-116, nov. 1997.

PASSERON, René. Poiética e Psicanálise. [Entrevista concedida a] Conceição Beltrão e Mario Fleig. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n. 18, p. 91-105, jun. 2000.

PEÑA CORTÉS, Olga N. A criação poética na perspectiva de Paul Valéry. **Scriptorium**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 22-31, jan./jun. 2016.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 81-95, nov. 1996.

REY, Sandra. Os escritos de artistas como elemento meta-artístico. In: Anais do 27º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. **Anais do 27º Encontro da Anpap**. São Paulo: UNESP, Instituto de Artes, 2018. p. 3230.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero**: Metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VALÈRY, Paul. **Introdução ao Método de Leonardo da Vinci**. São Paulo: Editora 34, 1998.

VALÈRY, Paul. **Variedades**. Organização de João Alexandre Barbosa. Tradução de Maiza Martins de Siqueira e João Alexandre Barbosa. 3.ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

Submissão: 15/06/2024
Aprovação: 19/08/2024

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 20-20 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024013

Artigo Original

Métodos criativos no ensino de arte:nuances entre o utópico e o vital

Creative methods in teaching art:nuances between the utopian and the vital

Métodos creativos en la enseñanza del arte: matices entre lo utópico y lo vital

Sarah Rodrigues Damiani[1]

Stela Maris Sanmartin[2]

1 Mestranda em artes no programa associado de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, (UFES). Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/2350831876354777. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0606-6349 Email: sarahrodriguesdamiani@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela USP (2013). Docente no programa PPGA/UFES. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3169230790004855. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7276-0584. Email: stelasanmartin@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo discorre sobre práticas de aprendizagem criativa, observadas na disciplina de Estágio em Docência, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Arte - PPGA UFES. A investigação descrita neste texto apresenta métodos de ensino pautados na criatividade e em processos de criação em arte. Inspirados nos projetos utópicos dos artistas Ilya e Emilia Kabakov (1998-2018), os percursos metodológicos são elaborados em diálogo com os ativadores criativos do autor David de Prado Díez (1987). Neste sentido, caminhos são traçados por meio do método Solução Criativa de Problemas em direção a uma abordagem pedagógica vital

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem Criativa; Processo Criativo; Ativadores Criativos; Projetos Utópicos; Ensino de Arte

ABSTRACT

This article discusses creative learning practices, observed in the Teaching Internship discipline, in the master's course of the Postgraduate Program in Art - PPGA UFES. The research described in this text presentes teaching methods based on creativity and art creation processes. Inspired by the utopian projects of artists Ilya and Emilia Kabakov (1998-2018), the methodological paths are developed in dialogue with the creative activators of the author David de Prado Díez (1987). In this sense, paths are traced through the Creative Problem Solving method towards a vital pedagogical approach.

KEY-WORDS

Creative Learning; Creative Process; Creative Activators; Utopian Projects; Art Education.

RESUMEN

Este artículo analiza las prácticas de aprendizaje creativo, observadas en la disciplina Práctica Docente, en la maestría del Programa de Posgrado en Arte - PPGA UFES. La investigación descrita en este texto presenta métodos de enseñanza basados en la creatividad y los procesos de creación artística. Inspirándose en los proyectos utópicos de los artistas Ilya Y Emilia Kabakov (1998-2018), los caminos metodológicos se desarrollan en diálogo con los activadores creativos del autor David de Prado Díez (1987). En este sentido, se trazan caminos a través del método de Resolución Creativa de Problemas hacia un enfoque pedagógico vital.

PALABRAS-CLAVE

Aprendizaje Creativo; Proceso Creativo; Activadores Creativos; Proyectos Utópicos; Enseñanza del Arte.

Introdução

O presente artigo discorre sobre práticas de ensino e aprendizagem criativa no Ensino Superior em consonância com as teorias recentes da criatividade. Formiga Sobrinho e Sanmartin (2014) promovem este debate demonstrando que a criatividade no Ensino Superior pode ser uma abordagem possível e que as metodologias criativas de ensino colaboram para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Os autores consideram que a educação criativa precisa ser "capaz de permitir que os saberes já produzidos pela humanidade sejam conhecidos, mas também estimular o aluno, potencialmente criador, a transcender a informação para experimentar, descobrir, propor, enfim, produzir conhecimento". (Formiga Sobrinho; Sanmartin, 2014, p. 97).

Na perspectiva de Alencar e Fleith (2003) as contribuições das teorias recentes, que deslocam o foco da criatividade centrada no indivíduo para considerar as influências de fatores sociais, culturais e históricos no desenvolvimento e manifestação da criatividade são pouco divulgadas. Nesta direção, a investigação aqui apresentada empenha-se em contribuir para os debates da criatividade na educação, especificamente para o ensino de arte.

As abordagens sobre a criatividade que adotamos entendem que o ambiente cultural impacta diretamente o sujeito criativo, influenciando suas ações ao longo da vida. O psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1996), em seu modelo sistêmico propõe que a criatividade é o resultado da ação do indivíduo com sua bagagem genética e de experiências, em um domínio específico (cultura) que será avaliado e validado por um campo composto por especialistas (sistema social).

> a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é o resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. A Criatividade portanto, deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico. (Csikszentmihalyi, 1996, p. 23)

Embora a relação criatividade/educação seja promissora, "uma das principais razões pelas quais tantas pessoas pensam que não são criativas é a educação". (Robinson, 2001, p. 49). Na medida em que o sistema educativo direciona para massificar, moldar, uniformizar e padronizar métodos de ensino e a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens para atender as necessidades do mercado (Robinson; Aronica 2018), não há espaço para a ação criadora nem de professores, nem de alunos. Ao compreender a importância do tema, Zamana (2022) discute os cenários para uma criatividade futura, argumentando que existe demanda por um ensino mais criativo, com foco para a reconexão com a nossa essência humana, ou seja, um ensino pautado pelas relações interpessoais direcionado à criação.

Sobre o ensino das artes visuais, Barbosa (2023) e Zimmerman (2023) destacam a importância da atualização do conceito e prática da criatividade nas escolas brasileiras. Para Barbosa (2023) "a arte é um instrumento imprescindível para a identificação

cultural e o desenvolvimento criador individual". (Barbosa, 2023, p. 117) enquanto para Zimmerman (2023), a criatividade precisa estar dentro de um programa de arte holístico, e "deve se concentrar em processos criativos, já que não há um único processo criativo, mas sim muitos processos e modelos educacionais que podem influenciar o desenvolvimento criativo dos alunos". (Zimmerman, 2023, p. 53).

Ainda, sobre Educação e Arte, Eisner (2008) reflete sobre o que a educação pode aprender das artes e propõe ideias para romper com o paradigma tradicional padronização nos processos educativos, inspirando-nos a encontrar nos procedimentos dos artistas caminhos educativos criadores.

A presente investigação nasce de uma vivência no Estágio em Docência, realizado na disciplina de graduação - Práticas Artísticas II - ministrada para o curso de Licenciatura em Artes Visuais, no segundo semestre de 2023, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A disciplina Práticas Artísticas objetiva promover diálogo entre os modos de fazer e os modos de ensinar técnicas e linguagens artísticas bidimensionais e tridimensionais, além de analisar e desenvolver metodologias de ensino da arte para os contextos formais e não formais de ensino.

Os processos criativos e metodológicos de uma professora artista, aproximou os saberes artísticos dos pedagógicos em seu plano de ensino. No encontro com uma turma resistente aos caminhos propostos, Sanmartin é desafiada a mudar seu trajeto didático. Desta maneira, reelabora seu plano de aula baseando-se nos estudos em criatividade para oportunizar um ambiente capaz de desenvolver atitudes e ações criativas e criadoras. Assim, os alunos de Práticas Artísticas II tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência transformadora, reconhecendo suas próprias habilidades imaginativas e criativas. O detalhamento deste processo pode ser analisado nos próximos tópicos.

Criadores: primeiro sinal

Quem são os criadores? As discussões sobre a pessoa criativa aparecem em estudos importantes sobre a criatividade: Guilford (1957), Rhodes (1961), Díez (1987), Sternberg e Lubart (1991), Robinson (2001), Amabile e Pillemer (2012), Neves-Pereira e Fleith (2020) entre outros.

As reflexões aqui presentes se fundamentam a partir de uma perspectiva social presente no trabalho de Amabile e Pillemer (2012). As autoras buscam compreender o papel das motivações na formação da pessoa criativa. Definidas como "intrínsecas" e "extrínsecas", as motivações são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito criativo. As autoras ainda ressaltam: "O componente externo, o ambiente social pode influenciar cada um dos componentes intraindividuais" (Amabile; Pillemer, 2012, p.10).

> Os componentes intraindividuais são: (a) competências relevantes para o domínio (especialização, habilidade técnica e talento inato no(s) domínio(s) relevante(s) de esforço); (b) competências relevantes para a criatividade, mais

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 24-38 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024021

> tarde renomeadas como "processos relevantes para a criatividade" (estilo cognitivo flexível, traços de personalidade como abertura à experiência, habilidade no uso de heurísticas de pensamento criativo e estilo de trabalho persistente; e (c) motivação intrínseca à tarefa. Segundo a teoria, esses componentes se combinam de forma multiplicativa; nenhum pode estar completamente ausente, se resultar algum nível de criatividade. (Amabile; Pillemer, 2012, p. 10)

Robert Sternberg e Todd Lubart (1991) também sustentam a ideia defendida pelas autoras. Em *An investment theory of creativity and its development* (1991), os autores consideram as duas motivações para o desenvolvimento da criatividade. A motivação intrínseca pode ser entendida como o motivo pelo qual um sujeito se interessa por uma atividade. Em contrapartida, a motivação extrínseca pode ser àquela que objetiva o reconhecimento no final de uma obra, como por exemplo, o dinheiro, sucesso, a fama e o status.

No cenário da educação, a motivação extrínseca também pode ser compreendida pela busca de boas notas e bons resultados. As discussões apresentadas aqui atravessam as impressões da turma de Práticas Artísticas II. No início do semestre, os alunos não demonstraram interesse pelas atividades propostas por Sanmartin, faltava-lhes motivação.

Nos diálogos de sala de aula, os alunos concentravam seus discursos em problemas. O interesse em relatar as dificuldades encontradas nas escolas superava qualquer possibilidade de solução discutida pelos autores estudados. Os conceitos apresentados eram concebidos como ideias distantes, impossíveis de serem desenvolvidas nos diferentes contextos escolares. De que maneira, portanto, o grupo de futuros professores seria capaz de pensar por conta própria? A presente objeção surge com frequência nos estudos de Sanmartin.

Em *Práxis criadora: arte no espaço educativo* (2021), a autora discorre sobre um programa educativo em arte, desenvolvido pela Secretaria do Menor do estado de São Paulo. Após apresentar os programas de complementação escolar, foca na proposta educativa do Enturmando, especificamente, sobre o ensino de artes plásticas, como denominado à época.

Destacamos a ênfase na dimensão pessoa, por direcionarmos o olhar para a relação professor/aluno e a dimensão criativa e criadora presente no desenvolvimento dos dois papéis. "O criador é aquele que realiza a ideia, executa comunicando os resultados em formas novas" (Sanmartin, 2021, p. 50). A premissa apresentada é enriquecida, mais adiante, com a ideia de que o sujeito é potencialmente criativo, e pode desenvolver sua criatividade nos espaços educativos.

> Assim, podemos dizer que criatividade se ensina, pois podemos dar a conhecer os elementos essenciais para o seu desenvolvimento e maximizar o potencial criativo individual por meio dos procedimentos e métodos que enriquecem os processos criativos e permitem chegar a um produto original (Sanmartin, 2021, p.50).

Se o pensamento criativo pode ser exercitado, os alunos da disciplina de Práticas Artísticas II podem ser considerados sujeitos criativos e criadores[3]? Embora o panorama da turma tenha se revelado com bloqueios e resistências, o trabalho em sala de aula foi sustentado pela confiança nos processos, métodos criativos e possíveis resultados criadores.

Ações criativas: segundo sinal

Quais foram as ações criativas? Em criatividade, o processo criativo é entendido como a dimensão responsável pelo percurso de geração, análise e escolha das melhores ideias. Deste modo, a partir deste tópico, o presente texto fará uma reflexão sobre o caminho das ideias pedagógicas da professora Sanmartin.

A rota da artista e professora transpassa a seguinte questão: quais são as escolhas feitas no planejamento docente? Em seu trabalho de sala de aula, a seleção das ideias foi fundamental para transformar a visão dos criadores aprendizes. O projeto da disciplina foi capaz de aproximar o utópico do vital, a incerteza da lógica e o impossível do imaginável.

A mudança do paradigma apresentado começou na percepção do problema: o plano de ensino não estava adequado para aquela turma. Esta ação consciente capaz de reconhecer o problema é denominada por Ostrower (2014) como tensão psíquica.

> Em cada atuação nossa, assim como também em cada forma criada, existe um estado de tensão. Sem ele não haveria como se saber algo sobre o significado da ação, sobre o conteúdo expressivo da forma ou ainda sobre a existência de eventuais valorações. Acompanhando o nosso fazer e impregnando-o com certas ênfases, a tensão psíquica se transmuda em forma física. Desempenha, assim, função a um tempo estrutural e expressiva, pois é em termos de intensidade, emocional e intelectual, que as formas se configuram e nos afetam. (Ostrower, 2014, p. 28).

Na busca por transformar esse cenário, Sanmartin acessa seu próprio repertório para o exercício de métodos criativos com a referida turma. O ensino se volta para dois horizontes: a vivência dos ativadores criativos, idealizados pelo professor David de Prado Díez (1987), e a apreciação do trabalho Palácio dos Projetos, elaborado pelos artistas Ilya e Emilia Kabakov (1995-1998) para inspirar e experimentar o método solução criativa de problemas.

No *manual de activacion creativa* (1987), Diéz descreve uma década de experimentos com os ativadores de criatividade. Cada capítulo é uma oportunidade de vivenciar uma experiência criativa. As técnicas presentes no material se alteram em temas

3 Em *Dialogando com a Criatividade: Da Identificação à Criatividade Paradoxal*, Saturnino de la Torre (2005) diferencia a pessoa criadora da pessoa criativa. O autor pontua que o criador é aquele que cria uma obra de reconhecimento para a sociedade. Por outro lado, a pessoa criativa realiza criações de nível produtivo e inovador voltadas ao cotidiano ou realizações pessoais.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 26-38 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024021

como inovação, fantasia e projetos de aplicação. Dentre os exercícios vivenciados pela turma de práticas artísticas II, o de maior destaque foi o *ativador criativo 10º*. projeto vital. Sanmartin percebeu que precisava tocar cada aluno para que eles encontrassem um sentido pessoal na escolha do tema a ser pensado para o ensino.

Esta técnica pode ser concebida como um projeto de aplicação. Ao detalhar as regras de cada etapa, Díez (1987) destaca os seguintes itens: sentido geral, justificativa, objetivos de efeito, tarefas do processo, exercícios de integração criativa e aplicação didática. Em cada tópico, o autor sugere exemplos para facilitar a elaboração do projeto vital.

O detalhamento descrito pelo autor foi desenvolvido com a turma de Práticas Artísticas II. Cada aluno pensou no seu projeto vital a partir da definição de um problema. Quando os problemas foram definidos, as etapas descritas no manual foram desenvolvidas.

A vivência do projeto vital ocorreu em paralelo com a apreciação do trabalho dos artistas Ilya e Emilia Kabakov que exemplificavam a possibilidade de desenvolvimento de outro ativador criativo: 12º. solução criativa de problemas. Os projetos utópicos se constituem em um caderno com 65 projetos. Entre eles, o projeto do espaço expositivo para quando houvesse oportunidade de montar o trabalho para exibição ao público. A obra *Palácio dos Projetos*, simulando um caracol (1998), foi exibida em Madrid, em uma estrutura expositiva de dois andares com pequenas salas para apresentar cada um dos projetos.

Partindo de perspectivas utópicas, os trabalhos no *Palácio dos Projetos* buscavam respostas para problemas urgentes. A obra *Como alguém pode mudar a si mesmo?* comunica o pressuposto apresentado por Ilya e Emilia Kabakov (1998) ao respondem a esta questão com um colete de couro com asas de anjos feitas de pena. No artigo *Ilya e Emilia Kabakov na exposição Not everyone will be taken into the future*, Viviane Baschirottoi (2018) explica o texto colocado ao lado das asas. "O texto afirma que é necessário colocar as asas e se sentar em silêncio por alguns minutos, repetindo isso por algumas semanas, até que o efeito das asas brancas se manifeste" (Baschirottoi, 2018, p.207). A autora, em seguida, complementa:

> O céu e os anjos nas obras de Ilya e Emilia Kabakov, são como presentificação da possibilidade de escapar de uma vida de miséria, tragédia, burocracias e regras. Existe uma maneira de escapar, seja se catapultando de seu apartamento para o espaço, subindo uma escada que leva até o céu e lá encontrando o seu anjo, ou mesmo tomando a energia de um anjo, deixando que suas asas ajam sob si mesmo e o torne uma pessoa melhor. Existe nas obras essa menção de liberdade, a possibilidade de algo melhor acontecer, de que o céu seria esse lugar de suspensão, de epifania (Baschirottoi, 2018, p.208).

A reflexão aponta várias formas de interpretar o uso das asas e, ainda que as soluções sejam consideradas fantasiosas, os artistas conseguem encorajar reflexões acerca do tema, aproximando assim, a utopia da realidade, em uma interpretação e significação subjetiva.

Os projetos utópicos apresentam os problemas, mostram as ideias de solução e expõem o protótipo do projeto idealizado. Esta sequência de ação também está presente no ativador criativo *10º. projeto vital* e é o cerne do método solução criativa de problemas.

Escolher trabalhar com as duas propostas de forma paralela foi essencial para redirecionar o plano de ensino da professora Sanmartin, no sentido de orientar os estudantes a encontrarem algo significativo e conduzi-los ao método *Solução Criativa de Problemas*.

A atitude apresentada transformou sua ação pedagógica, aproximando o processo de planejamento educativo do processo criativo em arte que segue um movimento contínuo de transformações. Nesta nova perspectiva docente, o significado das propostas pedagógicas se revelou aos alunos. Preparada e inspirada, a turma deu início à criação de novas ideias.

Criações: terceiro sinal

Os estudantes da turma de Práticas Artísticas II apresentavam dificuldade em relacionar os conhecimentos que os autores traziam para os contextos escolares. Pensavam que eram propostas utópicas, impossíveis de serem desenvolvidas nos contextos de sala de aula. Era necessário, então, desenvolver ideias criativas que dessem conta de transformar o aparentemente impossível em realidade.

Para transformar a atitude dos estudantes foi incorporado os processos de divergência e convergência, do pensamento para a geração e escolha das ideias em consonância com o proposto por Joy Paul Guilford (1957), psicólogo americano, que conceituou o pensamento humano em duas categorias: produção divergente (criador) e convergente (lógico-racional). Siqueira (2015) no livro *Desperte e explore sua criatividade*, cria uma analogia para diferenciar os dois pensamentos conceituados por Guilford. Para o autor, esta dicotomia representa o "yin-yang" da criatividade. "No reino do pensamento, Yin é a mente intuitiva, criativa e complexa, ao passo que Yang é o intelecto, racional e claro" (Siqueira, 2015, p. 06).

> O pensamento divergente tem o propósito de criar opções, abrir e explorar novos caminhos e gerar uma enorme quantidade e diversidade de ideias. O pensamento convergente tem o propósito de avaliar e selecionar as ideias ou conceitos mais promissores. (Siqueira, 2015, p. 06)

Inspirados pelo trabalho de Ilya e Emilia Kabakov (1998), os discentes elaboraram um projeto utópico individual. Para o desempenho neste trabalho, os ativadores atuaram como um exercício do pensamento divergente levando a convergência que implica a decisão, escolha e realização das ideias. Como o trabalho dos artistas foi pensado para resolver problemas cotidianos, a proposta em sala de aula também incorporou esta demanda. Cada aluno se ocupou em escolher um problema

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 28-38 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024021

(identificado em seu próprio contexto pessoal e/ou profissional) para apresentar uma solução criativa e compartilhar com a turma o protótipo da solução encontrada.

Para a escolha do problema, Sanmartin aplicou o ativador *Torbellino de ideas* (Prado Díez) *também conhecido como Brainstoring* (Osborn), onde o pensamento divergente foi explorado. O objetivo desta técnica consiste na "exaustão de ideias, fluência e flexibilidade ideacional e liberdade de expressão" (Prado Díez, 1987, p. 28). O *torbellino* é usado para estimular a imaginação, ampliando as ideias de maneira livre e criativa.

Organizando a sala em formato circular, Sanmartin sugeriu uma palavra geradora: "Puts!". A partir deste tema gerador, cada aluno construiu uma lista de outras palavras associadas. O objetivo era gerar ideias que culminaram na escolha de um problema para realização do projeto utópico. A Figura 1 abaixo ilustra uma das listas construídas neste processo no tempo de 3 minutos.

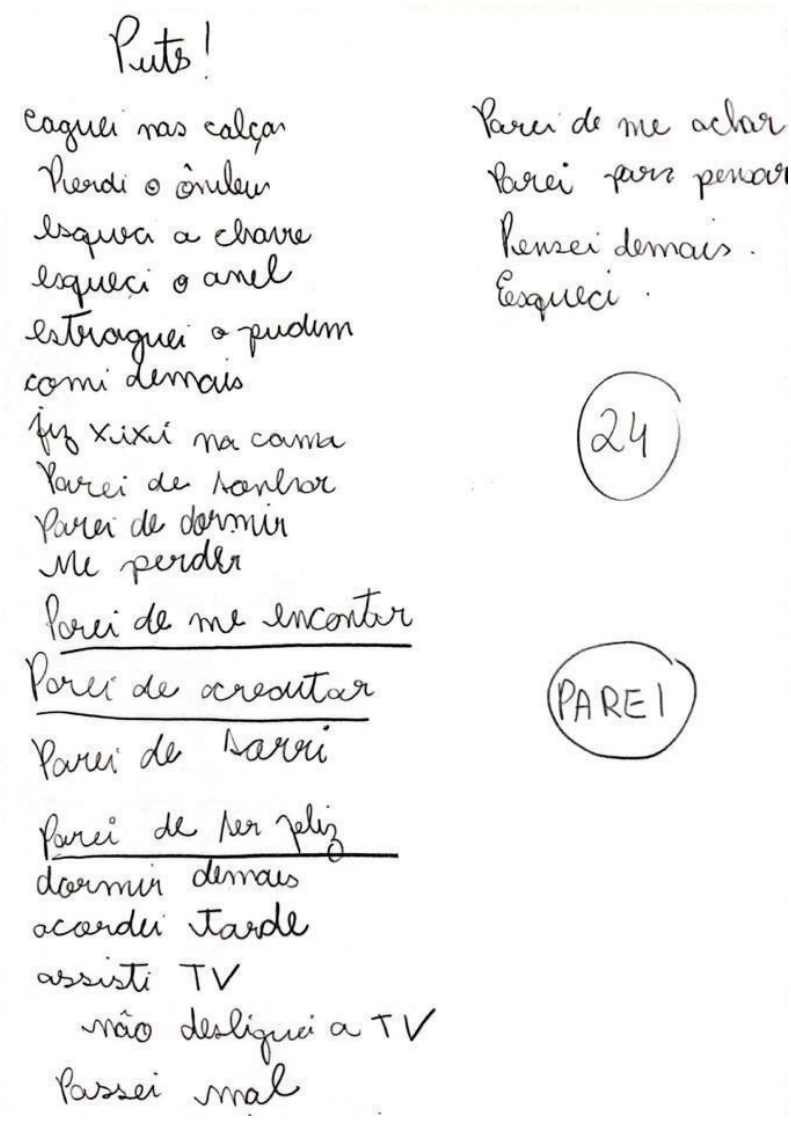


Fig.1, Lista 1 *Torbellino de ideas,* 2023. Fonte: arquivo da autora.

Não existe certo ou errado na dinâmica apresentada. A partir da palavra geradora "Puts!", cada aluno produziu sua lista de acordo com a aparição dos pensamentos. Após esta ação divergente, a condução direcionou os estudantes para a seleção do problema a ser trabalhado.

Em roda, todos leram suas listas, elegendo três problemas de maior identificação pessoal. Posteriormente, Sanmartin organizou a triagem das palavras, identificando as repetidas. Este movimento convergente, tornou possível a escolha da palavra "parei" como o problema ou o tema ponto de partida para todos.

Para identificar o foco do problema, a turma também experimentou *o ativador 2. El juego linguístico*. Nesta etapa, o objetivo era ampliar o entorno da palavra para alcançar novas perspectivas possíveis sobre o tema "parei".

> O jogo linguístico visa alcançar flexibilidade semântica mental por meio da busca de possíveis sentidos ou significados de uma palavra conhecida ou desconhecida, apoiados na impressão geral, sua raiz, seu som, etc. Serve para acumular em torno de uma palavra uma família de palavras relacionadas ou opostas devido às suas características formais ou semânticas, e até mesmo para criar outras totalmente novas alterando alguns de seus elementos (Díez, 1987, p.41).

O ativador apresentado é uma forma clara de como trabalhar o pensamento divergente e convergente no mesmo processo. A palavra "Parei", por exemplo, foi desmembrada formando "pare", "ei", "par", "rei", "ria", "era", "piar", "pari", entre tantas outras imaginadas.

Além de novas estruturas, o jogo permite atribuir novos significados às palavras. Quais são os sentidos da palavra "parei"? A variação é ilimitada. O sentido geral do jogo é descrito por Díez (1987) como uma forma de romper estereótipos e preconceitos. O autor menciona que: "Brincar com as palavras é uma atividade construtiva-transformadora de criatividade espontânea, que os criadores literários elevaram à categoria artística" (Díez, 1987, p. 41).

O autor mostra que essa "brincadeira" com as palavras não está apenas no campo do imprevisível e aleatório. Ao descrever as tarefas do processo, o jogo também ocasiona possibilidades para ordenar, organizar, agrupar, selecionar e elaborar. Observe na Figura 2 a condução deste jogo com palavras.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 30-38 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024021

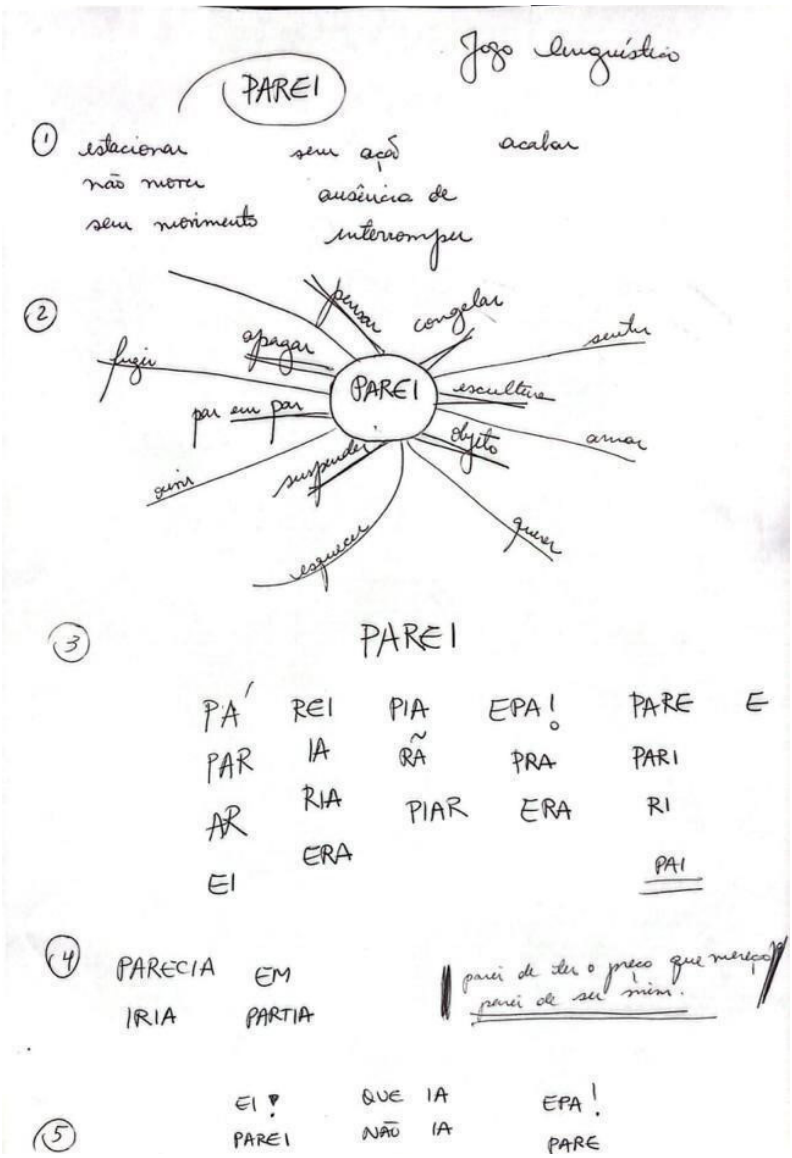


Fig. 2, Juego Linguistico realizado na turma de Práticas Artísticas II, 2023. Fonte: arquivo da autora.

A última etapa do *juego linguístico* consiste em formular um texto com as palavras geradas anteriormente. Não é necessário usar todas as palavras para a construção do texto criativo/poético. Neste momento, o pensamento se volta para a ordem daquilo que faz mais sentido para cada jogador. As palavras podem se repetir, criar ritmos, sonoridades, os sentidos podem ser repensados, e assim, reforçar a palavra inicial.

Os ativadores 1 e 2 do manual de *activacion creativa* (1987), intensificaram o problema de cada aluno. Diante do exercício desenvolvido, temas diversos se entrelaçaram percorrendo entre ideias fantasiosas e reais, como por exemplo: "parei de andar de meia na chuva", "parei a fúria do rei", "parei de me cobrar", "parei de me encantar", entre outras.

O foco do problema "Parei" foi identificado e especificado por cada aluno, e a proposta de solução do problema devia ser apresentada seguindo o seguinte roteiro: apresentação do problema, justificativa do porque esse problema precisa ser

solucionado, a solução criativa com um memorial descritivo para a construção e uso do objeto utópico.

O projeto de solução foi conduzido pelo ativador Solução Criativa de Problemas. Sua elaboração percorreu os itens presentes na descrição do professor Díez: consciência do problema, exposição do problema, alternativas de solução, valores de solução e programas para a solução.

Caminhando nesta direção, a turma de Práticas Artísticas II ocupava, neste momento do curso, um cenário diferente do início do semestre. Além das habilidades criativas exercitadas, os trabalhos finais apresentaram características pessoais, tornando o processo mais intenso, coerente e significativo para cada aluno. Dessa maneira, partindo de um cenário utópico, o planejamento da professora Sanmartin transformou as crenças do grupo, aproximando o utópico do vital.

Dos projetos apresentados no final do semestre, é pertinente destacar o trabalho do aluno Renato[4] (2023). Ao solucionar o problema "parei de me cobrar", Renato elabora um protótipo de solução tendo como base uma gaiola flexível. Assim como as cobranças diárias podem ser abandonadas de forma contínua, a gaiola foi confeccionada para soltar uma haste de cada vez, dia após dia. O texto abaixo, retirado do projeto de apresentação do aluno, reflete a questão apresentada.

> A ansiedade nos consome, mudamos esteticamente e então surge um novo paradigma, deixamos de fazer algumas coisas porque julgamos que seremos julgados. Embora possamos investir sempre, fazendo o nosso melhor, em qualquer trabalho ou tarefa, hora nos sentimos insuficientes, hora incapazes de realizar tais feitos, isso quando não nos inferioriza diante de outras pessoas. Estamos o tempo inteiro avaliando nossa própria existência. Proponho um exercício de modo que pare de se cobrar. Precisa ser um exercício diário. Diante de tantas cobranças, temos a sensação de estar vivendo em uma prisão sem muros, pensando nisso, orientamos que faça uma gaiola com um pássaro dentro. O pássaro é você! As hastes das grades precisam ser removíveis. A gaiola precisa ter entre 30 e 31 hastes para que, cada dia você solte uma haste e diga uma cobrança que deixará de fazer para si, se permita e se liberte. Ao final de 30 dias, verá que o pássaro estará livre e quem sabe também você de todas as cobranças que te aprisionam. Caso necessário, repita o exercício por mais trinta dias. Conforme as ideias de Paulo Freire, "Somos sujeitos inacabados" em busca constante por evolução, considere-se desconstruir sempre que necessário (Renato, 2023).

Poético e criativo, o trabalho apresentado "brinca" com o plano das possibilidades. Como parar de me cobrar em um mundo cada vez mais exigente? Enquanto o voo na obra *"Como alguém pode mudar a si mesmo?"* é representado por asas de anjos, no projeto de Renato, o voo é representado por meio do desaprisionamento do pássaro.

O trabalho de Renato (2023) convida o leitor a imaginar outras perguntas para o problema inicial: quantas hastes precisam ser erguidas para o pássaro voar? Qual será o melhor momento para o voo? O pássaro é capaz de passar pelos espaços

4 Pseudônimo para não identificação do aluno envolvido na investigação.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 32-38 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024021

das hastes? As figuras 3 e 4 apresentam o protótipo apresentado pelo estudante e exprimem a discussão apresentada até aqui.

Fig. 3 e 4, Renato, "Projeto utópico: parei de me cobrar", 2023. Fonte: arquivo das autoras

O processo de criação dos demais alunos se aproximou do trabalho apresentado neste estudo e dialoga com uma reflexão da professora e artista Sanmartin em seu livro *Práxis criadora: arte no espaço educativo*.

> O ensino de arte na graduação introduz o aprendiz em uma área do conhecimento e os métodos adotados podem ou não aproximá-lo da arte por meio de experiências estéticas e ações criadoras, significativas com as linguagens (Sanmartin, 2021, p.46).

A reflexão transcrita pondera uma dúvida: os métodos podem ou não aproximar o educando da arte? Como podemos perceber, os métodos educativos podem envolver e instigar os futuros professores às soluções criativas necessárias para a transformação do ensino de arte nas escolas.

Para além da aproximação com os métodos criativos de Prado Díez, a turma de Práticas Artísticas II vivenciou uma experiência fluida com a criatividade. Os trabalhos apresentados foram motivados por suas próprias questões cotidianas, além desta aproximação, as materialidades escolhidas dialogavam com as habilidades individuais dos estudantes. Àqueles com familiaridade com a palavra, criaram poemas e livros, os que já eram professores da educação infantil, criaram jogos lúdicos, os alunos

envolvidos com as artes digitais, criaram logomarcas, produtos e imagens digitais. A figura 5 abaixo ilustra esta aproximação.

A aluna Mariana[5], professora de educação infantil, cria um jogo lúdico para resolver o problema: "Parei de pensar". Nesta direção, a materialidade das ideias se constrói a partir do projeto utópico "Desembolador de ideias".

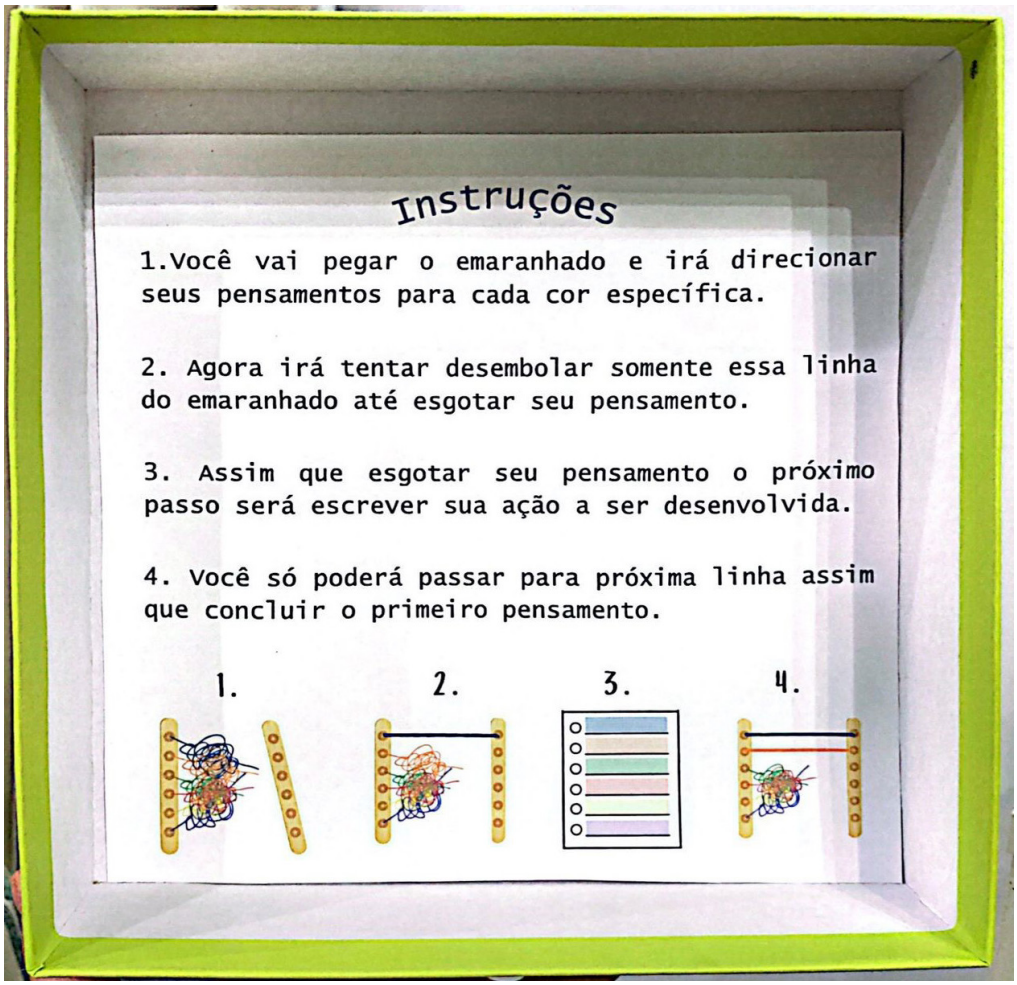


Fig. 5, Mariana, "Projeto utópico: parei de pensar", 2023. Fonte: arquivo das autoras

As ações expostas acima validam um conceito da criatividade denominado flow criativo inserido no modelo sistêmico de Csikszentmihalyi (1999) que contribui para pensar a criatividade nos processos de criação. Conceituado pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1996), o *flow* se constitui como um momento de fluidez, onde a pessoa criativa vivencia um fluxo de prazer em um estado de concentração absoluta. "O fluxo leva os indivíduos à criatividade e a conquistas incomuns". (Csikszentmihalyi, 2010, p. 317).

A conexão entre a pessoa e o domínio, integrada ao campo, resulta em um conceito denominado como "flow criativo". (Neves-Pereira; Fleith, 2020). Zimmerman

5 Pseudônimo para não identificação da aluna envolvida na investigação.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 34-38 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024021

(2009) sustenta as ideias do autor quando afirma: "As pessoas não são criativas num sentido geral; elas são criativas em domínios específicos, como as artes visuais". (Zimmerman, 2009, p. 386).

Nos trabalhos realizados pelos alunos da licenciatura em Artes Visuais, o fluxo é acessado quando os indivíduos agregam valores pessoais às ações executadas, consolidando a teoria de Csikszentmihalyi (1999) sobre o processo criativo. Além da materialidade criada, as ações do trajeto também podem ser discutidas no âmbito dos fluxos de criação, bem como as ações operatórias do processo também compõem o trabalho artístico (Pareyson, 2001). A obra pode ser concebida desde a primeira ideia instaurada. "Os artistas encontram a forma enquanto a executam" (Pareyson, 2001, p.187).

> Com base nesta dialética de forma formante e forma formada a obra de arte tem a misteriosa prerrogativa de ser ao mesmo tempo lei e resultado da sua formação, isto é, de existir como conclusão de um processo estimulado, promovido e dirigido por ela (Pareyson, 2001, p.188-189).

Nesse sentido, ensinar processos em criatividade é ensinar o indivíduo a ser um artista professor criativo, aproximando o aluno do artista, e o artista do futuro professor de arte. Os trabalhos de Renato (2023) e Mariana (2023) simbolizam a transformação das motivações, sentidos e produções, concebendo-os a criação de poéticas próprias do percurso que podem ser transpostas para o ensino de arte.

Considerações finais

O principal objeto da educação criativa e artística é a pessoa que aprende. Nesse sentido, as ações traçadas nos espaços formativos precisam se voltar para as habilidades e domínios, mas sobretudo sobre as motivações da pessoa. Sobre o campo dos "domínios", fica evidente os pressupostos de Csikszentmihalyi (1999) relacionados às habilidades da pessoa com o seu produto criativo. Os alunos da turma de Práticas Artísticas II agiram a partir de seus próprios domínios, mas aprenderam procedimentos criativos que enriqueceram o processo de geração de ideias para criar objetos poéticos, artísticos e significativos.

O trajeto da professora Sanmartin nos traz reflexões importantes sobre as motivações definidas por Amabile e Pillemer (2012). A primeira motivação se revela pela docente em seu desejo de apresentar e desenvolver os métodos criativos com seus alunos. Na medida em que há uma resistência por parte da turma, Sanmartin se depara com uma tensão: como introduzi-los em uma poética de criação? Acreditando no método *Solução Criativa de Problemas*, os caminhos são traçados na direção de uma vivência pessoal com o exercício. Uma vez que a solução de problemas parte de um desejo pessoal, os alunos se sentem motivados a realizar a condução do exercício.

Na construção da gaiola, Renato (2023) escolhe resolver o problema "Parei de me cobrar". No relato do aluno, ele menciona sua tensão em se preocupar com

as exigências impostas pela educação no cotidiano escolar. Tendo em vista que o objeto construído é repleto de símbolos e metáforas, podemos afirmar que o método vivenciado aproximou o educando da arte? O trabalho de Mariana (2023) também nos sensibiliza para a mesma questão. O *Desembolador de Ideias* incorpora sentidos pessoais em sua elaboração, aproximando a aluna de sua própria dimensão poética e criativa que posteriormente poderá ser desdobrada em atividades didáticas com os seus próprios alunos.

Reconhecemos que a criatividade é um potencial no indivíduo com seus domínios no contexto social. Assim, o método *Solução Criativa de Problemas* pode ser vivenciado como um caminho apropriado para ensinar, pois ele permite que a pessoa criativa se aproprie de seus próprios interesses para transformar o seu espaço social.

Para além do contato com as obras de Ilya e Emilia Kabakov (1995-1998), os alunos tiveram contato com processos criativos para criação artística e pedagógica. Os projetos utópicos materializados simbolizam a possibilidade vital de transformação poética, artística e docente de cada aluno/professor/artista. Constatamos que o ensino da criatividade está dentro das possibilidades de uma educação inovadora, humanizada e significativa. Sendo assim, nos atrevemos em indagar: o que seria da educação sem as formas criativas de educar?

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. de; FLEITH, D. de S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. Psicologia: **Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 1-8, abr., 2003.

AMABILE, T. M.; PILLEMER, J. Perspectives on the Social Psychology of Creativity. **Journal of Creative Behavior**, Cambridge, v. 46, n. 1, p. 3-15, 2012.

BARBOSA, A. M. **Criatividade coletiva**: arte e educação no século XXI. São Paulo: Editora Blucher, 2023.

BASCHIROTTO, V. Ilya e Emilia Kabakov na exposição Not everyone will be taken into the future. **Revista Digital do LAV,** Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 192-210, jan./abr., 2018.

BURRUS, J. Book Reviews: CSIKSZENTMIHALYI, MIHALY (1996). **Creativity:** Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins. Gifted Child Quarterly, Thousand Oaks, v. 41, n. 3, p. 114-116, Jul., 1997.

CARIAS, I. A.; GONDIM, S. M. G.; ANDRADE, J. M. DE. Competências socioemocionais e desempenho contextual de docentes do ensino fundamental. **Psico**, Porto Alegre, p. e42143–e42143, 22 dez. 2023.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 36-38 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024021

CSIKSZENTMIHALY, M. **Creativity:** Flow and the psychology of discovery and invention. Nova Iorque: HarperCollins, 1996.

CSIKSZENTMIHALY, M. Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: STENBERG, R. J. (Ed.), **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 313-335.

CSIKSZENTMIHALY, M. **Fluir (flow):** una psicología de la felicidad. Barcelona: Editorial Kairós, 2010.

EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras,** Rio de Janeiro, v. 8, n.2, p. 5-17, Jul/Dez 2008.

DÍEZ, D. de P. **Manual de activación creativa:** para una programación alternativa y motivadora. Santiago de Compostela: Centro de Estudios Creativos LUBRICAN, 1987.

FLEITH, D. de S.; NEVES-PEREIRA, M. S. O modelo Sistêmico da Criatividade de Mihaly. In: FLEITH, D. de S.; NEVES-PEREIRA, M. S. **Teorias da criatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

FORMIGA SOBRINHO, A. B.; SANMARTIN, S. M. A criatividade no ensino superior: uma abordagem possível. In: VERSUTI, A. C.; BERALDO, R.; GOSCIOLA, V. **Formação de professores:** Transmídia, Conhecimento e Criatividade. Novas linguagens, teorias e práticas para o professor contemporâneo. Recife: Editora UFPE, 2014.

GUILFORD, J. P. Creative abilities in the arts. **Psychological Review,** Washington, v. 64, n. 2, p. 110-118, 1957.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. São Paulo: Vozes, 2014.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. An Investment Theory of Creativity and Its Development. **Human Development**, Basel, v. 34, n. 1, p. 1-31, 1991.

RHODES, M. An analysis of creativity. **The Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 42, n. 7, p. 305-310, abr. 1961.

ROBINSON, K. **Out of our minds:** Learning to be creative. Chichester: Capstone Publishing Ltd., 2001.

ROBINSON, K.; ARONICA, L. **Escolas Criativas:** a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2018.

SANMARTIN, S. M. **Práxis criadora:** arte no espaço educativo. Vitória: EDUFES, 2021.

SIQUEIRA, J. **Desperte e explore sua criatividade:** Seu futuro depende menos do que você conhece e mais de como você pensa. Rio de Janeiro: Publicação independente, 2015.

TORRE, S. de L. **Dialogando com a Criatividade:** Da Identificação à Criatividade Paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

ZAMANA, F. **Criatividade a sério:** [livro eletrônico]. Por que suas ideias são mais sobre nós do que sobre você. São Paulo: Ed. do Autor, 2022.

ZIMMERMAN, E. Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. **Studies in Art Education**, Abingdon, v. 50, n. 4, p. 382-399, 2009.

ZIMMERMAN, E. Criatividade e Arte-Educação: uma jornada pessoal em quatro atos. In: BARBOSA, A. M.; FONSECA, A. N. (org.). **Criatividade Coletiva:** arte e educação no século XXI, São Paulo: Perspectiva, 2023.

Submissão: 15/03/2024
Aprovação: 23/06/2024

Artigo Original

Experiências estéticas em instituições de reeducação de crianças e jovens

Aesthetic experiences in re-education facilities for children and young people

Experiencias estéticas en instituciones de reeducación de niños y jóvenes

Andressa Coelho Müller[1]

Marilda Oliveira de Oliveira[2]

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM) e Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4787-6010. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8134856286824906. E-mail: andressa.m@acad.ufsm.br

2 Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS/Brasil).ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5092-8806. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7835230852202032. E-mail: marilda.oliveira@ufsm.br

RESUMO

O presente manuscrito é um recorte de uma pesquisa de mestrado, atravessada pelas filosofias da diferença, que olha para uma instituição de reeducação, movida pela problemática: o que podem as experiências estéticas em um espaço de reeducação de crianças e jovens? O estudo realizado em um abrigo institucional de um município do interior do Rio Grande do Sul - Brasil, propõe experiências estéticas com o objetivo de criar circunstâncias (Deligny, 2018a) em meio à arte e às crianças e jovens que habitam instituições reeducativas. A pesquisa com arte (Mossi; Oliveira, 2018), é atravessada pela construção contínua de diários visuais e/ou textuais (Oliveira, 2012) e convoca autores como Deligny (2018a, 2018b), Foucault (2014) e Deleuze (1988-1989, 1992, 2006) para produzir contágios teóricos. Aposta-se na invenção de novos tempos para habitar instituições de reeducação, tempos abertos ao inútil, no qual não há a pretensão de produzir ou ensinar algo à infância em qualquer idade, assumindo o "infanciar" (Kohan; Fernandes, 2023) como condição para a criação de circunstâncias.

PALAVRAS-CHAVE

Criação de circunstâncias; Experiências estéticas; Institucionalização; Reeducação.

ABSTRACT

This manuscript is an excerpt from a master's degree research, crossed by the philosophies of difference, which focuses on a re-education facility, driven by the question: what can aesthetic experiences do in a space for re-education of children and young people? The study carried out in an institutional shelter in an inland municipality in Rio Grande do Sul, Brazil, proposes aesthetic experiences with the aim of creating circumstances (Deligny, 2018a) amidst art and children and young people who live in re-educational facilities. Research with art (Mossi; Oliveira, 2018) is crossed by the continuous construction of visual and/or textual diaries (Oliveira, 2012) and calls upon authors such as Deligny (2018a, 2018b), Foucault (2014) and Deleuze (1988-1989, 1992, 2006) to produce theoretical contagions. The focus is on inventing new paces to inhabit re-education facilities, paces open to the "useless", in which there is no intention of producing or teaching anything to children at any age, assuming "infanciar" (Kohan; Fernandes, 2023) as a condition to create circumstances.

KEY-WORDS

Circumstance creation; Aestethic experiences; Institutionalization; Re-education.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 40-56 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024039

RESUMEN

Este manuscrito es un extracto de una investigación de maestría, atravesada por las filosofías de la diferencia, que mira a una institución de reeducación, impulsada por el problema: ¿qué pueden hacer las experiencias estéticas en un espacio de reeducación de niños y jóvenes? El estudio realizado en un albergue institucional de un municipio del interior de Rio Grande do Sul – Brasil, propone experiencias estéticas con el objetivo de crear circunstancias (Deligny, 2018a) en medio del arte y de niños y jóvenes que viven en centros de reeducación. La investigación con arte (Mossi; Oliveira, 2018) está atravesada por la construcción continua de diarios visuales y/o textuales (Oliveira, 2012) y convoca a autores como Deligny (2018a, 2018b), Foucault (2014) y Deleuze (1988- 1989, 1992, 2006) para producir contagios teóricos. El foco está en inventar nuevos tiempos para habitar las instituciones de reeducación, tiempos abiertos a lo inútil, en los que no hay intención de producir ni enseñar nada a la infancia a cualquier edad, asumiendo el 'infanciar' (Kohan; Fernandes, 2023) como condición para la creación de circunstancias.

PALABRAS-CLAVE

Institucionalización; Experiencias estéticas; Reeducación; Creación de circunstancias.

Introdução: Experiências e (des)encontros

Este texto trata de uma experiência de pesquisa desenvolvida pela primeira autora e orientada pela segunda autora, no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Durante a pesquisa, pensada a partir das filosofias da diferença e movimentada por autores como Fernand Deligny (2018a; 2018b) Gilles Deleuze (1988-1989, 1992, 2006) e Michel Foucault (2014), foram propostas oficinas em uma instituição de acolhimento de crianças e adolescentes de um município do interior do Rio Grande do Sul.

Os encontros foram realizados quinzenalmente durante o primeiro semestre de 2023, totalizando 9 sessões. Tais espaços movimentaram experiências estéticas e procuraram contemplar as múltiplas faixas etárias – dos 0 aos 18 anos de idade – que compunham o grupo de forma bastante volátil, bem como os desejos e interesses que foram manifestados pelas crianças e adolescentes ao longo dos encontros.

A pesquisa foi engendrada pela problemática: O que podem as experiências estéticas em um espaço de reeducação de crianças e jovens? Nesse sentido, aliamo-nos com Oliveira *et al*., (2019, p. 87), quando apontam que:

> A experiência estética não se detém apenas a um encontro com a arte, ela pode acontecer em meio à vida, sempre que algo nos afeta e nos provoca a experimentar o mundo e a nós mesmos de outras maneiras (...); sempre que algo nos dispara experimentações que nos tiram do nosso conforto, lançando-nos a outras possibilidades de existência ainda não experimentadas. Possibilidades que se inauguram nesses encontros e que nos fazem estranharmo-nos e diferirmos de nós mesmos. Uma experiência estética não supõe, portanto, calmaria, aproxima-se mais de uma exposição ao perigo ou de um incômodo, um estranhamento, pois supõe experimentar aberturas para conexões que se produzem a cada vez, como processo inventivo. Implica em se expor àquilo que é outro, que é desconhecido.

Ao viabilizar a possibilidade de experimentar novas formas de existência, as propostas foram pensadas enquanto práticas que buscam afastar-se de pretensões utilitárias, próximas dos processos de escolarização que conhecemos. Assim, ao proporcionar abertura para vivências capazes de movimentar as crianças e os jovens sem a pretensão de 'ensiná-los' algo de forma direcionada, assim como não aspiramos docilizá-los ou livrar a sociedade das suas presenças (Deligny, 2018a).

Por mais que tenhamos tido autorização formal para a realização da pesquisa na instituição, optamos por omitir o nome da mesma, bem como o nome do município em que ela se localiza e o nome das crianças e adolescentes que fazem parte das vivências aqui relatadas. Essa decisão visou preservar a identidade dos/das acolhidos/as, bem como a imagem da instituição.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 42-56 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024039

Circunstâncias e descompassos

Fernand Deligny (2018a), por meio da obra *Os vagabundos eficazes - operários, artistas, revolucionários: educadores*, relata suas experiências com jovens que aguardavam por decisão judicial no Centro de Observação e Triagem (COT) em Lille (França), do qual foi diretor. Nesse local, os jovens não sofriam com a ameaça da prisão e, logo que eles eram recebidos, disponibilizavam-se materiais como papéis, tintas, materiais para artesanato, livros para leitura, entre outros, bem como imagens de experiências vivenciadas por outros jovens no Centro. Para o autor, "tudo o que pode servir para estimular os primeiros 'traços'" (Deligny, 2018a, p. 44).

Durante o dia, as crianças e jovens podiam escolher entre as diversas atividades oferecidas, no final da tarde, o Centro abria-se aos visitantes, quando "jogos, rodas de conversa, cantos, shows, encenações teatrais e trabalhos nascem desordenadamente nesses encontros" (Deligny, 2018a, p. 46). Para o autor, a vida cotidiana é atravessada por 'imprevistos', que poderiam ser chamados de "circunstâncias de choque" (Deligny, 2018a, p. 46), que mobilizam os sujeitos a produzirem a si próprios através de perspectivas outras.

Apoiadas em Deligny, quando este diz que o/a educador/a é um "criador de circunstâncias" (2018a, p. 126), pensamos que este é o potencial de criação que o/a educador/a estabelece com as/os estudantes. Tal potencial livra-nos do costume de emitir juízos de valor e pareceres superficiais, identitários, estando aberto/a e atento/a às potencialidades de cada um e para o inesperado, especialmente nos espaços destinados à reeducação, que seriam, para ele, "[...] uma pequena usina de imprevistos" (Deligny, 2018a, p. 98).

Assim, a criação de circunstâncias surge enquanto agenciamento do educador, especialmente pensando no contexto específico das instituições de reeducação e dos imprevistos que surgem nesses espaços. Essas circunstâncias são pensadas na pesquisa como situações que impelem a produzir-se a partir de experiências outras, como fios que ficam soltos, abertos às potências, convocando a tecer com e entre eles, fazer conexões inéditas que se afastem da reprodução de estereótipos e permitam diferir de si e do outro. São oportunidades para produzir desassossegos que fazem a vida pulsar.

Nosso objetivo foi abrir lacunas, convites para o inédito, para os imprevistos, colocarmo-nos à espreita de outras relações, inventar brechas nesses cenários, pensando educação, artes visuais e filosofias da diferença, para escapar das imposições e definições e então, mobilizar inquietações e criar possíveis na instituição, propiciando especialmente, novas formas de existência por meio de experiências estéticas.

Desse modo, as experiências estéticas foram pensadas enquanto disponibilidade para afetar-se, compreendendo que, para haver atitude estética, é necessário haver oportunidades para experimentar. O que se pretendeu das experiências estéticas no contexto de reeducação foi inquietar, movimentar, abrindo-se aos imprevistos de um processo não linear, mas permeado por rupturas que são condição para imaginar novos modos de existência.

Na vivência da pesquisa de mestrado, foram desenvolvidos encontros com crianças e adolescentes que habitam uma instituição reeducativa, ao passo que nos colocamos à espreita de situações, visto que, indo ao encontro de Deleuze (1988-1989), é necessário haver matéria para viabilizar os encontros, os quais chamamos, em aliança com Deligny (2018a) de "circunstâncias"

Assim, buscamos acolher as possibilidades de criar circunstâncias, mobilizando experiências estéticas pelo encontro com imagens, histórias, músicas, entre outros 'disparadores' que permitiram escapar das imposições e da disciplina atuantes nesses ambientes. Ambicionamos abrir lacunas, produzir descompassos e engendrar formas outras de existências abertas à multiplicidade.

A pesquisa foi contaminada pela perspectiva educacional elaborada por Corrêa e Preve (2011, p. 187), que indicam:

> [...] qualquer movimento que produz uma modificação. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, qualquer coisa que produza variação em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão. A educação assim, não conduz necessariamente ao bem, à felicidade ou ainda a um ideal de humano e de sociedade. Educação e processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de modificação.

Foi possível perceber que as infâncias e adolescências que habitam as instituições de reeducação têm suas potências de movimentação pelo mundo interditadas e massacradas até desaparecerem, assim como acontece, muitas vezes, nas instâncias escolares. Em um território marcado pela retenção e interdição de potências, foi inspirador criar modos de reterritorialização, colocando-nos como presença leve, aberta e acolhedora na relação com as crianças e jovens da instituição, a fim de encontrar brechas para traçar caminhos capazes de forjar novos mundos.

Sobre um pesquisar involutivo

Durante a pesquisa de mestrado, buscamos pensar no percurso metodológico enquanto um processo involutivo. Para Deleuze e Parnet, "involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio", eles dizem ainda que "a experimentação é involutiva, ao contrário da overdose. É verdade também da escritura: chegar a essa sobriedade, essa simplicidade que não está nem no início nem no fim de alguma coisa. Involuir é estar 'entre', no meio, adjacente" (Deleuze; Parnet, 1998, p. 39).

Mobilizadas pelos escritos de Mossi e Oliveira (2018, p. 116), que distinguem "pesquisa em arte, com arte, sobre arte, a partir da arte, dentre tantas outras operações investigativas possíveis em torno do fenômeno que chamamos arte entrelaçado à educação [...]". Foi possível compreender o estudo desenvolvido como uma pesquisa com arte, visto que a arte não foi pensada como mediação ou ponte para atingir outros fins, mas com ela buscamos vivenciar e criar possibilidades de experimentações

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 44-56 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024039

atravessadas por experiências estéticas. Nesse sentido, explorar a potência da arte aparece "mais como postura diante do mundo e da produção de conhecimento e menos como fabricação de um objeto especial" (Mossi; Oliveira, 2018, p. 121).

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma estratégia metodológica que mobilizou a noção de "criação de circunstâncias" (Deligny, 2018a) com a noção de "invenção" (Kohan, 2004), adotando a produção de diários visuais e/ou textuais (Cardonetti; Oliveira, 2019) como um dispositivo de pesquisa, criação e registro daquilo que vazou das experiências vivenciadas na instituição, bem como de outros atravessamentos pelos quais fomos afetadas nos entremeios da vida.

Desse modo, a pesquisa foi consolidada em meio às experiências estéticas que mobilizaram e dispararam fluxos de criação e invenção através de vivências que proporcionaram encontros com as imagens, com a literatura, com a música, entre outras linguagens artísticas, constituindo uma atitude, um modo de nos colocarmos que possibilitou novas perspectivas e relações com o mundo. Para Oliveira *et al.*, (2018, p. 134),

> Nos interessam as operações inventivas que podemos experimentar com imagens, com acontecimentos, com modos de ver, com produções as mais diversas, com interpretações, com articulações, com materialidades (corporais, sonoras, fílmicas, etc.) e com outras tantas formas de nos relacionarmos com as 'artes' (também com minúsculas) e com o que dela devém. Formas essas que produzem efeitos em nosso cotidiano, em nosso modo de conduzir/inventariar nossa existência, e de nos relacionarmos com o meio. Nos interessa pensar como nossas movimentações micro, por entre manifestações artísticas e experiências educativas em artes visuais podem produzir processos de invenção de outros modos de ver, sentir, e experienciar, quiçá inventar outros mundos, micromundos no meio deste mundo.

Com o objetivo de perceber potências que circulavam entre as infâncias abrigadas e inventar coletivamente novos modos de nos relacionarmos com elas, foram desenvolvidos encontros que, por meio do acolhimento e da escuta, mobilizaram diferentes habitações. Isso implicou despir-nos de preconceitos, estigmas, julgamentos, desejos de autoridade e hierarquia, de forma atenta às subjetividades que "apareciam" despretensiosamente, agenciando as potências das infâncias por múltiplas vias de encontro com as artes, divagando entre esses territórios que foram explorados por meio da experimentação e da criação de circunstâncias, considerando que "um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível" (Deleuze, 1992, p. 171).

Kastrup e Gurgel (2019 p. 64), por sua vez, indicam que "invenção não é mera reprodução a partir de lembranças nem uma criação a partir do nada". As autoras defendem que a invenção "parte de restos de lembranças, recompondo-as e, por outro lado, cria algo de novo". Assim, a invenção se afasta da representação de algo que já está dado para produzir novos modos de operar e novos sentidos em meio ao percurso, visto que o sentido não é nunca princípio ou origem, ele é produzido. Ele não é algo a ser descoberto, restaurado ou re-empregado, mas algo a produzir por meio de novas maquinações" (Deleuze, 2006, p. 75).

Cardonetti e Oliveira (2019, p. 14) apontam que "quando, na experiência educativa, não temos um roteiro que nos direciona e nos engessa, contemplamos a possibilidade de reinventá-la todos os dias". Assim, indo ao encontro do que sugerem as autoras, não foram estabelecidos planejamentos com rigidez, mas buscamos atentar para o inesperado que surgiu nos encontros da/com/na pesquisa, delineando condições para habitar as instituições reeducativas, contemplando as intensidades das infâncias ali abrigadas e agenciando novos possíveis capazes de acionar devires minoritários entre artes e educação.

A produção dos diários visuais e/ou textuais (Cardonetti; Oliveira, 2019) se constituiu como um dispositivo para registrar o vivido na realidade da instituição, permitindo, em outros momentos, ampliar o olhar e pensar novas possibilidades nesse contexto:

> Pelo cenário ampliado que o diário possibilita, os elementos das circunstâncias em que se produziram as ações narradas são todos levados em consideração, vislumbrando hipóteses e possíveis respostas para as dificuldades encontradas. Este deslocamento incorpora uma dinâmica de reavaliação e potencializa o enriquecimento de nossa experiência como docentes.

Esse deslocamento possibilitado pelos diários foi pensado, portanto, como uma maneira de potencializar as experiências nesse lugar, permitindo vislumbrar novos modos de estar na instituição e nos relacionarmos com as subjetividades que a habitam, forjando formas outras de movimentos e encontros com a pesquisa, a partir das vivências.

Percebemos que a produção desses diários em um contexto tão específico, foi capaz de mobilizar afetações, especialmente quando são revisitados em outros momentos e oportunidades, favorecendo a invenção de circunstâncias que não estão predefinidas, mas que emergem e compõem com os inéditos do cotidiano. Ao longo do processo de escrita, os diários visuais e/ou textuais foram sendo modificados, espalhados, desconstruídos, escaparam da "forma" que antecipadamente pretendia-se dar a eles. Os diários deixaram de ser um caderno à parte, mas estão despedaçados, em uma nota no celular, uma imagem na galeria, em um rascunho de email que não foi concluído, em um pedaço de papel perdido, em um envelope que guarda recortes sabe-se lá de onde. Eles escaparam, transbordaram.

Os encontros foram realizados quinzenalmente na instituição, durante o primeiro semestre de 2023 e tinham tempo de duração de cerca de uma hora, uma hora e meia. Apesar desse tempo não ser considerado o ideal para acolher tudo o que pode surgir a partir da proposição de uma oficina, foi o tempo acordado com a direção da instituição, levando em conta que, no final da tarde (horário em que todas as crianças e adolescentes estariam na casa), eles/as já estavam cansados das atividades realizadas ao longo do dia, além de possuírem outras demandas, como a realização de tarefas escolares, atividades de higiene pessoal, momento de brincadeira e lazer, entre outras.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 46-56 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024039

Foram, ao todo, nove encontros, no primeiro deles foi possível conhecer as crianças e o ambiente, sem fazer proposições. Os oito encontros seguintes foram pensados enquanto oficinas, nas quais eram organizadas propostas, levando em consideração o número de crianças e/ou adolescentes e suas faixas etárias, bem como algumas pistas que eles davam a cada encontro acerca de seus desejos e preferências.

Durante os encontros, eram realizadas breves anotações em um pequeno bloco que nos acompanhava ou, quando a pressa era ainda maior, os trechos e frases mais marcantes eram registrados no bloco de notas do celular. Logo após sair da instituição, era realizado um registro mais elaborado do que havia acontecido durante o encontro. Esses registros passaram então a compor os diários visuais e/ou textuais, assim como a pesquisa, ao passo que deixavam de ser apenas relatos, mas eram carregados de pensamentos, atravessamentos, afetações, coisas que poderiam ter sido ditas, entre outras. Nesse momento, as experiências transbordavam e ganhavam sentido.

O planejamento das propostas foi desafiador porque, além do público da instituição ser muito variável, tornando difícil conhecê-lo, a faixa etária era muito ampla, sendo difícil propor atividades que contemplassem as demandas de todas elas. Convém destacar que organizar mais de uma proposta por encontro não foi uma opção, pois a intenção era criar circunstâncias coletivamente, envolvendo todas as crianças e adolescentes. Mais importante do que as atividades desenvolvidas, foram os atravessamentos que surgiram nos encontros, os gestos, olhares, movimentos, intensidades, falas e silêncios. Assim, buscou-se viabilizar a criação de circunstâncias no território da instituição, traçando movimentos distintos em relação aos que estavam dados.

Nas próximas linhas estão pequenos relatos dos encontros realizados na instituição, eles são recortes dos diários textuais e/ou visuais produzidos pela pesquisadora e, por isso, alguns trechos estão em primeira pessoa.

No primeiro encontro não foram feitas proposições, fui apresentada e conversei brevemente com as 6 crianças e 4 adolescentes que estavam sendo acolhidos na instituição, conhecendo um pouco sobre seus interesses. Em seguida, acompanhei-os em um momento livre na pracinha, nesse momento, desprendi-me de qualquer posição de autoridade diante deles, eu não era cuidadora, professora, muito menos pesquisadora. Eu era parceira, para brincar, para jogar bola, para estar ali, apenas. Estar junto.

Após o primeiro encontro, era hora de planejar nossa primeira oficina, de fato. Fomos tomadas por dúvidas, incertezas e inseguranças. Nosso maior desafio era contemplar a multiplicidade de idades que estavam acolhidas, eram faixas etárias muito diversas, havia desde a bebê, com menos de dois anos de idade, até adolescentes com catorze anos. Como atrair o interesse de cada um/uma deles/as e envolver todos/as?

Para o encontro seguinte, em que iríamos propor, de fato, a primeira oficina, levamos imagens variadas, algumas de artistas com os quais tivemos contato nas disciplinas cursadas no mestrado, outras que tinham chegado e nos afetado de alguma forma, outras ainda, eram imagens cotidianas. Solicitamos que cada uma

das crianças ou adolescentes escolhesse algumas delas para conversarmos de forma aberta, alguns dos jovens foram mais resistentes, mas no fim todos acabaram falando um pouco. Os relatos de suas vivências nos causaram impacto.

Em nosso terceiro encontro, a proposta foi motivada pelo questionamento "o que não pode ser dito?", foram disponibilizadas tintas, colas coloridas, pincéis, para que, em um pedaço de pano estendido em um muro no pátio da instituição pudessem expressar não apenas o que é proibido por alguém, mas aquilo que sentem e não se sentem à vontade ou não sabe como dizer.

Alguns palavrões e xingamentos foram escritos, mas em poucos minutos a proposta mudou de foco e ganhou novos suportes: o próprio corpo dos adolescentes que participavam da atividade. Hoje, percebemos que a pergunta que movimentou a oficina poderia ter incitado a denúncia ou atitudes incriminatórias por parte das crianças e dos adolescentes. Felizmente, nada disso aconteceu, mas é preciso honestidade para reconhecer que não tivemos a dimensão de estar invadindo um território sensível.

Fig. 1, Andressa Coelho Müller, O que não pode ser dito, 2023.

O quarto encontro foi sugerido pela professora orientadora da pesquisa de mestrado e segunda autora deste artigo e mobilizou a escrita de cartas. Iniciamos fazendo a leitura de uma carta para uma pessoa especial, mas que já havia falecido, em seguida, questionamos os adolescentes que participavam dos encontros se já

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 48-56 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024039

haviam trocado cartas. Fomos surpreendidas pelo relato de uma das adolescentes, que trocava cartas com a irmã, que estava detida, assim percebemos que a escrita de cartas era uma prática bastante próxima da realidade deles. Em seguida, propusemos que escrevessem cartas para alguém.

No quinto encontro, estavam presentes apenas 3 crianças pequenas. A proposta foi movimentada pela história *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, escrita por Mem Fox e traduzida por Gilda de Aquino (Fox, 2002), que aborda a questão da memória. Em seguida, disponibilizei alguns materiais, como cola colorida, tinta, pincéis, lantejoulas, prendedores, palitos de picolé, cordões, fitas coloridas, entre outros, para que eles 'materializassem' uma memória. Entretanto, durante o processo, a exploração dos materiais tornou-se mais importante que a construção de um produto e a experimentação foi ganhando espaço.

Fig. 2, Andressa Coelho Müller, O que é memória?, 2023.

Duas semanas depois, no sexto encontro, o número de crianças era ainda menor, apenas 2, a proposta era produzir com elas massa de modelar, de modo a atender o interesse que havia sido demonstrado em encontros anteriores. O processo foi atravessado por imprevistos, algumas coisas fugiram do nosso controle, a receita não ganhou a textura esperada, o que causou bagunça e noções de culpa foram marcantes. A ideia era que as crianças pudessem brincar com o material que havia sido produzido mas, em função do tempo, isso não foi possível, gerando frustrações.

Em nosso sétimo encontro, fomos para o pátio da instituição coletar elementos

da natureza para compor o desenho que seria produzido na sequência. A atividade foi marcada por conflitos e disputas entre as duas meninas que estavam participando do encontro. No entanto, o que se tornou mais marcante, foi auxiliar uma das meninas em uma tarefa escolar que fazia referência ao dia das mães, nesse momento, pude perceber os vínculos afetivos que estavam sendo criados ao longo dos encontros.

No oitavo encontro, havíamos pensado em uma proposta de pintura na qual as tintas ficam dentro de um saco plástico, bem como o papel e, conforme os movimentos da mão, as tintas vão se espalhando e dando origem a novos contornos. Participaram do encontro uma adolescente, sua filha de cerca de 2 anos e um menino com diagnóstico de autismo severo.

Do nono e último encontro, participaram apenas a mãe adolescente e sua filha pequena, a proposta envolveu a música. A canção convidava a interagir e dançar com os panos que haviam sido disponibilizados, imaginando que eles fossem um barco, uma ponte, uma casa, entre outras coisas e permitiu também que as crianças imaginassem outras possibilidades para o pano, dramatizando e brincando com ele. A proposta despertou pouco interesse, mas ao emprestar o celular para a menina pequena, ela passou a produzir fotos da instituição a partir de perspectivas próprias, fazendo com que o encontro ganhasse uma nova dimensão.

Considerações: Tessituras possíveis

Através das escritas realizadas a partir dos encontros vivenciados na instituição, foi possível reinventar o acontecido, permitindo-nos outros arranjos e novas configurações da experiência tão intensa que a pesquisa proporcionou. Nos diários visuais e/ou textuais não nos limitamos a descrever eventos por uma perspectiva factual, como se houvesse uma única forma de viver o acontecido, ou como se os fatos fossem determinados e não pudessem ser vistos e vividos de outras maneiras, por outras pessoas. Em nenhum momento, tratou-se de contar uma história ou simplesmente narrar o que foi vivido, mas os atravessamentos diante do vivido.

Muitas vezes, questionamo-nos sobre o significado e a utilidade das propostas que estavam sendo desenvolvidas com aquelas crianças e jovens, até que ponto era um "tempo perdido" para elas/es, ou mais um compromisso a ser cumprido? Mais do que uma oficina, o desejo era que cada momento fosse um encontro e assim foi. Foram encontros, porque mesmo quando as propostas produziam desconforto, frustrando-nos por serem 'mal sucedidas' ou por não despertarem interesse nas crianças, elas transbordavam. Algo transbordava e produzia movimento, cada encontro mobilizou novos afetos.

Foram experimentadas situações inéditas, que se diferenciavam de qualquer outra vivência em grupos com os quais já tínhamos tido contato. As demandas das crianças da escola (onde a primeira autora é professora da educação infantil), constituíam territórios muito mais seguros, constituíam uma zona de conforto, apesar

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 50-56 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024039

de também apresentarem seus desafios e imprevistos. O brincar assumia uma importância completamente diferente da vivenciada na escola, o brincar no abrigo era atravessado por significados e afetos muito específicos.

Ao longo dos meses, foi possível experimentar uma existência rica em sentidos, mas principalmente uma existência que fez sentir. Sentir cheiros, toques e os mais diversos sentimentos, que chegavam como avalanches de emoções e, por vezes, confundiam. Nem sempre foi possível colocar em palavras tudo o que era sentido naquele lugar e a forma como isso reverberava no nosso corpo, e isso remete a potência e singularidade das experiências. Afinal, cada materialidade tem sua força: imagens, escritas, vivências. O que importava era encontrar modos de compor com elas. Ao longo desse percurso, buscaram-se modos de fazer isso, de tecer com fios que ficavam soltos, com pontas que pareciam estar desfiando-se.

Ao mesmo tempo em que escrever o que foi sentido mostrou-se uma tarefa difícil, foi através da escrita que foi possível atribuir sentido às vivências, através dela, pôde-se organizar o pensamento, perceber como as coisas nos atravessavam. Escrevemos com aquilo que afetou o corpo, os sentidos. Ao rever as imagens feitas naquele espaço-tempo, ainda é possível sentir os cheiros do abrigo, elas acionam memórias e fazem reverberar emoções e situações.

Os diários visuais e textuais acolheram escritas, afetos, atravessamentos. Mas não sozinhos, as leituras, os encontros de orientação coletiva e as discussões em grupo também foram territórios de acolhimento, de composição, de encontro. Novos desejos contaminaram-nos, pelos quais deixamo-nos movimentar. Encantamo-nos por palavras e fomos abraçadas por elas, nelas encontramos refúgio.

Afastamo-nos da pretensão de fazer uma pesquisa que produzisse mudanças nesse território, que modificasse as relações ou contribuísse para "tornar um lugar melhor". Não se trata disso, afinal o que é melhor? Melhor para quem? E quem somos nós para dizer o que é melhor para aquelas crianças e jovens? Não estávamos ali para ensinar algo ou dizer o que precisava ser feito. O que importou foram os afetos vivenciados naquele espaço-tempo. O que juntos foi possível compor.

Também não se tratou de fazer caridade, mas de produzir movimento, vida, e não apenas às crianças e adolescentes acolhido/as ou às/aos profissionais que lá atuam, mas de trazer vida para nossas próprias docências, assumindo o risco de ser egoísta. Através de movimentos minúsculos, imperceptíveis e inúteis, questionamos a docência gestada por nós, a cada vez que entramos em sala de aula. O mais potente dos encontros era que antes de cada um deles não sabíamos o que podíamos esperar, mesmo tentando prever o que aconteceria.

As experiências estéticas no âmbito da instituição, possibilitaram encontros entre pesquisadoras, crianças e jovens da instituição e permitiram também estar à espreita desses encontros e suspender as coisas que pensávamos saber. Assim, fomos surpreendidas também pelos modos como as crianças e jovens lidavam com determinadas situações. Percebemos que as experiências estéticas foram capazes de disparar afetos e de romper modos de se relacionarem com o outro, viabilizando a criação de formas outras de relação.

A experiência estética que mobilizou imagens, levou algumas crianças para outros alhures; fez lembrar de quem estava distante; fez com que uma das jovens rompesse com uma espécie de escudo que tinha em relação à primeira pesquisadora para conversar, para dizer das coisas que sentia e fazer relações com sua própria existência e também com a vida das pessoas que ela gostava. Em alguns encontros, as fugas foram assunto, sem que se fizesse uma pergunta sequer, e revelaram o quanto pode ser doloroso habitar aquele território.

A proposta de escrever no pano sobre "o que não podia ser dito" movimentou muitas tentativas, experimentações e porque não dizer aprendizagens? O suporte para a pintura tornou-se outro, a pergunta disparadora deixa de fazer sentido e novos sentidos surgem. A proposta inicial deixa de ser o foco para outras coisas surgirem e a atividade torna-se prazerosa para as crianças e adolescentes.

A proposição da escrita de cartas foi mais uma oportunidade dos jovens partilharem suas vivências, sentimentos e dores, falarem daquilo que os afetava e até mesmo de alguns desejos, foi de fato, um modo de romper algumas das barreiras que nos afastavam. Mas, mais do que isso, romperam com qualquer pretensão que ainda podia existir de ensinar algo naquele lugar. Foi um encontro que produziu movimento, fazendo pensar na docência que experimentamos. Fomos violentadas a pensar e inventar novos movimentos para estar docente, experimentando um afastamento de quem detém o saber, acolhendo a possibilidade de aprender com o outro sobre o que faz parte de sua vida.

Ao propor a construção de algo que materializasse uma memória vivenciada pelas crianças, deparamo-nos com o processo, desprendendo-nos da pretensão de obter um produto final e possibilitando valorizar as muitas coisas que foram produzidas ao longo do encontro e que deixavam de ser, para tornarem-se outras e que, ao final, já nem eram mais coisa alguma, apenas experimentações de materiais, sentidos e possibilidades. E já era tanto.

Assim como a produção de massa de modelar, que não chegou a ser material para brincar, mas fazê-la, em um processo cheio de imprevistos, foi a própria brincadeira. Fomos atravessadas pelas noções de culpa que são fortes na instituição. Na maioria das situações – se não, em todas elas –, a atividade proposta foi a coisa menos importante e o que se tornou marcante foi justamente o que não estava planejado.

Encontramo-nos despreparadas para dar conta de tantas demandas. Deparamo-nos também com a frustração, mas ter acolhido os imprevistos foi fundamental, permitiu traçar novas possibilidades, ainda mais potentes, e principalmente, que faziam sentido para as crianças e adolescentes. Isso que nos permitiu tecer juntos. Encontramos um território carregado de intensidades, fomos atravessadas por afetos e criaram-se vínculos fortes – ainda que efêmeros – com crianças vistas poucas vezes. Elas deixaram marcas, fomos contaminadas pela intensidade que atravessava aquele território e ao mesmo tempo que se desejava um abrigo cheio, não queríamos que ninguém estivesse lá.

A escrita, portanto, se refere a uma pesquisa que foi se constituindo pelas brechas, tecendo percursos possíveis. Uma pesquisa em que, mais importante do

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 52-56 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024039

que o produto final, entendido como a dissertação, foram os vínculos temporários construídos, os afetos movimentados. Foi preciso ser sensível aos imprevistos que atravessavam a pesquisa para compor com eles. Foi preciso também acolher, os sujeitos, as demandas, as vontades, respeitando-os. No entanto, respeitar outro sujeito não está relacionado com a condição de outro desse sujeito, mas com fazer o necessário para que a rede seja tramada (Deligny, 2018b).

A vivência dessa experiência implicou abrir espaços para o impensado. A cada encontro, foram pensadas propostas, que nada mais eram que convites. Convites para um encontro, para estar junto naquele curto período de tempo. Desse modo, havia algo planejado, como uma necessidade de organização, para que pudéssemos ter os materiais necessários, mas esse planejado funcionava como um disparador, apenas. Deixava fios soltos para serem tecidos coletivamente, a partir do que surgia. E assim foi. Nos encontros, tecemos novas histórias. Construímos movimentos que escaparam das lógicas hegemônicas de ensinar e aprender. As vivências na instituição permitiram perceber que as experiências estéticas nesse espaço podem produzir afetação e movimento, podem fazer soprar novos ventos nesse território.

Fomos, aos poucos, percebendo que a docência está mais próxima da experimentação, do que de uma receita a ser seguida rigorosamente para conquistar determinado resultado, tem a ver com arriscar-se, como quem aposta tudo o que tem em algo, cujo retorno é completamente imprevisível. Não há modelo a ser seguido, há sim, incontáveis possibilidades de caminhos a serem forjados. Assim, fomos acolhendo os fluxos que nos atravessavam e tecendo com aquilo que ainda era desconhecido.

Inventamos modos de conexão com as infâncias e juventudes acolhidas e, para isso, em alguns momentos, foi necessário desvincular-se de uma posição adulta, na qual estávamos amarradas, que almeja explicações racionais para tudo que acontece. Foi preciso aproximar-se daquilo que muitas vezes nos distanciamos, por medo de caminhar por um território instável, imprevisível, sem garantias e certezas. Encontrar brechas nessas amarras permite inventar modos novos de relacionar-se com esses sujeitos, formas diferentes de estar no mundo.

São modos, no plural, tentativas, possibilidades. Mas a confiança permeia essas tentativas. Ao buscar pela etimologia da palavra 'confiança', encontramos a origem do latim '*confidere*', acreditar com fé. Muito mais do que 'ter certeza sobre algo' ou ser correspondido/a plenamente, aproximamo-nos da ideia de 'acreditar na/o outra/o' e 'fiar com', tecer junto. Acreditar no/a outro/a para com ele/a tecer, estabelecer vínculos para criar novos laços, novos modos de estar junto.

Tecer com o outro, entretanto, pode ser um exercício desafiador, tratam-se de ritmos diferentes, desejos diferentes. Não há como uma das partes definir o que é melhor para a outra, qual modo de tecer é mais adequado, impor que se use a mesma agulha, os mesmos fios. É preciso abrir-se, colocar-se à disposição do outro, para inventar uma nova tessitura, que só pode ser mútua, recíproca, tal como um encontro.

Não podemos nos colocar no lugar do outro, um outro diferente, com vivências

únicas, singulares. Mas podemos sentir com este outro, compor com ele. Inventar modos de tecer com ele e com o que se passa e nos afeta. Movimentar formas de existir. As crianças e adolescentes acolhidos não são definidas/os pelas situações complexas e delicadas pelas quais passam, mas as relações que as envolvem, o modo como são tratadas é fundamental. Para nos relacionarmos com elas, foi necessário desconstruir questões que eram nossas: expectativas, pretensões, suposições.

É preciso abrir-se para o inesperado, para o que foge do controle. É preciso presença, não uma presença que deseja conduzir, e sim estar junto e aberta, permitindo que o sujeito vá para onde ele quer, deseje o que ele quer. Não se trata de estar junto para dizer o que tem que ser feito ou resolver um problema, mas para tecer novos possíveis, construir novas formas de vir a ser naquele território, inventar um sentido próprio para habitar o mundo, deslocado do que se espera que cada um/uma seja. Pelbart aponta que "traça-se para que apareça algo totalmente distinto do sentido" (2021, p. 326).

Para Battistelli e Cruz (2021, p. 7),

> O tempo em um abrigo institucional é o da pressa, da intensidade em se recolocar a criança ou adolescente em experiência familiar ou em família substituta. É o tempo da pressa do dia a dia, de um ambiente que vive a experiência da precariedade de recursos pessoais, o superlotamento com crianças e adolescentes que precisam ser recolocados em outros abrigos ou retornar para suas famílias, ou seja, um tempo da urgência.

Os encontros propostos nesse contexto, mostraram-nos também como uma forma de contrapor-se a esse tempo, de viabilizar a invenção de um tempo outro, o tempo do inútil, no qual é possível habitar sem a pretensão de produzir coisas ou de ensinar algo, mas de disparar movimentos, através de propostas, e acolher aquilo que se passa, de forma atenta aos imprevistos. Imprevistos que não provocam atrasos ou devem ser evitados, mas que despertam novos olhares, reinvenções diante do que havia sido planejado, emergindo como potência.

Kohan e Fernandes (2020) se propõem a pensar a temporalidade infantil a partir da conversação com o poeta Gonzalo Rojas, o filósofo Gilles Deleuze e o educador Paulo Freire, apontando a necessidade de cuidar, mais do que interromper as possibilidades da infância, como costumam fazer as instituições educacionais, repensando assim, as experiências viabilizadas nesses espaços. Com isso, somos movimentadas a pensar nos movimentos que produzimos enquanto docentes que, em diferentes proporções, podam e violentam as infâncias, reprimindo-as em prol de ambições adultas e institucionais, questionando: como desenvolver uma docência que potencializa a criação de circunstâncias ao invés de enquadrar crianças em padrões?

Desse modo, fomos inspiradas a inventar uma docência aberta ao "infanciar" proposto pelos autores "no lugar do substantivo infância, que está subordinado ao verbo ser" [...], que indica devires e intensidades" (Kohan; Fernandes, 2023, p. 166) e todos os movimentos que esse tempo de infância não cronológico traz consigo.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 54-56 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024039

> Infanciar: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (Kohan; Fernandes, 2023, p. 167).

Vislumbramos a possibilidade de acolher o "infanciar" em nossas práticas, como uma maneira de ser habitada pela infância, fazendo dela, um modo de vida em qualquer idade. Assumir uma docência em devir-criança, inquieta e curiosa, que não se cansa de inventar, ao invés de afastar-se da infância como se fosse algo que precisasse ser contido e reprimido em nome do útil. Para Kohan e Fernandes (2023 p.169), "educar as infâncias em uma relação atenta e sensível às potências da vida das pessoas, à expansão das potências, e não ao enfraquecimento ou à uniformização. Educar as infâncias ou, talvez melhor, infanciar a educação". Escutar e acolher a infância é fundamental, mas assumi-la é condição para a criação de circunstâncias.

Por fim, a pesquisa aposta em novos tempos para habitar as instituições de educação de modo geral e de reeducação, de modo mais específico. Tempos abertos ao inútil e ao "infanciar" em qualquer idade, talvez um "infanciar" tão intenso que seja capaz de suspender o tempo cronológico que limita as instituições e emergir como linha de fuga. Desse modo, o desejo que permanece é de que os fios soltos deixados pela pesquisa, sejam abertura para permanecer tecendo (im)possíveis e ressoando na criação de circunstâncias.

Referências

BATTISTELLI, B. M.; CRUZ, L. R. da. Cartagrafias: A Escrita Acadêmica entre Cuidado, Pesquisa e Acolhimento. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. Publicado online: 05/10/2021, 2021.

CARDONETTI, V. K.; OLIVEIRA, M, O. Encontro com diários visuais e/ou textuais: espaço disparador do pensar na experiência educativa. **Pro-Posições**, v. 30, Campinas, 2019.

CORRÊA, G. C.; PREVE, A. M. H. A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. **Revista de Estudos Universitários**, v. 37, n. 2, p. 181-202, 2011.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva. 2006.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **O abecedário de Gilles Deleuze**. 1988-1989.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes - operários, artistas, revolucionários:** educadores. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. Trad. Lara Christina de Malimpensa, São Paulo: n-1 edições, 2018b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 42. ed. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. 1. Ed. Tradução de Gilda de Aquino. São Pulo: Brinque-book, 2002.

KASTRUP, V.; GURGEL, V. O papel da escrita na formação de professores e o problema da coemergência. *In*: **Escritas de si**. 1ª edição, Rio de Janeiro, Lamparina, 2019. p. 60-71.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A; Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. *In*: PILLOTTO; STRAPAZZON. **Educação estética:** a pesquisa/experiência nos territórios das sensibilidades. Joinville, SC: Editora Univille, 2023. p. 155- 181.

MOSSI, C. P.; OLIVEIRA, M. O. Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. **Leitura: Teoria & Prática,** Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.115-131, 2018.

OLIVEIRA, M. O. et al. Possibilidades de experiências estéticas em instantâneos de aula e pesquisa: 'entre' leituras e escritas com imagens. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 78-100, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, M. O. et al. Escrever uma educação das artes visuais com minúsculas e operar resistências em uma formação pela experimentação *In*: **Arte e ensino: propostas de resistência.** Lisboa, D.L. 2018, p. 131-140

PELBART. P. **O avesso do niilismo**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

Submissão: 03/01/2024
Aprovação: 27/07/2024

Olhar imagens e encontrar fantasmas: considerações sobre um projeto de ensino de História da arte

Looking at images and finding ghosts: considerations about an Art history teaching project

Mirar imágenes y encontrar fantasmas: consideraciones sobre un proyecto de enseñanza de Historia del arte

Paulo Henrique Tôrres Valgas[1]

Maria Bernardete Ramos Flores[2]

1 Doutorando em História na Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Artes Visuais (UDESC) e professor de História no Instituto Federal Catarinense, campus Ibirama. Sua pesquisa envolve História da Arte e sensibilidades urbanas, sobretudo o movimento de desenhistas Urban Sketchers. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6605983578318689. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0190-4864. E-mail: paulotorres_1989@hotmail.com.

2 Professora Titular Aposentada do Departamento de História da UFSC. Doutora em História. Pesquisadora do CNPq (PQ-1B). Entre várias publicações destacam-se: Tecnologia e Estética do Racismo - Ciência e Arte na Política da Beleza (2007), e Xul Solar e Ismael Nery, entre outros Místicos Modernos. Sobre o revival espiritual (2017). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5420701895494855. ORCID: https://orcid.org/00002-9438-031X. E-mail: mbernaramos@gmail.com.

RESUMO

Em 2020, foi realizado o projeto "História da Arte como uma História de Fantasmas para adultos", no Instituto Federal Catarinense, no campus Ibirama, com alunos do ensino médio. O objetivo do projeto foi ensinar História da Arte, primeiramente a partir dos movimentos artísticos cronologicamente agrupados, para então questionar essa formatação através da produção de montagens de imagens, inspirados no Atlas Mnemosyne de Aby Warburg, aprendendo conceitos como Pathosformel, Nachleben e imagem-fantasma. Esse texto analisa quatro das pranchas produzidas pelos estudantes, relacionadas especialmente ao Pathosformel, conforme a herança desse importante historiador alemão, mostrando a potência da imagem para ampliar o repertório, sensibilidade e capacidade de pensar pelo visual em jovens estudantes através do conhecimento por montagem de imagens.

PALAVRAS-CHAVE

Fantasmas; Projeto de ensino; Montagem de imagens.

ABSTRACT

In 2020, the project "Art History as a Ghost Story for adults" was carried out at Instituto Federal Catarinense, on the campus Ibirama, with high school students. The objective of the project was to teach Art History, firstly from chronologically grouped artistic movements, then to question this formatting through the production of image montages, inspired by Aby Warburg's Mnemosyne Atlas, learning concepts such as Pathosformel, Nachleben and ghost-image. This text analyzes four of the boards produced by the students, related especially to Pathosformel, according to the heritage of this important German historian, showing the power of the image to expand the repertoire, sensitivity and ability to think visually in young students through knowledge through image montage.

KEY-WORDS

Ghosts; Teaching project; Image montage.

RESUMEN

En 2020 se llevó a cabo en Instituto Federal Catarinense, en el campus Ibirama, el proyecto "La Historia del Arte como Historia de Fantasmas para adultos" con estudiantes de secundaria. El objetivo del proyecto era enseñar Historia del Arte, primero a partir de movimientos artísticos agrupados cronológicamente, luego cuestionando este formato a través de la producción de montajes de imágenes, inspirados en el Atlas Mnemosyne de Aby Warburg, aprendiendo conceptos como Pathosformel, Nachleben e imagen fantasma. Este texto analiza cuatro de los tableros producidos por los estudiantes, especialmente relacionados con Pathosformel, según la herencia de este importante historiador Alemán, mostrando el poder de la imagen para ampliar el repertorio, la sensibilidad y la capacidad de pensar visualmente en los jóvenes estudiantes a través del conocimiento mediante el montaje de imágenes.

PALABRAS-CLAVE

Fantasmas; Proyecto didáctico; Montaje de imágenes.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 58-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

O estudo da História da Arte nos permite acessar algumas distintas possibilidades: entender o contexto e a própria história do mundo, adotando uma postura mais crítica em relação a ele; debruçar-se sobre técnicas e a capacidade criativa humana; fruir artisticamente e vivenciar uma experiência estética; desenvolvendo a sensibilidade e a criatividade. Celso Braida (2014, p. 24) sugere, então, pensar a arte como ato, como uma proposta de ação, afastando seu centro do sentir (estética) e do dizer (significação), e pensá-la como *ficção do humano*, "no sentido de que na arte se realizam atos que reiteram a forma das ações pelas quais o humano se reitera e se auto-instaura a partir da natureza", o que nos permite pensar a atividade artística como um ser-acontecimento e as obras como restos desse acontecimento. A obra de arte mostra-nos como humanos, torna-nos humanos, revelam nossa humanidade, deixam rastros sobre a história do humano. Segundo Braida (2014, p. 40),

> A atividade artística desse modo diferencia-se e entrelaça-se com outras atividades em que o humano é natureza (trabalho, reprodução, alimentação, ciência), em que o humano é transcendência e dependência (religião, mística), em que o humano é pessoa ou comunidade (ética, educação, política, amor).

Assim, como aponta Mondzain (2015, p. 42), "quando o hominídeo desenha a mão na parede da caverna inaugura a humanidade indica o cenário fundador de toda operação imaginal e icônica que constitui a história da subjetividade." Aby Warburg, na introdução de seu Atlas Mnemosyne (2015, p. 363), já tomava para si essa concepção da arte como um gesto, ao dizer que

> a criação consciente da distância entre si e o mundo exterior pode ser designada como o ato básico da civilização humana; tão logo esse espaço intermediário se torne o substrato da figuração artística, satisfazem-se as precondições para que tal consciência da distância possa se tornar uma função social duradoura.

A sobrevivência de imagens tem levado antropólogos, filósofos e historiadores da arte não só a interrogar sobre o estatuto da imagem na história, mas também a pensá-la como um tópico central que caracteriza a época contemporânea. Ademais, a grande difusão da comunicação eletrônica e a popularização da imagem virtual têm provocado a busca por novos parâmetros e instrumentos de análise para o campo de estudo das visibilidades e das formas tecnológicas de representação visual.

Nos Estados Unidos, este debate levou Thomas Mitchell (1994), da Universidade de Chicago, a falar em Virada Pictórica (*The pictorial turn*) nas ciências humanas, da mesma maneira que aconteceu nos anos sessenta com a chamada *Virada Lingüística* (*The linguistic turn*). Martin Jay (1996) retoma o tema da virada pictórica substituindo-o por *Virada Visual (The visual turn),* defendendo menor ênfase no "objeto visual" e acentuando o ato de ver ou o fenômeno da percepção. A "imagem está exigindo o seu próprio modo de análise", diz Jay (idem, p. 3), o que implica na consideração de aspectos históricos e culturais para compreender a construção do olhar e maior atenção nas técnicas de observação, às metáforas do visual e às práticas visuais.

De lá para cá, são muitos os autores que participam do movimento em torno da preocupação com a definição do campo da *Cultura Visual* e da disciplina *Estudos Visuais: "Visual studies is the study of visual culture."* (Mitchell, 2002, p. 165).

Olhar para as imagens e para a História da arte pode modificar percepções da realidade sobre o passado e o presente (Didi-Huberman, 2015), assim como contribuir nas trajetórias individuais de estudantes na descoberta de seus talentos e capacidades técnicas e profissionais. Muitos artistas, filósofos, historiadores e outros profissionais de campos afins já se debruçaram sobre a arte, sua história, composição, influências e possibilidades. A arte não é testemunha confiável e obrigatoriamente cópia do seu contexto, mas pode dar indícios do seu tempo e do contexto pessoal do artista que a produziu, suas manipulações de memória e temporalidades múltiplas que abrigam-se numa única obra.

Os historiadores da arte têm deixado de lado a figura do *connoisseur*, as obras passaram a não ser apenas agrupadas conforme sua cronologia, as análises deixaram de se limitar ao "artista e seu tempo", ou seja, ao engendramento da obra apenas às suas condições sócio-estruturais. Já nos anos 1920, o historiador alemão Aby Warburg (1866-1929) passou a construir o Atlas Mnemosyne, um conjunto de pranchas onde ele agrupou imagens que de alguma forma conversavam entre si, levando em consideração menos as questões cronológicas e mais as questões formais e culturais, formulando os conceitos de *pathosformel* e *nachleben*. Embora inacabada, se pode vê-la como "uma historia documental del imaginário occidental". (Didi-Huberman, 2011). Trata-se, assim, de modelo mnemônico, um modo pelo qual, o pensamento humanista do ocidente europeu pudesse reconhecer no presente suas continuidades latentes.

> Fala-se hoje de um 'renascimento' de Aby Warburg para designar o interesse crescente pela sua obra e para reconhecer que ela terá finalmente chegado ao momento da sua legibilidade. Este 'renascimento' não é motivado por um interesse arqueológico, mas pela descoberta de que todo o trabalho de Warburg - as suas elaborações teóricas, as suas investigações historiográficas, a constituição de uma biblioteca que o ocupou a vida inteira - são um contributo importante para pensar a história da arte, isto é, tanto a disciplina assim chamada – nos seus métodos, nos seus pressupostos – como a própria historicidade das obras de arte. (Guerreiro, 2002, p. 389)

Os estudos de Warburg sobre a sobrevivência da antiguidade clássica, sua vasta biblioteca, atrelada à sua imensa erudição, suas viagens pela América do Norte e pela Itália e suas pranchas no Atlas Mnemosyne causaram grande repercussão no Brasil e inspiraram a pensar a imagem para além das fronteiras e métodos mais tradicionais. Seus conceitos mais conhecidos[3], *Pathosformel e Nachleben*, referem-se a formas e emoções cristalizadas, transmitidas por fenômenos de deslocamento temporal e geográfico das imagens, e demonstram as continuidades, rupturas e permanências

3 O objetivo deste texto não é apresentar a vida e obra de Warburg, mas analisar as pranchas produzidas pelos estudantes a partir de seus conceitos. Recomendam-se, para tal, a obra "A imagem sobrevivente", de Didi-Huberman (2013b) e outros que constam nas referências do texto, além da leitura dos originais, traduzidos e agrupados no livro "História de fantasmas para gente grande" (2015), organizado por Waizbort.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 60-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

da tradição clássica em outras épocas históricas. A imagem traria sintomas que, tal como um fantasma, se deslocaria e seria transmitida através do tempo, aparecendo e reaparecendo, sendo uma presença inconveniente, inatual, que rompe com a linearidade, com a cronologia e com os evolucionismos metodológicos.

Para organizar seu amplo repertório de *imagens-fantasmas, o Atlas da Memória warburguiano* reuniu formas, motivações e gestos psíquicos relacionadas a uma determinada época, que "carregadas para dentro de outras culturas, (...) seriam remobilizadas em seus conteúdos psíquicos e reorganizadas em função do novo contexto" (de Matos, 2007, p. 222). Warburg quis investigar as formas e suas transformações, associando imagens para ver suas repetições e pensar a unidade da humanidade através da diversidade de culturas. O Atlas Mnemosyne seria uma "história da arte sem palavras", uma montagem de tempos, reunindo o conhecimento acumulado sobre o mundo, transmitido pela memória coletiva através das imagens.

> A constituição de imagens faz-se sempre em um diálogo de imagens: imagens deixam-se reportar a outras imagens - esse é o sentido do seu Atlas Mnemosyne (...), planejado, mas jamais concluído. Imersas em contextos, as imagens estabelecem relações entre si, arranjam-se em constelações que são variáveis e permitem ao pesquisador enfatizar um ou outro percurso, transcurso, nexo, contexto, uma ou outra relação, inversão, polarização, Nachleben (Waizbort, 2015, p. 17-18).

Georges Didi-Huberman (2015), um dos historiadores da arte centrais para estudar a herança warburguiana, escreveu livros sobre a (a)temporalidade das imagens, afirmando que *diante da imagem estamos diante do tempo*, que cada imagem conjuga diversos tempos e memórias. Assim, fugindo do viés cronológico e das interpretações iconográficas mais próximas dos métodos de Erwin Panofsky, que é problematizado em diversos momentos, ele contribuiu para pensar uma história da arte pelo viés antropológico, da montagem temporalmente heterogênea, de uma imagem dialética, embora sem síntese.

Sua abordagem da História da Arte pela "herança warburguiana" propõe uma nova epistemologia que abre a obra pelas suas múltiplas possibilidades, e não mais pelo discurso finalizante do especialista. As potências da imagem se mostram e se colocam diante de nós, que procuramos aprender a identificar detalhes, trechos, olhando para o que atravessou tempos e vêm se apresentar a nós, hoje. Assim, a História da Arte cronológica e evolutiva vê-se em apuros: é o sintoma que ganha protagonismo e leva a imagem a produzir desorientação, novas ocorrências de sentido, relações múltiplas, inéditas e perigosas (Didi-Huberman, 2013a). Em *Sobrevivência dos vagalumes* (2011), para citar um exemplo, Didi-Huberman monta conhecimento através da imagem utilizando-se da figura do vagalume que sobrevive na noite do fascismo italiano e, em oposição aos holofotes, mantém seu brilho na escuridão. Ele relaciona esse inseto, o cinema de Pasolini, a história do partido fascista e da luta dos anarquistas, criando relações intertextuais a partir do seu repertório cultural e imagético. Didi-Huberman trouxe à tona e deu continuidade ao pensamento de Warburg. Para Agamben, outro estudioso da obra do historiador da arte:

> A essência do ensino e do método de Warburg (...) é tipicamente identificada com a recusa do método estilístico-formal que domina a história da arte no final do século 19 e como deslocamento do ponto central de investigação: da história dos estilos e da valorização estética aos aspectos programáticos e iconográficos da obra de arte tais como resultam do estudo de fontes literárias e do exame da tradição cultural. (Agamben, 2015, p. 132)

A influência desses autores promoveu um interesse em ensinar História da Arte aos estudantes do ensino médio a partir de uma nova perspectiva, menos enrijecida e guiada por cronologias ou discursos prontos sobre a leitura das obras. Por isso, foi criado, no campus Ibirama do Instituto Federal Catarinense, em 2020, o projeto de ensino 'História da Arte como uma história de fantasmas para adultos", de adesão eletiva, coordenado pelo professor Paulo Henrique Tôrres Valgas, com colaboração da professora de Susiane Kreibich, atendendo estudantes do ensino médio que se interessaram pela proposta e dedicaram-se a conhecer melhor o universo da cultura, das imagens e da História da Arte.

Características e metodologia do projeto[4]

O objetivo desse projeto foi ensinar História da Arte de forma não-convencional, apenas listando movimentos artísticos seguindo um após o outro, correndo o risco de engessar o conhecimento em essencialismos estilísticos, organizados por rígidas linhas temporais. Ao contrário disso, a maneira de Warburg organizar sua biblioteca, colocando os livros de acordo com suas afinidades, o que ele chamava de política da boa vizinhança, e a montagem de imagens nas pranchas, constituindo uma experiência de conhecimento por montagem, contribuíram para a elaboração do projeto. Buscou-se não apresentar o conhecimento pronto, canonicamente cronológico, mas instigar os estudantes a fugir dessas *caixas conceituais* e construir o seu próprio caminho de conhecimento e montagem.

Como tratava-se de estudantes com pouco ou médio repertório imagético, buscou-se inspiração na obra *Universos da Arte* (1983), de Fayga Ostrower, que relata como a artista foi desafiada a ensinar história da arte para um grupo de operários que, segundo ela, eram ensinados sobre riquezas espirituais enquanto mal tinham riquezas materiais para sua própria sobrevivência. O projeto tratou das obras de arte em seu percurso histórico, mas aplicou e instigou a hipertextualidade, sobretudo a amplitude temporal das imagens. A inspiração metodológica foi, então:

4 Esse é o segundo artigo que dedica-se a esse projeto, por isso as informações gerais que estão nesse tópico se repetem no texto "História da arte, fantasmas e sobrevivências: análise de um projeto de ensino para o Ensino Médio da rede pública", publicado na revista Fronteiras (edição 43, jan-2024). No entanto, o artigo já publicado aborda outra parte dos resultados do projeto, que não se repetirão aqui.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 62-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

> O interesse de Warburg em compreender as imagens como símbolos de circulações, de migrações de homens e de ideias, seu esforço em perfazer os caminhos das conexões, dos encontros entre elementos distintos, sua determinação em entender a fronteira como o próprio terreno da história. (Fernandes, 2014, p. 342)

O projeto aconteceu entre março e novembro de 2020 e contou com 11 estudantes. A proposta inicial foi alterada pela pandemia de Covid-19, visto que houve apenas um encontro presencial e todos os outros foram pela ferramenta *Google Meet*. As primeiras manifestações artísticas da humanidade, assim como a arte antiga e medieval foram apresentadas introdutoriamente; a partir de então, cada semana foi destinada a um movimento artístico. Os participantes tinham a tarefa semanal de selecionar imagens que lhes chamavam atenção, refletindo sobre o porquê da escolha (a técnica, o tema, as formas, etc.), sendo acompanhados e questionados pelo professor. Após três meses de projeto, foi ministrada uma aula sobre Warburg e sua trajetória, desde os estudos sobre a antiguidade clássica, suas viagens à América e a construção do Atlas Mnemosyne.

Até então, os estudantes ainda não sabiam exatamente o que era um fantasma ou uma imagem-sintoma, e isso foi feito propositalmente. O professor coordenador, que tinha acesso às imagens selecionadas pelos estudantes, colocadas em uma pasta virtual individual, fez uma análise dessas escolhas e identificou *possíveis* sobrevivências, permanências, tensões e reincidências de formas e conteúdos para cada um dos membros. Ele apresentou suas percepções ao grupo, que passou a compreender a proposta e, individualmente, foi auxiliado a identificar a presença de sintomas e sobrevivências em seu próprio repertório. Cada aluno descobriu, assim, o *seu fantasma*, ou seja, a imagem que o persegue, assombra, que aparece e reaparece em sua seleção; definindo o que então seria seu próprio objeto de busca. Desta forma, como um investigador em busca de vestígios, eles tornaram-se detetives, ou como algumas vezes brincou-se, *ghostbusters*, trilhando seus próprios caminhos enquanto continuavam, em grupo, a conhecer novos movimentos artísticos. Eles entenderam como Warburg pensou a cultura, a montagem de imagens, a sobrevivência do antigo e as fórmulas de *pathos*.

> Warburg organizava, montava (não necessariamente numa ordem linear de leitura, mas à maneira de peças capazes de serem deslocadas a todo o momento) sobre painéis de madeira (...), recobertos de tecido preto. Instalava, então, esses quadros de imagens nas ilhargas de sua biblioteca elíptica para que as imagens pudessem entrar em diálogo, se pensar entre si, no tempo e no espaço de uma longa história cultural ocidental; para que pudessem também ser observadas, relacionadas, confrontadas na grande arquitetura dos tempos e das memórias humanas. (Samain, 2011, p. 36)

Nas semanas que se seguiram, cada um organizou essas imagens escolhidas, com ajuda do professor e da estudante bolsista, Luciana Tillmann, construindo a sua prancha nos moldes do Atlas Mnemosyne. Elas foram publicadas em uma página do

Facebook[5], criada com o mesmo nome do projeto; cada estudante foi instigado a escrever um parágrafo sobre o seu fantasma e o grupo fez um vídeo explicando como a trajetória de Warburg inspirou a metodologia deste projeto. O objetivo não foi imitar Warburg, ou tomar o Atlas como um método, mas, pela utilização de ferramentas inspiradas no conjunto de sua produção, ampliar o repertório e a sensibilidade em relação às produções artístico-históricas e desenvolver a capacidade de pensar pelo visual através da manipulação de imagens agrupadas em constelações.

As dificuldades enfrentadas na execução do projeto se deram pelas limitações da pandemia de covid-19, sobretudo por se tratar do seu primeiro ano. Assim, os encontros presenciais, importantes para os debates, praticamente não aconteceram. Devido a alterações de calendário, períodos sem aula e outros infortúnios, não foi possível abordar todo o conteúdo com a qualidade e o tempo desejados. Os movimentos do século XX e a arte no Brasil, previstos para o final do ano, foram tratados mais superficialmente, o que limitou o repertório dos estudantes na construção das pranchas. Positivamente, há de se destacar o engajamento e o nível de interesse dos participantes, na sua maioria composta por formandos do terceiro ano do ensino médio e com excelente desempenho escolar[6].

A proposta deste texto é primeiramente demonstrar como se procedeu na orientação dos alunos para a construção das pranchas, assim como discutir os resultados deste projeto, pensando em como dar acesso à jovens estudantes ao mundo da arte e compreender a potência da imagem e da cultura visual. Os resultados dos trabalhos do projeto foram divididos em cinco blocos, sendo que este texto traz uma análise de um deles, denominado "Persistência dos gestos, cristalização das emoções", tratando sobretudo da ideia de Pathosformel e seus desdobramentos. Serão analisadas neste texto as pranchas de quatro estudantes, já que cada análise demanda espaço para um desenvolvimento adequado. Em outros textos, o restante das pranchas será analisado. As pranchas não contempladas aqui abordam questões de sobrevivência da antiguidade clássica, montagem de tempos distintos/anacronismo, imagem dialética e o simbólico primitivo, todos esses temas do interesse de Warburg.

Persistência dos gestos, cristalização das emoções

O impulso de representar os sentimentos fundamentais do ser humano levaram os artistas a buscar nas imagens antigas a inspiração para suas representações, criando o "(...) entrelaçamento de uma carga emotiva e de uma fórmula iconográfica" (Agamben, 2015, p. 132). Para Warburg, isso seria uma psicologia da *expressão humana*, e ele

5 É possível visitar a página no seguinte endereço: <https://www.facebook.com/Hist%C3%B3ria-da-Arte-como-uma-hist%C3%B3ria-de-fantasmas-para-adultos-103725198182581>.

6 Atualmente, já formados, cursam faculdades de História, Letras/Alemão, Moda, Psicologia, Letras/Inglês, Design, entre outros mais afastados das humanidades, como Administração e Engenharia de Software e Sistemas de Informação.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 64-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

> mostrou que a Antiguidade havia criado, para certas situações típicas e incessantemente recorrentes, diversas formas de expressão marcantes. Certas emoções internas, certas tensões, certas soluções não são apenas encerradas nelas, mas também como que fixadas por encantamento. Em toda parte, em que se manifesta um afeto da mesma natureza, em toda parte revive a imagem que a arte criou para ele. Segundo a própria expressão de Warburg, nascem 'fórmulas típicas do páthos' que se gravam de maneira indelével na memória da humanidade. E foi através de toda a história das belas-artes que ele perseguiu esses 'estereótipos', seus conteúdos e suas transformações, sua estática e sua dinâmica (Cassirer, 1942, apud Didi-Huberman, 2013b, p. 175).

Assim, seria tarefa do historiador descobrir estas fórmulas e traçar genealogias, demonstrando a psicologia das culturas dos povos e sua memória visual (Campos, 2014). A prancha da estudante **Kamilly Ruseler** teve como alvo a persistência de um espírito combativo na trajetória histórica das mulheres. Ela escreveu para publicar junto de sua prancha na página do projeto no Facebook:

> O fantasma 'A força da mulher diante da tragédia' destaca a luta feminina em meio a injustiças, guerras, preconceitos e todos os eventos que ferem a humanidade, seja de modo físico ou psicológico. A reação da mulher perante esses atos pode ser de calma e melancolia, porém, destacam-se as atividades revolucionárias, nas quais a mulher reúne forças para mudar a situação trágica na qual ela se insere.

<table>
<tr><td colspan="2">1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr>
<tr><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td rowspan="2">11</td><td rowspan="2">12</td></tr>
<tr><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr>
<tr><td>13</td><td>14</td><td rowspan="2">17</td><td rowspan="2">18</td><td rowspan="2">19</td></tr>
<tr><td>15</td><td>16</td></tr>
<tr><td>20</td><td>21</td><td>22</td><td>23</td><td>24</td></tr>
<tr><td>25</td><td>26</td><td>27</td><td>28</td><td>29</td></tr>
</table>

Fig. 1, Recorte da prancha de Kamilly Ruseler. 2020.

Sua prancha (imagem 1) congrega o espírito revolucionário operado por mulheres, uma sobrevivência do passado, mas também um fenômeno trans-histórico, anacrônico. Vemos mulheres do século XX e da contemporaneidade, como Frida Kahlo (4,7), Rosa Parks (22) e Anne Frank (21), mas também mulheres da mitologia antiga, como Andrômeda[7] (12) e Pandora[8] (15), e mulheres da literatura medieval, como Ofélia[9] (13) e a Lady de Shalott[10] (2). Corpos femininos maculados pelas intempéries da vida, amaldiçoados pela beleza, pela insubmissão, pelo desespero, pelo moralismo e pela religião (como nas imagens que propositalmente opõe a Olímpia de Manet (19) a uma mulher muçulmana (24) que posa de burca ao lado de seu marido, de sunga, em uma praia). Destaca-se o frame da série *The Handmaid 's tale* (5)[11], onde uma jovem aia, cuja boca é costurada, é posta ao lado da vestal romana (6)[12] de Arnold Bocklin (1874), ambas consagradas para um ofício e silenciadas em seus intentos e desejos.

Em uma das imagens de sua prancha (imagem 1), observamos o gesto de um assassino na obra *Cante Jondo*, de Julio Romero de Torres (1929) (imagem 2), cuja faca é segurada em uma mão enquanto a outra simula um pente por seus cabelos, um gesto que mescla arrependimento e desespero. Esse gesto pode ser visto na tela de Chagall, A crucificação branca, de 1938 (imagem 3), que foi apresentada à estudante em comparação. No canto inferior esquerdo e na parte superior da obra, judeus elevam as mãos à cabeça diante das tragédias acometidas ao seu povo. No meio da tela, vemos pessoas em um barco e um homem diante de um incêndio que ergue os braços, em pedido de socorro. No canto superior esquerdo, um grupo de pessoas protesta com bandeiras vermelhas e punhos erguidos.

7 Filha do rei da Etiópia, Cefeu, e de Cassiopeia, foi oferecida a Poseidon para aplacar a fúria de Poseidon após sua mãe equiparar sua beleza à das ninfas marinhas. Perseu apaixonou-se pela jovem, matou o monstro enviado pelo deus marinho e casou-se com ela. (Bulfinch, 2006).

8 A primeira mulher, criada por Hefesto com água e barro. Oferecida por Zeus a Epimeteu, abriu um recipiente que continha todos os males e os espalhou pelo mundo (Bulfinch, 2006).

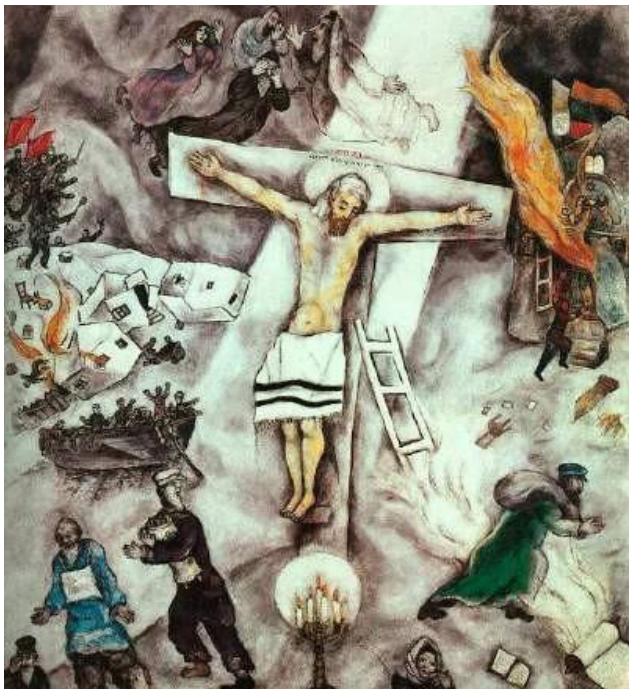
9 Noiva de Hamlet, de Shakespeare. Enquanto o noivo finge enlouquecer como parte de seu plano obstinado por vingança pela morte de seu pai, Ofélia enlouquece de verdade, por acreditar que Hamlet perdeu a razão por amor a ela. Sozinha e com o pai assassinado, seu destino final foi afundar num rio.

10 Criada pelo poeta inglês Alfred Tennyson, no século XIX. Amaldiçoada, a jovem deveria tecer uma tapeçaria mágica, trancada numa torre sem poder olhar direto para fora sem o uso de um espelho. Ao ver Lancelot, abandona o seu ofício, toma um barco, que se tornará seu caixão, e segue-o em busca do amor.

11 Na série, baseada no livro "O conto da aia", de Margaret Atwood (1985), mulheres são feitas de escravas sexuais, visando a procriação em um mundo distópico e em crise de natalidade.

12 Sacerdotisas romanas de Héstia, guardiãs do fogo sagrado e forçosamente virgens (Bulfinch, 2006).

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 66-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057



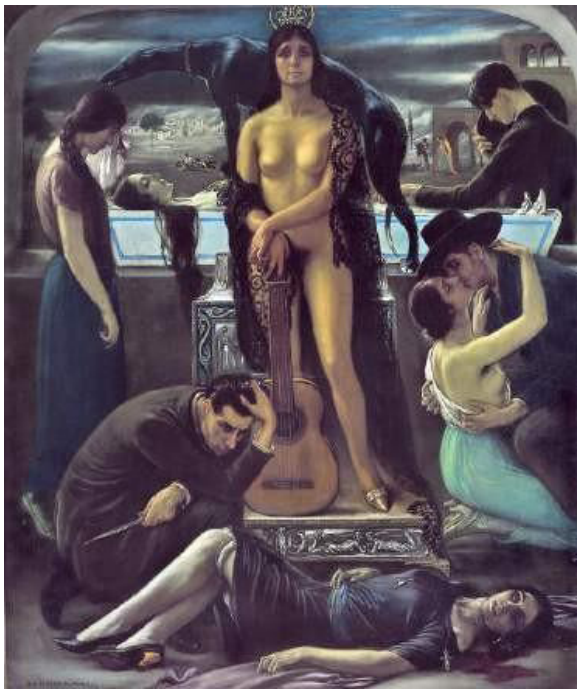


Fig. 2, Cante Hondo (Julio R. de Torres, 1929)

Fig. 3, A crucificação branca (Marc Chagall, 1938)[13].

Esse gesto se repete na prancha de Kamilly, seja nos braços erguidos de manifestantes na Paris de 1968 e nos dias atuais (9, 10), na Joana D'Arc de Rossetti (1882) que levanta sua espada (14) ou na alegoria da liberdade (20), de Delacroix (1830): o gesto de levantar as mãos é símbolo de poder e insurreição. Tal como o sintoma buscado no ritual da serpente por Warburg, o gesto aqui mostrado é uma "tentativa de organização frente ao caos" (Warburg, 2015, p. 262), não cósmico, mas social, sendo o caos o autoritarismo patriarcal e o gesto de fechar os punhos e erguê-los, a cristalização da energia dispensada para combatê-lo.

O gesto também é alvo do estudante **Luiz Fernando Petris**. Sua escolha inicial continha imagens como a de Maria Madalena com os braços contorcidos em arrependimento, o toque dos dedos na criação do homem de Michelangelo (1508-12) e a curiosidade tátil do incrédulo Tomé de Caravaggio (1601-02). Ele foi instigado a ler o ensaio "Seu país precisa de você", de Carlo Ginzburg (2014), onde o historiador faz uma análise iconográfica do gesto político de estender os braços, inspirando o estudante na construção de sua prancha (imagem 4), onde braços estendidos são utilizados como forma de chamar a atenção para uma causa, para uma convocação social e/ou política.

13 Disponíveis em: <https://museojulioromero.cordoba.es/sala/sala-4-el-origen-de-lo-hondo/cante-hondo> e <https://offlattes.com/archives/467> Acesso de ambos em: 01 mar. 2022.

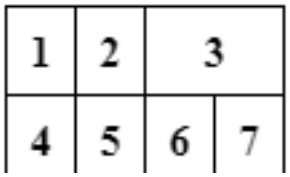


Fig. 4, Recorte da prancha de Luiz Fernando Petris (2020)
Fig. 5, Fotografia de Donald Trump (2020)[14].

Esse gesto aparece em cartazes da Alemanha nazista e da União Soviética stalinista (1, 2), da revolução constitucionalista de 1932 no Brasil (5) e da Segunda Guerra nos Estados Unidos (6). Otávio Augusto também acena, estendendo os braços, aos seus súditos romanos (4) e Cristo chama seus discípulos para edificar uma instituição que no futuro dominaria politicamente a Europa e o mundo ocidental (3). Ginzburg (2014, p. 74) cita Gertrud Bing, colaboradora de Warburg, mostrando que "as formas pictóricas são mnemônicas (...) e podem ser transmitidas, transformadas e restauradas numa nova e vigorosa vida, sempre que impulsos congêneres surgem". A repetição desses gestos ao longo da História foi assumindo diferentes e mesmo contrastantes ideologias, mas sua conotação intimidadora e convocatória apresenta-se como um fantasma, uma sobrevivência que se transforma. Figuras do meio político global contemporâneo procuram mostrar-se fortes em suas imagens, não sendo incomum encontrarmos fotografias onde estendem seus braços em direção aos eleitores, como na imagem de Donald Trump (imagem 5). O passado legado, concluído e inacessível, se recoloca a nós em movimento.

Ainda no ensaio de Ginzburg, ao abordar os cartazes de guerra britânicos com Lorde Kitchener, o olhar deste general é citado por seu biógrafo: "um olhar que ninguém ao falar com ele podia enfrentar plenamente, por mais firmemente que conseguisse encará-lo. A esfinge deve ser assim" (Davray, H. apud Ginzburg, 2014). Ao observar a parte inferior do recorte da prancha de Luiz, as últimas imagens (5,6) têm algo em comum: para além dos dedos apontados, um olhar intimidador. De qualquer ponto que se observe, eles nos olham. O Jesus bizantino (7) que aponta o caminho, também olha intensamente, esperando que respondamos ao seu chamado. Assim como Ginzburg destaca os relatos de que os britânicos se sentiam olhados por todos os lados pelo general Kitchener, na mesma Inglaterra surgirá, anos depois, a

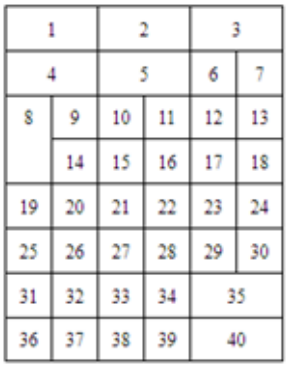
14 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53914752> Acesso em: 18 mar. 2022.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 68-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

figura do *Big Brother*, criada por George Orwell. O desenvolvimento da tecnologia durante a guerra fria intensificou a quantidade de vigilância e a problemática do olhar constante foi foco dos estudos de Michel Foucault[15].

O olho, essa parte intrigante do corpo humano, que não pode cristalizar gestos, mas pode comunicar expressões, foi o fantasma perseguido pela estudante **Luciana Tillmann** (imagem 6). Nas inúmeras imagens montadas por ela, é o olhar que dá o tom da expressividade do representado. Até mesmo a ausência dos olhos pode ser compreendida como um tipo de olhar, pois também comunica uma mensagem. Ela escreveu para publicar junto a sua prancha:

> Nas obras escolhidas são representadas muitas figuras olhando diretamente para seu espectador, como se estivessem o vigiando. Pode-se fazer uma referência ao livro 1984 de George Orwell (...) Também pode-se notar sentimentos através de tipos de olhar, como a melancolia, o desespero, a inveja e a raiva, lembrando a frase "os olhos são as janelas da alma", pois eles retratam o que ela está sentindo. Quando a mesma não existe não há necessidade de representá-los, como é o caso da figura da morte, assim como o costume nos leva a fechar os olhos dos falecidos, pois neles já não há mais vida.



1		2		3	
4		5		6	7
8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	
36	37	38	39	40	

Fig. 6, Prancha de Luciana Tillmann. 2020.

15 No livro "Vigiar e Punir", Foucault aborda o panóptico como objeto de total vigilância, sempre eficiente e constante, o que leva à total disciplina, assujeitamento e construção de condutas.

Ela agrupou olhares diversos: o olhar de Lúcifer, expulso do céu (3), de Alexandre Cabanel (1847), consumido pela inveja e pela ira; o olhar sedutor de damas nuas, posando orgulhosamente; a melancolia do jovem cupido de Reynolds (1777), pintado como um garoto pago para iluminar caminhos noturnos, cujos olhos são profundamente escuros (7); e das meninas de azul e rosa de Renoir (1881) que parecem prever o futuro sombrio que viria sobre elas (9)[16]. Há também a bebedora de absinto (35) de Degas (1873), que olha para o chão como quem carrega o peso do mundo em seus ombros e os autorretratos (24, 30) de Courbet (1843) e Hodler (1912), mistos de tensão e pavor.

Alguns deles são bastante conhecidos, como o olhar vitorioso de Bonaparte (4), de David (1801), os incógnitos olhares de Gioconda (19), de Leonardo (1503), e da moça com brinco de pérola (27) de Vermeer (1665), os olhares por vezes soberbos, por vezes vazios, de damas da elite europeia. Luciana escolheu a Santa Lúcia (18), padroeira dos olhos, que lhe é parcialmente homônima, para estampar sua prancha (pintada por Francesco del Cossa, 1472). Ela, que cura aqueles cuja visão foi prejudicada, segura o ramo que simboliza o martírio e com a outra mão, uma flor de onde brotam dois olhos.

Embora não possa se concretizar num gesto específico, o olhar carrega sintomas do pathos. Se movimentos e expressões corporais são vistos como reações a comoções internas e o sintoma é tido como um movimento desprovido de vontade, podemos afirmar que há um pathos na representação dos olhos, o que Luciana captou em sua prancha.

> (...) modelos ou motivos oriundos da antiguidade foram usados pelos renascentistas para exprimir formas em movimento e uma espécie de linguagem gestual. Essas formas se apresentam na exterioridade (cabelos ao vento, vestidos esvoaçantes) mas também ao domínio da interioridade aos movimentos paixões da alma. (Waizbort, 2015, p. 11)

16 Uma das irmãs morreu em um comboio para Auschwitz durante o Holocausto (Mammi, 2019).

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 70-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

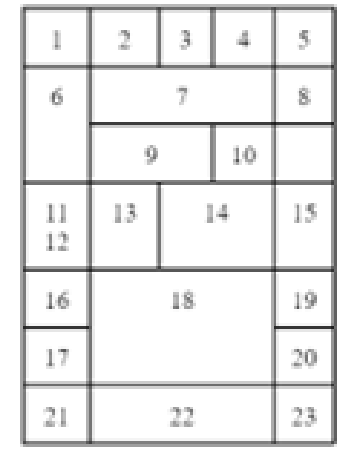


Fig. 7, Prancha de Kaio Schroeder. 2020.

Algumas histórias da mitologia grega envolvem os olhos, como Medusa (12), que é condenada a nunca mais ser vista sem que cause a morte do vidente; Édipo, que se automutila vazando os olhos para não mais enxergar sua tragédia; e Narciso, que por se olhar demais, perde sua vida. O estudante **Kaio Schroede**r fez uma escolha de obras bastante relacionada a essas histórias, devido ao seu interesse pela mitologia grega. Após uma observação mais demorada, percebeu-se que a temática da punição pelos crimes ou atos infracionais era uma constante, consequência também do caráter pedagógico dos mitos antigos. Assim, ele foi desafiado a pensar no binário violação/punição. As pranchas 4 e 5 do Atlas Mnemosyne podem ser referenciadas, visto que agrupam figuras mitológicas como Níobe, Medeia, Penteu, Alceste e Meleagro[17]. A

17 **Níobe** foi rainha de Tebas, mãe de sete filhos e sete filhas, todos mortos por Apolo e Ártemis por ela ter-se declarado ser mais fecunda que Leto, a mãe dos deuses gêmeos. **Medeia** foi uma feiticeira, casada com Jasão. Em Corinto, é trocada pela princesa Creusa. Por vingança, envia um vestido enfeitiçado que mata a princesa e põe fogo na cidade, matando seus próprios filhos. **Penteu** foi rei de Tebas e, por espiar os ritos das bacantes, foi despedaçado por elas após ser confundido com um javali, por encanto do próprio deus. **Alceste** foi uma princesa

punição pelas infrações de si ou de outro marcam a trajetória desses personagens, inspirando Kaio a organizar sua prancha, que tem exemplos de sobrevivência do antigo, de permanências em uma história desmontada e de persistência dos gestos emotivos.

Na prancha (imagem 7), vemos Pandora (3) de Waterhouse (1896), Andrômeda (4) de Doré (1869) e Lilith (5), que nessa versão pré-rafaelita de Rossetti (1867) é uma mulher sensual que penteia os cabelos num gesto sutil e despreocupado. O elemento aquático é bem presente e se vê em figuras mitológicas e literárias cujos finais se ligam com a água: Ofélia (21), de Millais (1851), que jaz no lago florido; a Lady de Shalott (16) e Narciso, ambos de Waterhouse (1888/1903). Tomados pelo ímpeto, perdem suas próprias vidas. Com água do dilúvio se castiga a humanidade e é dela que vêm Cetus, monstro enviado por Poseidon para matar Andrômeda. Do mar vêm os castigos apocalípticos[18] (20) e o monstro que engole o desobediente Jonas[19].

Vemos algumas sereias e ninfas aquáticas, que atraindo os marinheiros pelo seu canto, regozijam-se ao vê-los jogar-se ao mar, enquanto os seus corpos são engolidos por ondas e despedaçados nas pedras. A rendição aos encantos era punida com a morte. Sobrepujadas pela inteligência de Ulisses[20] e seus companheiros (7), se atiram nas rochas e têm o mesmo fim de suas vítimas. A astúcia de Ulisses também aparece na obra de Waterhouse (1891), onde vê-se o barco dos ex-combatentes da guerra de Tróia (11). Tendo sido aprisionados do ciclope, que viola a conduta anfitriã e pretende devorá-los, eles vestem-se como ovelhas e vazam o olho do sequestrador, fugindo.

Deuses punidos em benefício da humanidade aparecem através de Prometeu (13), de Rubens (1611-12), cuja ave vem castigá-lo diariamente pelo roubo do fogo dos deuses do Olimpo; e Cristo (15), que tem o corpo descido da cruz, símbolo da punição pelos pecados da humanidade. Assemelham-se nos intentos e nos corpos, que ultrajados, inclinam-se em direção ao chão. Um nos oferece o fogo, o outro, nos livra dele. Faetonte[21], que aparece em algumas pranchas do *Atlas Mnemosyne*, como a n. 46, é esculpido em sua queda por Dominique Lefevre (1700-11), semelhante à queda de Prometeu. Nas pranchas de Warburg, Cristo deposto e Faetonte aparecem lado a lado.

---

da Tessália que se entregou para substituir o marido na morte, condição imposta pelas parcas para salvá-lo. **Meleagro** foi um dos argonautas que teve a morte decretada pela mãe ao jogar uma tora na fogueira, como castigo pelo assassinato de seus tios (Bulfinch, 2006)

18 "Solta os quatro anjos que estão presos no grande rio Eufrates. E foram soltos os quatro anjos que estavam preparados para a hora, e o dia, e o mês, e o ano, para matarem a terça parte dos homens." (Apocalipse 9:14-15). "E eu fiquei sobre a areia do mar, e vi uma besta surgir no mar" (Apocalipse 13:1). Bíblia King James, disponível em: <https://www.bkjfiel.com.br/> Acesso em: 18 mar. 2022.

19 Profeta hebreu que, segundo a tradição bíblica, recebe o chamado de ir pregar na cidade de Nínive e, por negar-se, é engolido por um monstro marinho e passa nele três dias.

20 Conhecendo o perigo mortal do canto das sereias, Ulisses criou um estratagema para evitar a sua morte e, ao mesmo tempo, ouvi-las: colocou cera nos ouvidos dos marinheiros e ordenou que ele fosse amarrado ao mastro do navio. Assim ele poderia navegar próximo à ilha e apreciar incólume o canto das sereias.

21 Jovem que pediu ao pai as rédeas do carro do Sol, mas não conseguiu manter a rota, provocando oscilações nos astros e ameaçando destruir a terra. Zeus o fulminou com um raio (Bulfinch, 2006).

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 72-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

Vemos também mártires cristãos, ambos de mãos atadas e olhos abaixados, como São Sebastião (14) pintado por Odilon Redon (1910-12), e Margaret Wilson (10)[22] , de Millais (1871), ambos indiciados pelo crime de lesa-majestade em nome de sua fé. São Sebastião, para a igreja grega, é protetor contra a peste bubônica, evento tido como manifestação da ira divina, presente na prancha na obra de Arnold Bocklin (1898), que retrata uma figura cadavérica que assola uma pequena cidade (18). No primeiro plano, uma mulher vestida de vermelho chora, enlutada, sobre o corpo de uma outra mulher, vestida de branco. É comum que eventos catastróficos sejam associados ao mundo sobrenatural, a castigos divinos, acertos de contas cósmicos, mesmo nos dias atuais[23].

Olhando para a contemporaneidade, o fantasma perseguido por Kaio aparece como sobrevivências do antigo. O caçador Acteon espia Diana em seu banho e a violação de sua intimidade faz com que a deusa, enfurecida, transforme o jovem espião em um cervo, perseguido e morto pelos seus próprios cães (19), como retrata Ticiano (1559). Esse mito se atualiza na série *Game of Thrones*[24], onde a personagem Sansa, oferecida em casamento a Ramsey, é maltratada e estuprada pelo marido. Acostumado a dar inimigos aos seus cães de caça, Sansa executa o mesmo procedimento como vingança e dá o esposo aos cães, que o devoram. Assim como Diana, Sansa assiste ao esfacelamento do abusador.

Considerações Finais

A ideia do Atlas revelou-se a Warburg não somente como um "resumo em imagens," mas um "pensamento por imagens." (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 383). A execução desse projeto e a posterior retomada para análise do que foi produzido reforça a ideia de que se tratou de uma grande experiência, apenas limitada pelas condições pandêmicas, mas bem sucedida em proporcionar aos participantes um repertório cultural significativo. Primeiramente, conhecer mais sobre o mundo das imagens, ater-se ao universo dos artistas e de suas produções e referências, compreender quais foram as temáticas e condições nos quais se desenvolveram obras de arte. Em segundo lugar, identificar e pensar seus próprios fantasmas a partir da seleção de imagens e de sua montagem, refletindo sobre como eles sobrevivem, como desaparecem e reaparecem na história e na cultura visual. Em terceiro lugar, o acesso a um conhecimento por meio da montagem, aprendendo a organizar pensamentos e exercitar o olhar sobre o mundo repleto de imagens que nos rodeiam.

22 Mártir protestante escocesa que foi executada por afogamento por se recusar a fazer um juramento declarando James VII (James II da Inglaterra) como chefe da igreja.

23 Grupos fundamentalistas de diversas religiões associaram a pandemia do covid à punição divina pelos pecados da humanidade. No Brasil, esse discurso foi fomentado sobretudo por fundamentalistas cristãos.

24 A série é baseada na coleção "As crônicas de gelo e fogo", de George Martin (1996-2011) e a cena citada está no episódio "A Batalha dos Bastardos" da temporada 6.

Cabe ressaltar que esse projeto poderia ter sido totalmente diferente se executado por outro professor, em outro contexto, com outros estudantes. Isso porque cada um pode construir seus caminhos, buscar suas referências, e mesmo ao ensinante, a escolha metodológica e o repertório individual contam muito nesse trabalho que é absolutamente qualitativo. Por isso, aqui são apresentadas as estratégias aplicadas e as produções dos estudantes no sentido de demonstrar a potencialidade do pensamento antropológico da História da arte e a herança warburguiana do pensamento por imagens e suas montagens.

Fantasmas nos rodeiam e não cessam de aparecer, de reaparecer. Como causas não resolvidas, permanecem sem seguir seu caminho, resistindo a serem engavetados e esquecidos. Observando os bons resultados dessa iniciativa e o entusiasmo dos estudantes, parece mais certo que os fantasmas permaneçam, que as suas causas não resolvam, afinal de contas, uma história da arte em que as imagens sejam guardadas, catalogadas, prontas, não nos interessa. Melhor que não busquemos a próxima imagem e sua resposta finalizadora. Esse projeto mostrou que, além de potentes, a imagem pode se apresentar enriquecedora e inclusiva, atingindo não apenas os eruditos, mas jovens estudantes em construção do seu conhecimento.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. Aby Warburg e a ciência sem nome. In: AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**. Trad. de Antônio Guerreiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRAIDA, Braida. A forma e o sentido da frase "Isso é arte?". In: BRAIDA, C et al. (Org.). **Café Filosófico:** Estética e Filosofia da Arte. 1ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014, p. 23-56.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia:** histórias de deuses e heróis. Trad. de David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMPOS, Luis. Conociendo a Aby Warburg. Trans/Form/Ação. **Revista de Filosofia da Unesp**, Marília, v. 37, n. 1, p. 151-162, Jan./Abr., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/nTQgqDVHhD5DDHVyxbzFftb/?lang=es> Acesso em: 24 mar. 2022.

DE MATTOS, Cláudia V. Arquivos da memória: Aby Warburg, a história da arte e a arte contemporânea. **Revista Concinnitas**. Ano 8, v. 2, número 11, dezembro de 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/22865> Acesso em: 22 mar. 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Trad. Vera C. N. Maia. Belo

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 74-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Prefácio. In: MICHAUD, Philippe-Alain. **Aby Warburg e a imagem em movimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013a.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente:** História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013b.

DIDI-HUBERMAN, Georges.**Diante do Tempo:** História da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

FERNANDES, Cássio. O legado antigo entre transferências e migrações. **Topoi,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 338-346, jan./jun. 2014. Disponível em: <www.revistatopoi.org> Acesso em: 22 mar. 2022.

GINZBURG, Carlo. **Medo, reverência, terror.** Quatro ensaios de iconografia política. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GUERREIRO, António. Aby Warburg e a história como memória. **Revista de História das Ideias**. v. 23, 2002, pp. 389-407. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/41705/1/Aby_Warburg_e_a_historia_como_memoria.pdf> Acesso em: 16 mar. 2022.

JAY, Martin. Introdution: Vision in context: reflections and refractions. In BRENNAN, T.; JAY, M. (eds.). **Vision in context:** historical and contemporary perspectives on sight. New York/London: Routledge, 1996.

MAMMÌ, Lorenzo. Duas Meninas: Renoir, Proust e os nazistas. **Piauí**, São Paulo, n. 150, mar. 2019. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/duas-meninas-2/> Acesso em: 26 mar. 2022.

MITCHELL, Thomas. **Picture theory. essays on verbal and visual representation.** Chicago/London: The University of Chicago Press, 1994.

MITCHELL, Thomas. **Showing seeing:** a critique of visual culture. Journal of Visual Culture; 1; 165, 2002.

MONDZAIN, Marie-José. "A imagem entre proveniência e destinação". In: ALLOA, Emmanuel. (org.) **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 13º ed. Rio de Janeiro, Campus: 1983.

SAMAIN, Etienne. **As "Mnemosyne(s)" de Aby Warburg:** Entre Antropologia, Imagens e Arte. Revista Poiésis, n. 17, p. 29-51, 2011.

WAIZBORT, Leopoldo. Apresentação. In: WARBURG, Aby. **História de fantasmas para gente grande: escritos, esboços e conferências**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WARBURG, Aby. Memórias da viagem à região dos índios pueblos na América do Norte. In: WARBURG, Aby. **História de fantasmas para gente grand e**: escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WARBURG, Aby. "Introdução à Mnemosine". In: WARBURG, Aby. **Histórias de fantasma para gente grande:** Escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Submissão: 15/03/2024
Aprovação: 23/07/2024

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 76-76 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024057

Artigo Original

Trama metodológica: narrativas teóricas para um "A/R/TograFormar" permanente em arte/educação

Methodological plot: thoretical narratives for a permanent "A/R/TograForm" in art/education

Trama metodológica: narrativas teóricas para un "A/R/TograFormar" permanente en arte/educación

Mara Rúbia de Almeida Colli[1]

Helena de Ornellas Sivieri Pereira[2]

1 Artista, pesquisadora, formadora e docente na área de Artes Visuais no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap-Eseba/UFU). Doutoranda em Educação no PPGE/UFTM, integrante dos grupos de pesquisa CNPq Grupa (UFU) e do GPEFORM (UFTM). Lattes: http://lattes.cnpq.br/3138135059991498 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1164-056X E-mail: mara_colli@ufu.br

2 Docente do Departamento de Psicologia e do PPGE/UFTM. Doutora em Psicologia. Pós-doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa e estudo em formação de professores - GPEFORM. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5662197248196394. ORCID: https://orcid.org/0000.0003-3694-2705. E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br

RESUMO

O presente artigo busca apresentar uma trama metodológica de narrativas teóricas para um "A/R/TograFormar" permanente em arte/educação, ou seja, teorias que deram sustentação ao desenvolvimento da formação permanente de arte/educadores(as) da Educação Básica de Uberlândia/MG. As ações formativas foram realizadas no "Ateliê de Formação em Arte/educação", lócus da ação interventiva ligada à pesquisa-ação em desenvolvimento na tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, sob o título "A/R/TograFormar: diálogos entre arte/educação, processo de criação e formação permanente docente". Como formadora e formante do Ateliê de Formação em Arte/educação, promovemos ações práticas, leituras e estudos teóricos/imagéticos de obras de arte, ancoradas nas questões teórico-práticas da pesquisa em arte, e nas perspectivas metodológicas do meio como ponto zero, da abordagem triangular, da a/r/tografia, da pesquisa-ação interventiva e de metodologias ativas que culminaram na criação de "Narrativas Imagéticas". A trama metodológica contribuiu para que a professora, artista, pesquisadora e formadora (propositora) encontrasse caminhos metodológicos para um "A/R/tograFormar" no processo formativo permanente para professores(as) arte/educadores(as) atuantes.

PALAVRAS-CHAVE

Arte/Educação; Formação Permanente; Metodologias em Arte; Narrativas Imagéticas.

ABSTRACT

This article presents a methodological plot of theoretical narratives for a permanent "A/R/TograFormar" in art/education, that is, theories that supported the development of permanent training for art/educators in Basic Education in Uberlândia/MG. The training actions were carried out in the "Art/education Training Workshop", the locus of the intervention action linked to the action research being developed in the doctoral thesis in progress in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Triângulo Mineiro – UFTM, under the title "A/R/TograFormar: dialogues between art/education, creation process and permanent teacher training". As a trainer and Workshop leader, we promote practical actions, readings and theoretical/imaginative studies of art, anchored in the theoretical-practical issues of art research, and in the methodological perspectives of the medium as point zero, of triangular approach, from a/r/tography, interventional action research and in active methodologies that culminated in the creation of "Imagetic Narratives". The methodological framework contributed to the teacher, artist, researcher and trainer (proponent) finding methodological paths for an "A/R/tograFormar" in the permanent training process for active art teachers/educators.

KEY-WORDS

Art/Education; On going Training; Methodologies in Art; Imagery Narratives.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 78-93 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024077

RESUMEN

Este artículo busca presentar una trama metodológica de narrativas teóricas para un "A/R/TograFormar" permanente en arte/educación, es decir, teorías que sustentaron el desarrollo de la formación permanente de arte/educadores en Educación Básica en Uberlândia/MG. Las acciones de formación se llevaron a cabo en el "Taller de Formación Arte/Educación", locus de la acción de intervención vinculada a la investigación-acción que se desarrolla en la tesis doctoral en curso en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal del Triângulo Mineiro – UFTM. , bajo el título "A/R/TograFormar: diálogos entre arte/educación, proceso de creación y formación permanente docente". Como formadora y formadora del Estudio de Formación Arte/educación, promovemos acciones prácticas, lecturas y estudios teórico/imaginativos de obras de arte, anclados en las cuestiones teórico-prácticas de la investigación en arte, y en las perspectivas metodológicas del medio como punto zero, de enfoque triangular, a/r/tografía, investigación-acción intervencionista y metodologías activas que culminaron en la creación de "Narrativas Imagenísticas". El marco metodológico contribuyó a que el docente, artista, investigador y formador (proponente) encontrara caminos metodológicos para un "A/R/tograFormar" en el proceso de formación permanente de docentes/educadores de arte en activo.

PALABRAS-CLAVE

Educación Artística; Entrenamiento en Curso; Metodologías en el Arte; Narrativas Imagenísticas.

Introdução

O tempo contemporâneo em sua velocidade de transformações globais e tecnológicas tem exigido dos(as) docentes das distintas áreas do conhecimento saberes e competências dos mais diferentes modos para a compreensão das realidades associadas à humanidade e suas vivências. (Nóvoa, 1995; Tardiff, 2014).

A docência como área de atuação social envolve um conjunto de ações, conexões e habilidades pessoais e coletivas. Sendo um campo de estudo, de pesquisa e de trabalho, a docência está diretamente associada às transformações sociais, pois "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, p.67).

Contudo, essas constantes transformações pelas quais a sociedade brasileira e mundial está passando no âmbito educacional e cultural apontam para a importância do processo formativo permanente para professores atuantes, pois a pesquisa sobre saberes docentes e formação profissional procura

> mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais. (Tardif, 2014, p.23)

O aprender, o ensinar, o formar e o formar-se estão associados à vida, aos nossos caminhos e às nossas escolhas, bem como às motivações, crenças e perspectivas futuras, ou seja, é um permanente processo de conexões consigo e com o outro, numa composição social, cultural, ética, política e estética que diz sobre tornar-se e ser docente em contato com o processo de formação permanente.

Ser artista, ser professora, ser pesquisadora e formadora (pesquisadora/propositora) instigou a realização da pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM/MG, sob a orientação da Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira, com o título "A/R/TograFormar: diálogos entre arte/educação, processo de criação e formação permanente docente".

Enquanto formadora e participante de formações permanentes na área de Arte, percebemos que os encontros formativos aconteciam no âmbito da teoria, da escuta e da reflexão, e pouco se falava em práticas e principalmente em processos de criação docentes para professores(as)-artistas. Em vista disso, nessa pesquisa, questionamos: Qual a relevância da formação continuada do professor de Artes Visuais na perspectiva do processo de criação para ampliar as elaborações metodológicas do docente no contexto escolar?

Frente às percepções destacadas quanto à formação continuada do professor e os possíveis diálogos com o processo de criação e seu enlaçamento com a arte/educação, acrescenta-se à questão inicial indagações que visam trazer para o centro do debate reflexões sobre a compreensão de quais os melhores caminhos a percorrer

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 80-93 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024077

dentro desse universo de infinitas possibilidades que a formação continuada docente propicia.

A saber: (i) Como criar novos paradigmas de práticas docentes em Artes Visuais e como esse professor pode ampliar as metodologias que valorizem o processo de criação na práxis do contexto escolar? (ii) Enquanto formadora e formante, como auxiliar o(a) professor(a) no percurso experimental do seu próprio processo de criação? (iii) Como os(as) arte/educadores(as) se assumem diante das interligações e proposições entre as construções dialógicas sobre o processo de criação artístico pessoal e a práxis docente no contexto escolar? (IV) Como pensar a identidade profissional do professor de Artes Visuais pelo viés da tríade professor-artista-pesquisador?

Tais inquietações instigaram o desenvolvimento da pesquisa e a criação do "Ateliê de Formação em Arte/educação" com cinco participantes professores(as)-artistas. A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa foi por meio da amostra por bola de neve, método que "pressupõe que há uma ligação entre os membros de dada população pela característica de interesse" (Dewes, 2013, p. 10).

Assim, participaram da amostragem não probabilística de modo coletivo, e juntos, formadora e formantes, exploramos e realizamos experimentações formativas, metodológicas, pedagógicas, teóricas e práticas em formação permanente de arte/educadores. Nosso objetivo é investigar as possíveis metodologias formativas em processos de criação com ênfase na identidade e na subjetividade docente de arte/educadores(as) das Artes Visuais da Educação Básica de escolas públicas da cidade de Uberlândia/MG.

Nessa perspectiva, entendemos que a formação continuada está vinculada ao processo de aprender a ensinar, não reduzido apenas à aplicação de um conjunto de técnicas e fazeres, mas configurado em um espaço para produção de relações, como um lugar para orientar, mediar, auxiliar e transacionar o processo de atuação do(a) docente e suas ações, bem como sobre o próprio processo de formação e de reconstrução de saberes por meio das reflexões das próprias ações docentes e dos questionamentos em função da prática escolar.

Assim, neste artigo apresentamos uma trama metodológica por meio das narrativas teóricas para um "A/R/TograFormar" permanente em arte/educação, ancoradas nas pesquisas teóricos/práticas da pesquisa em arte, e nas perspectivas metodológicas o meio como ponto zero, a abordagem triangular, a a/r/tografia, a pesquisa-ação interventiva e as metodologias ativas que culminaram na criação de "Narrativas Imagéticas".

Formação permanente e arte/educação

A formação e o desenvolvimento profissional docente são áreas de conhecimento e de investigação relacionados a processos contínuos interativos e acumulativos de aprendizagens com princípios éticos, didáticos e pedagógicos que combinam uma

série de formatos de aprendizagens. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os indivíduos, mas é necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, cuja abordagem seja feita de modo afetuoso, atento e aberto para a escuta e que possibilite momentos de valoração das próprias capacidades e potencialidades de cada participante.

Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais dos(as) professores(as) são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, pois uma boa parte do que os(as) professores(as) sabem sobre o ensino, sobre os papéis docentes e sobre como ensinar estão relacionados à sua própria história de vida, e, sobretudo, a sua história de vida escolar, conhecimentos que são anteriores aos adquiridos na academia e estão relacionados às suas crenças e certezas sobre a prática docente.

Logo, outros saberes vão se desenvolvendo no decorrer da carreira docente, durante o processo da vida profissional, que refletem as categorias conceituais e práticas dos(as) docentes, constituídas no e por meio do seu trabalho cotidiano. Tais saberes estão associados às dimensões identitárias, subjetivas e de socialização profissional, ou, conforme nos aponta Tardif (2000, p.14), "os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos".

Visto que as ações formativas não são homogêneas e iguais para todos os(as) envolvidos(as) no processo formativo, entendemos que a formação permanente se constrói por meio de uma estrada relacional entre os vários "eus" presentes em cada indivíduo que constitui esse lugar do ser docente e do ser formador.

Deste modo, desenvolvemos o "Ateliê de Formação em Arte/educação" como meio para compreender as relações entre a arte/educação e práticas artísticas pessoais dos docentes, com o objetivo de desvelar metodologias formativas possíveis para a formação permanente por meio do processo de criação, aguçando reflexões entre o ser artista, o ser pesquisador, o ser professor e formador que se encontram no processo de atuação na Educação Básica em escolas públicas, pois para Lessa (2015, p.15)

> "[...] através desse processo de acumulação, os homens podem se elevar a uma consciência do seu em-si, do que de fato são, o que possibilita algo inédito: um ser que se reconheça na sua própria história. Em outras palavras, um gênero que se reconhece enquanto gênero em processo de construção".

A docência é uma área de atuação social, que envolve um conjunto de ações, conexões e habilidades pessoais e coletivas e a arte/educação é um meio para a construção e ampliação dos saberes humanos, associando, dentro da sala de aula, expressão e cultura. Esses aspectos apontam para a importância do processo de formação permanente para arte/educadores(as) ativos(as) no sistema educativo.

Nessa perspectiva, a formação em arte, seja inicial ou permanente, oferece aos(às) professores(as) e estudantes a oportunidade de refletir, contextualizar historicamente e desenvolver suas próprias linguagens artísticas pessoais, a partir da leitura de si mesmos e do mundo ao seu redor, pois para Ferraz e Fusari (2009, p. 18), "o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências".

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 82-93 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024077

Experiências estéticas favorecem o protagonismo, o crescimento individual, social, intelectual e cultural e possibilitam ao professor a expressão de seus sentimentos e a expansão da sua criatividade por meio do processo criativo artístico, visto que por meio da arte podemos nos expressar e interagir. A arte tem potencial para despertar sentimentos e emoções, bem como para desenvolver habilidades e competências que contribuem para a construção de conhecimentos. Como afirma Colli (2018, p. 259), "por meio da arte/educação, os seres humanos respeitam, valorizam e se apropriam de elementos presentes nas sociedades e culturas".

Neste sentido, a arte em suas infinitas possibilidades criativas e educativas é essencial para a vida em sociedade, assim como o trajeto da formação docente em arte/educação é um meio importante para a construção e ampliação dos saberes que estão vinculados às ações do(a) arte/educador(a) em seus planejamentos e metodologias. A esse respeito, Ferraz e Fusari (2009, p. 121), apontam que a "arte/educação é a ideia de relacionar, dentro da sala de aula, expressão com cultura", ampliando os olhares educativos, poéticos e estéticos, tanto de docentes, quanto de discentes.

Por esse motivo, a arte/educação não propõe modelos, o que ressalta a importância da realização do Ateliê como espaço educativo, um lugar de formação para que docentes atuantes possam ampliar suas práticas pedagógicas, se desterritorializando e se reterritorializando como arte/educadores(as) durante o processo formativo permanente, proposto na pesquisa de doutorado, como ação interventiva no "Ateliê de Formação em Arte/educação".

Trama metodológica: diálogos epistemológicos

A pesquisa de natureza qualitativa atravessada pelo Ateliê tem por objetivo criar possíveis caminhos metodológicos para a formação permanente docente em arte, por meio de ações artísticas formativas em processo de criação de "Narrativas Imagéticas" na perspectiva da tríade professor-artista-pesquisador e formador.

Neste sentido, criamos a metodologia "A/R/TograFormar" para arte/educadores(as) que desenvolvem a formação permanente docente. Para tanto, ancoramo-nos em estudos teóricos e práticas metodológicas da pesquisa em arte, na perspectiva do meio como ponto zero, da abordagem triangular, da a/r/tografia, da pesquisa-ação interventiva e das metodologias ativas que culminaram na criação de "Narrativas Imagéticas".

As teorias metodológicas para o desenvolvimento da ação interventiva no Ateliê foram selecionadas de modo consciente, por meio de estudos, pesquisas e leituras orientadas. Apoiamo-nos, ainda, na percepção pessoal e nas vivências profissionais da artista, professora, pesquisadora e formadora (pesquisadora/propositora), que, desde o seu primeiro dia de aula na infância, ainda que inconscientemente, esteve em conexão com seus pares, com os(as) docentes, que a auxiliaram no seu percurso até aqui.

Neste sentido, compreendemos que estamos em constante formAÇÃO, ou seja, a formação permanente docente é uma área de conhecimento e de investigação que se relaciona a processos contínuos, interativos e acumulativos de saberes associados às vivências, experiências e relações de vida. Todos esses processos estão conectados aos princípios éticos, didáticos, metodológicos e pedagógicos que combinam uma série de aprendizagens, as quais são/estão associadas à "identidade profissional [que] se desenvolve na interação entre o indivíduo e o ambiente ou o contexto" (Flores, 2015, p. 139).

Pesquisa em arte

Os estudos teóricos e práticos realizados durante a Graduação em Artes Visuais e presentes também na Especialização em Criação e Cultura, afunilaram-se no Mestrado em Arte, momento em que a formadora (pesquisadora/propositora) pôde aprofundar os conhecimentos sobre processos de criação na perspectiva da pesquisa em arte.

As percepções sobre as concepções de processos de criação para formação permanente de arte/educadores foram influenciadas pela teoria da formatividade, discutida por Pareyson (1991), na qual, o autor apresenta a forma como formada e formante, ao mesmo tempo, em que a ação se faz fazendo, pois a "forma se define na própria execução que dela se faz, e só se torna tal ao término de um processo em que o artista a inventa executando-a" (Pareyson, 1991, p.69).

O modo de "formar", ou seja, criar, se estabelece pela personalidade e pela espiritualidade do artista[3], pois, ainda em conformidade com Pareyson (1991), a forma é, ao mesmo tempo, física e espiritual: se a matéria formada é física, o modo de formá-la é espiritual. Assim, na formatividade, o conteúdo, a matéria e o estilo são indissociáveis, pois o artista é composto desse repertório para o "formar". O modo de "formar" se amplia na união entre a produção e a invenção, considerando a forma como formada e formante ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, enfatizamos nossa preocupação em pesquisar sobre o processo de criação, a arte/educação e as "Narrativas Imagéticas" como meios metodológicos para a elaboração do "Ateliê de Formação em Arte/educação". Assim, para a construção dessa trama metodológica, buscamos apoio na metodologia da pesquisa em arte do "meio como ponto zero" (Brittes; Tessler, 2002), na qual o meio é o ponto de partida para o desenvolvimento do pensar a prática docente metodológica, didática e pedagógica em função das próprias práticas artísticas, num constante *devir*, não definido *a priori*, mas que foi sendo conhecido e descoberto a cada encontro realizado em Ateliê e na medida em que os estudos avançam.

De acordo com Rey (2002) o processo de criação se constrói a partir de uma visão particular e subjetiva do mundo contemporâneo. Os conceitos auxiliam, ao mesmo

3 Nesta pesquisa consideramos que os(as) participantes do "Ateliê de Formação em Arte/educação" são professores(as)-artistas.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 84-93 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024077

tempo em que aparecem durante os processos, os modos e maneiras de produzir arte. Assim, os conceitos não são utilizados como uma verdade inquestionável. Antes, são nomeados na maneira como o processo vai se construindo, pois a pesquisa em arte "delimita o campo do artista-pesquisador que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho plástico assim como a partir das questões teóricas e poéticas, suscitadas pela sua prática" (Rey, 1996, p.81).

Abordagem triangular

Para colocar em prática esta pesquisa-ação, apresentamos mais um fragmento da trama metodológica: a abordagem triangular. Este termo, proposto por Ana Mae Barbosa (2010), a princípio, era denominado metodologia triangular. Porém, com o desenvolvimento da sua pesquisa em arte/educação, essa autora considerou que a metodologia significa a construção que cada professor(a) é capaz de desempenhar em sua própria sala de aula.

Neste sentido, a abordagem triangular não é um método a ser seguido, mas uma concepção de ensino de arte que aponta um caminho aberto e flexível para a aprendizagem, aguçando olhares críticos, perceptivos e sensíveis, por meio do fazer artístico, da contextualização e da análise da obra de arte.

Tal abordagem foi de fundamental importância na construção metodológica e no desenvolvimento da proposta de pesquisa por meio da criação do "Ateliê de Formação em Arte/educação", pois o tema deste estudo está vinculado à pesquisa da prática artística e de suas possíveis relações com o ensino de Arte como artifício para formar professores com outros saberes e em condições de ensinar por meio da autonomia no processo de criação docente e discente.

À luz de Barbosa (2010, p.10), a abordagem triangular "[…] refere-se a uma abordagem eclética", uma vez que é no coletivo formativo, nas trocas de saberes, nas experiências e na percepção da presença do outro que os processos criativos podem se tornar mais relevantes e significativos, assegurando a oportunidade de manter a prática da produção plástica em sincronia com os processos de aprendizagem em Arte realizados no espaço escolar.

Neste sentido, durante a realização do Ateliê, promovemos ações práticas, leituras e estudos teóricos/imagéticos de obras de arte. Acrescentamos ainda momentos formativos, por meio da reflexão e análise de processos de criação dos(as) próprios(as) participantes da pesquisa e da formadora (pesquisadora/propositora). Assim, fomos abastecidos com processos criativos de artistas nacionais e internacionais e processos criativos educativos que trouxeram para o centro do debate as reflexões do que é ser artista, ser professor e ser pesquisador no contexto da Educação Básica, de modo a conectar teoria e prática.

A/R/Tografia – A/R/TograFormar

Frente às percepções destacadas quanto à formação continuada do professor e os possíveis diálogos com as metodologias do processo de criação na pesquisa em arte e seu enlaçamento com a arte/educação, ser professor(a)-artista-pesquisador(a) parte do pressuposto de que as práticas artísticas docentes[4] são de extrema relevância para que haja uma conexão com as práticas discentes.

Neste sentido, enfatizamos a importância do arte/educador se reconhecer no processo de acumulação dos saberes e conhecimentos por meio da trajetória entre o ser artista, ser professor e ser pesquisador, que vai ao encontro da teoria da a/r/tografia de Irwin e Dias (2013; 2010), na qual o entrecruzamento dessas três condições contempla a possibilidade de um mesmo sujeito absorver/somar características e processos próprios.

Em vista disso, optamos por realizar o "Ateliê de Formação em Arte/educação" com docentes de Artes Visuais das escolas públicas na Educação Básica da cidade de Uberlândia/MG, no qual a/r/tografia está amarrada à trama metodológica das ações interventivas na pesquisa sobre formação permanente docente.

Em conformidade com Dias (2013, p. 24) a a/r/tografia é considerada uma modalidade da PEBA (Pesquisa Educacional Baseada em Arte), "decorrente dos estudos do professor de artes e educação Elliot Eisner na Stanford University, nos Estados Unidos, nas décadas de 1970 e 1980" e objetiva estudar a arte como o elemento essencial para o desenvolvimento de pesquisas, ou seja, é uma metodologia que aumenta a nossa compreensão das atividades humanas através dos meios artísticos.

Para além disso, "a a/r/tografia é uma forma de investigação PRB (Pesquisa Baseada na Prática), que abrange as práticas do artista, do educador e do pesquisador" (Irwin, 2013, p. 28). Em outras palavras, a a/r/tografia é uma metodologia de articulação na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) na qual nos apoiamos como metodologia condutora para a formação docente permanente na tríade professor(a)-artista-pesquisador(a), ou seja, a a/r/tografia contempla a possibilidade de um mesmo sujeito delinear identidades e processos próprios do ser professor(a), ser pesquisador(a) e ser artista, concomitantemente.

A a/r/tografia pode ser considera uma metodologia complexa, na qual amplia os elos entre a história dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas próprias histórias e as vivenciadas no contexto escolar e acadêmico. Pesquisa baseada em Arte, intenta compreender por meio de processos artísticos e dos elementos pessoais e coletivos, as atividades humanas, sociais, culturais, educativas e de pesquisa, ou seja, "uma metodologia na qual o conhecimento pode derivar da experiência, da vivência por meio do ponto de vista daqueles/as que a vivem". (Colli; Prata-Linhares, 2023, p. 8).

4 Ao realizarmos o "Ateliê de Formação em Arte/educação", entendemos que as práticas artísticas docentes envolvem um conjunto de ações formativas dentro das linhas de conhecimentos em Arte, ou seja, desde o fazer artístico e a expressão em linguagens artísticas, quanto à leitura e o acesso à Arte, seja por meio de imagens reproduzidas em projeção, visitas a galerias, museus, afins e viagens culturais.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 86-93 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024077

Neste sentido, é importante considerar o processo e valorizá-lo, questionando as noções naturalizadas, conservadoras e as formas hegemônicas de realizar pesquisa em arte, na educação e em arte/educação. Descentralizar as metodologias e traçar caminhos articulados para a criação e experimentação de procedimentos que dizem sobre a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa em Ateliê.

De acordo com Eisner (*apud* Hernandéz, 2008, p. 90, tradução das autoras), essa abordagem busca "abrir novas maneiras de pensar sobre como conhecemos e exploramos as maneiras pelas quais o que sabemos se torna público"[5]. Assim, criar trajetórias que quebrem com o pensamento de que ciência, pesquisa e conhecimento apenas se estabelecem pela produção do raciocínio que se relaciona com uma base empírica, visto que a a/r/tografia é uma metodologia que retoma a relevância da experiência, pois abarca a arte como uma alternativa possível de reconstruir ou comunicar o que é aprendido na pesquisa.

Embebida da a/r/tografia, e refletindo sobre o processo de formação docente permanente, foi preciso acrescentar à pesquisa de doutoramento a preocupação com o formar e com o formar-se dos(as) formadores(as) de centros educativos que promovem a formação permanente em Arte/educação. Neste momento, resolvemos acrescentar o "formar" à teoria da a/r/Tografia, ficando assim, "A/R/TograFormar", que envolve a criação de uma possível metodologia para arte/educadores(as) que também atuam com a formação permanente docente.

Processo de criação

Nessa trajetória, descobrimos que o fazer criativo pode ser a chave para alargar os conhecimentos de docentes de Artes Visuais em grupos de formação permanente, ou seja, formar e formar-se por meio do processo de criação é, por sua vez, descobrir um percurso carregado de múltiplas transformações, sensações e sensibilizações pelas quais foi possível provocar os(as) participantes da pesquisa.

Em concordância com Ostrower (2002), criar é um processo existencial, pois não abrange apenas técnicas e conceitos, mas principalmente pensamentos e emoções que, num jogo de movimento constante, demonstra a estabilidade e a instabilidade no processo do fazer. Deste modo, o criar requer um exercício entre a sensibilidade e a razão, ou melhor, entre o não existente e aquilo em vias de existir.

Assim, para que o trabalho não se envolva e não se perca na subjetividade, Rey (2002) aponta que o sensível deve ser controlado pelo racional, e o racional deve ser permeado pelo sensível de modo a indicar à formadora (pesquisadora/propositora) que o melhor caminho para conduzir o processo de formação permanente é não se apoiar em normas e condutas pré-definidas.

5 *Abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cual eslo que sabemos se hace público.*

Nesse percurso formativo pudemos notar que as práticas artísticas docentes são de extrema relevância para que haja uma conexão com as práticas discentes. Dias (2010, p.4) afirma que pesquisar a partir da a/r/tografia, é um "ato criativo em si e per si", ou seja, valoriza o processo, já que sua base reside no conceito de que "o sentido não é encontrado, mas construído e de que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo", ou seja, a leitura faz parte do ato criativo.

O processo formativo em Arte realizado nessa linha metodológica do processo de criação, possibilitou aos(às) arte/educadores(as) conhecer, explorar, ler e interpretar o tempo contemporâneo por meio das experiências práticas, didáticas e metodológicas, nas quais esses profissionais experienciaram a partir de pesquisas artísticas, referências visuais e pesquisas de materiais expressivos, as dores e os amores de trabalhar com o processo de criação artístico e autônomo. Em consonância com Rey (1996, p. 88), "o processo de criação é este enfrentamento desencontrado entre caos e ordem, entre desequilíbrio e equilíbrio. É preciso aprender a suportar as tiranias que as incertezas provocam".

Logo, acreditamos que criar é um processo existencial e nesta pesquisa, por meio das ações em Ateliê, extrapolamos as técnicas e conceitos, conectamos o processo formativo permanente aos pensamentos e emoções dos(as) docentes que, num jogo de movimento constante, demonstram a estabilidade e a instabilidade no processo do pensar, refletir, contextualizar, fazer, aprender e atuar como arte/educadores(as).

Metodologia ativa

A aprendizagem é um processo desenvolvido socialmente no qual autores como Dewey (2010), Vygotsky (1984, 2007), Freire (2000) destacam o importante papel do(a) professor(a) e seus meios de organização de conteúdos somados aos aspectos didático-metodológicos e apontam a relevância de se enfatizar a presença ativa de estudantes nesse processo de aprendizagem.

Neste sentido, tais autores reconhecem e exaltam a consciência crítica, a autonomia e a indignação como cernes dos estudos para o desenvolvimento de uma metodologia que defenda as práticas nas quais os(as) estudantes possam se posicionar, considerando sua experiência e suas condições de vida, atuando nesse processo de aprendizagem de modo protagonista e corresponsável pela própria formação. Assim, compreendemos que as instituições educacionais, atentas às mudanças sociais, se abastecem de ações ativas em caminhos que podem apresentar mudanças progressivas ou mudanças profundas, nas quais Morán (2015) afirma que perpassam as metodologias ativas.

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que estão se desenvolvendo e chamando a atenção de pesquisadores, educadores e setores ligados à educação (Morán, 2013/2015). Nesta pesquisa, a metodologia ativa está como base da abordagem pedagógica e metodológica para o desenvolvimento do Ateliê, pois, assim como na sala de aula, enfatizamos, enquanto formadora (pesquisadora/

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 88-93 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024077

propositora) no contexto da formação docente permanente, a participação ativa dos(as) participantes da pesquisa.

Para tanto, formulamos durante os encontros no Ateliê ações sistemáticas e estruturadas que envolviam diretamente os(as) arte/educadores participantes do processo. Essas ações visavam promover a criatividade, a interatividade, a participação efetiva, provocando, incentivando, o protagonismo no(na) docente, a fim de que esse profissional fosse responsável pelo seu processo formativo e se sentisse ativo de modo a compartilhar e interagir, a partir das suas histórias e memórias nas atividades propostas. A arte foi vivenciada como experiência neste espaço de aprendizagem, permitindo que a criação se tornasse um exercício entre a sensibilidade e a razão, entre o não existente e aquilo em vias de existir.

O Ateliê foi elaborado com foco no desenvolvimento do processo de criação, portanto, em cada encontro os(as) participantes da pesquisa foram instigados a pensar suas práticas docentes e artísticas por meio do fazer docente. Entendemos que cada professor(a) tem sua bagagem e, em se tratando do processo de criação, sabe-se que pode acontecer um caleidoscópio de situações no campo conceitual, subjetivo, racional e emocional, que atravessa o sujeito de distintas formas e maneiras. Assim, possibilitamos conexões de ensino e aprendizagem diversas, pois "a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada" (Morán, 2013, p.06).

Narrativas imagéticas

Arroyo (2013) afirma que o conceito de formação do(a) docente está diretamente relacionado à ideia de processo, trajetória de vida pessoal e profissional, que envolve opções e vai ao encontro de elaborações de patamares cada vez mais avançados de ser, saber, fazer, formar e formar-se. Desta maneira, como formadora (pesquisadora/propositora) e formante ao mesmo tempo em que desenvolvemos a ação do formar, percebemos que os caminhos elaborados e vivenciados durante a realização do Ateliê estiveram conectados com a subjetividade e com a identidade docente de cada participante da pesquisa.

No decorrer dos encontros formativos, a formadora (pesquisadora/propositora) elaborou, com o apoio de sua orientadora, uma metodologia formativa em processo de criação: as "Narrativas Imagéticas". Essa ação metodológica do "A/R/TograFormar" teve como base os princípios metodológicos das teorias de pesquisa em arte, tais como o meio como ponto zero, a abordagem triangular, a a/r/tografia, a pesquisa-ação interventiva e as metodologias ativas e no ventre dessa trama metodológica formativa, foram criadas e materializadas as "Narrativas imagéticas" com a temática subjetividade e identidade docente.

A formadora (pesquisadora/propositora) percebeu que ao trazer as narrativas para o espaço de formação permanente com o foco em processo de criação, elas se

tornaram tão importantes e necessárias quanto a compreensão da nossa ancestralidade e as conexões sociais. Segundo Hannah Arendt (2008b, p.30 apud Andrade, 2013, p. 56), "nenhuma filosofia, nenhuma análise, nenhum aforismo, por mais profundos que sejam, [...] podem se comparar em intensidade e riqueza de sentido a uma estória [story] contada adequadamente".

Nessa perspectiva, a escuta atenta, a reflexão e o fazer artístico enquanto descobertas de "Narrativas Imagéticas" da subjetividade e identidade docente somam-se aos dizeres de Arendt (2008b, p.30 apud Andrade, 2013, p. 55), haja vista que "[...] também nós [que não somos nem poetas nem historiadores] temos a necessidade de rememorar os acontecimentos significativos de nossas vidas, relatando-os a nós mesmos e a outros".

Portanto, para narrar uma história é preciso assimilar que a compreensão está em nos posicionar "diante de", ou seja, nos colocar diante de nossa vida para percebermos o que ressaltar, entre tantos momentos vivenciados para compreender a nossa história e assim selecionarmos uma experiência que faça sentido para narrarmos com a nossa subjetividade em busca da construção da identidade, pois a "narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias" (Barthes, 2011, p.19-20).

Conclusão: reflexões em processo

Percorrer os prováveis caminhos transformadores da formação permanente de professores(as) e as relações entre a arte/educação e as metodologias em arte aponta que o trabalho formativo é totalmente diferente da matéria inerte, pois lida com as subjetividades humanas, o que, em concordância com os dizeres de Ana Mae Barbosa (2002, p. 14), uma "ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção da sua própria nação".

Neste artigo, apresentamos uma trama metodológica por meio das narrativas teóricas para um "A/R/TograFormar" permanente em arte/educação. Conectamos por meio das pesquisas teórico-práticas, as metodologias da pesquisa em arte, na perspectiva do meio como ponto zero, da abordagem triangular, da a/r/tografia, da pesquisa-ação interventiva e das metodologias ativas para a produção experimental de uma metodologia em formação permanente de arte/educadores com o foco no processo de criação de "Narrativas Imagéticas".

Essa trama metodológica contribuiu para que a professora, artista, pesquisadora e formadora (propositora) atuasse como investigadora e investigada durante a pesquisa-ação interventiva. Neste sentido, na trajetória do "A/R/TograFormar" para compreender caminhos metodológicos formativos, descobrimos que o fazer criativo pode ser a chave para alargar os conhecimentos de docentes de Artes Visuais em

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 90-93 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024077

grupos de formação permanente pois, por meio da prática artística, o(a) professor(a)-artista-pesquisador(a) encontra caminhos de conexão entre si, o contexto escolar e seus discentes, o que pode ampliar e modificar suas ações em sala de aula.

Percebemos que por meio da participação em Ateliê os(as) docentes puderam despertar a prática artística e retomar a conexão com sua identidade docente durante o processo formativo, o que julgamos importante para a compreensão, análise e avanços da pesquisa-ação interventiva, cujos participantes formam a tríade da formação de professores e os processos de criação e arte/educação.

Assim, "A/R/TograFormar" é uma metodologia que envolve a criação de "Narrativas imagéticas" como um possível método para arte/educadores(as) que também atuam com a formação permanente docente e possam se inspirar para planejar suas ações formativas. Neste sentido, o processo de criação em arte é referenciado no contexto educacional como um espaço de experiência estética, de debates e de levantamento de questões referentes à atualidade, no qual o(a) arte/educador(a), em contato com o seu percurso artístico autoral, pode, a partir de sua participação no Ateliê, olhar para sua própria prática docente e buscar compreender as necessidades estudantis e entender que as etapas da criação em arte podem integrar aos seus planejamentos, as diversas metodologias e os projetos educativos.

Referências

ANDRADE, Flávio Rovani de. Narrativa e compreensão nos escritos educacionais de Hannah Arendt. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.29, n.04, p.37-68, dez. 2013.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

COLLI, Mara Rúbia de Almeida. Processo de criação: artístico, interativo e experimental no contexto escolar. *In*: COSTA, Daniel Costa; BASSANI, Tiago Samuel (Orgs.). Arte na Educação Básica: experiências, processos, práticas contemporâneas (Série Estudos Reunidos, Vol.57). Jundiaí: **Paco Editorial**, 2018. p. 259-281.

COLLI, Mara Rúbia de Almeida; PRATA-LINHARES, Martha. A/r/tografia: prática metodológica em arte/educação. **Revista Profissão Docente**, v. 23, n. 48. 2023, p.01–11. https://doi.org/10.31496/rpd.v23i48.1642

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BARTHES, Roland. Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In R. Barthes, T. Todorov, A.J. Greimas, C. Bremond, U. Eco, J. Gritti, V. Morin, C. Metz, G. Genette (eds.) **Análise estrutural**

da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 19-62.

BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002.

DEWES, João Osvaldo. **Amostragem em Bola de Neve e Respondent-DrivenSampling:** uma descrição dos métodos. Monografia – UFRGS. Porto Alegre. 2013. p. 01-53.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. Preliminares: A /r/tografia como metodologia e pedagogia em arte. **Anais do Confaeb**, 2010. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/ citas/ SOCIALES_8/Pedagogia/94.pdfAcesso em 05 set. 2021.

DIAS, Belidson. A /r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: IRWIN, Rita; DIAS, Belidson (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria-RS: Editora da UFSM, 2013, p. 21-26.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino da Arte:** fundamentos e proposições. 2. ed. (revisada e ampliada por Maria Heloisa C. de T. Ferraz.) São Paulo: Cortez, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Revista Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1. 2015, p. 138-146.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación baseada em las artes: propuestas para repensar lainvestigación em educación. EducatioSiglo XXI, **Revist de laFacultad de Educación de laUniversidad de Murcia**, v.26. 2008. p. 85-118. Disponível em: <https://revistas.um.es/ educatio/article/view/46641/44671>. Acesso em: 01/07/2022.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: IRWIN, Rita; DIAS, Belidson(Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria-RS: Editora da UFSM, 2013. P. 27-35.

LESSA, Sergio. **Para Compreender a ontologia de Lukács**. 4ª Ed. InstitutiLukács. São Paulo, 2015. Disponível em: https://docplayer.com.br/27178952-Sergio-lessa-para-compreender-a-ontologia-de-lukacs.html. Acesso em: 09 set. 2021.

MORÁN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** 2013. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_ moran1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

MORÁN, José. **Mudando a educação com Metodologias Ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.

Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2. Disponível em: http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAREYSON, Luigi. **Estética - teoria da formalividade**. Petropolis: Vozes, 1991.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. PORTOARTE, **Revista de Artes Visuais**, v. 7, n. 13, UFRGS, Porto Alegre. 1996. p. 81 a 95. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/ PortoArte/article/view/27713>. Acesso em 10 ago. 2021.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. *In* BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: E. Universidade/UFRGS, 2002. p. 123 a 140.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr Nº 13, p. 05-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Relógio d'Água, 2007.

Submissão: 22/06/2024
Aprovação: 03/08/2024

Artigo Original

Quem Está Presente? Pedagogia Performativa e Pesquisa Experimental Em Artes No Ensino Fundamental

Who's Present? Performative Pedagogy and Experimental Arts Research in Elementary School

¿Quién está presente? Pedagogía performativa e investigación en artes experimentales en la escuela primaria

Maria Virgínia Gapski Giordani[1]

Denise Adriana Bandeira[2]

1 Mestranda no PPG ARTES pela Universidade Estadual do Paraná, Bacharel em escultura pela mesma universidade e licenciada em Artes pela Universidade Federal do Paraná. Atua como professora na rede de ensino municipal e estadual em Curitiba-PR. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6392138026582771 ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1572-8961 E-mail: mariavirginiagiordani@gmail.com

2 Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2001) e bacharel em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná (1982). Professora associada do programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7336525235378003 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8609-6610 E-mail: denise.bandeira@unespar.edu.br

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência a partir da pedagogia performativa (Garoian, 1999) nomeado como: A professora está presente, no intuito de propor uma reperformance (Fornaciari, 2010) baseada no trabalho de Marina Abramovic, intitulado: A artista está presente. A proposta é parte das tentativas de elaboração de um planejamento pedagógico que se distancie das práticas de docilização dos corpos no ambiente escolar, e é parte da trajetória da investigação sobre outros modos de experienciar o corpo e a sala de aula como lugar de criação. Neste recorte, foi proposto uma síntese sobre a pedagogia performativa e sobre os estudos da educadora Rachel (2014) nas escolas que atua em São Paulo. Na sequência, apresenta-se uma análise da vivência, junto com os relatos dos estudantes e da própria experiência, tratando-se da teoria da performance como entrelugar entre arte e escola, aluno e professor. Ainda, com a expectativa de aproximar esses estatutos e a performance, optou-se pelo conceito do limiar (Garoian, 1999), as questões da performance conforme Schechner (2011) e aspectos considerados na abordagem da arte disturbacional (Danto, 2014). Este relato visa problematizar a escola como lugar disciplinarizante (Foucault, 1987) a fim de contribuir com um debate sobre as práticas do ensino em artes tendo em vista a pedagogia performativa.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia Performativa; Pesquisa Experimental; Performance; Docência.

ABSTRACT

This article presents an experience report based on performative pedagogy (Garoian, 1999) entitled: The teacher is present, with the aim of proposing a reperformance (Fornaciari, 2010) based on Marina Abramovic's work entitled: The artist is present. The proposal is part of the attempts to develop a pedagogical plan that distances itself from the practices of docilization of bodies in the school environment, and is part of the trajectory of research into other ways of experiencing the body and the classroom as a place of creation. This section provides an overview of performative pedagogy and the studies of educator Rachel (2014) in the schools where she works in São Paulo. This is followed by an analysis of the experience, together with the students' reports and the experience itself, dealing with performance theory as a place between art and school, student and teacher. Also, with the expectation of bringing these statutes and performance closer together, we opted for the concept of the threshold (Garoian, 1999), performance issues according to Schechner (2011) and aspects considered in the disturbational art approach (Danto, 2014). This report aims to problematize the school as a disciplinary place (Foucault, 1987) to contribute to a debate on arts teaching practices with a view to performative pedagogy.

KEY-WORDS

Performative Pedagogy; Experimental Research; Performance; Teaching.

RESUMEN

Este artículo presenta un relato de experiencia basado en la pedagogía performativa (Garoian, 1999) titulado: El profesor está presente, con el objetivo de proponer una reperformance (Fornaciari, 2010) basada en la obra de Marina Abramovic titulada: La artista está presente. La propuesta se enmarca en los intentos de desarrollar un plan pedagógico que se distancie de las prácticas de docilización de los cuerpos en el ámbito escolar, y se inscribe en la trayectoria de investigación de otras formas de experimentar el cuerpo y las classes de arte como lugar de creación. En esta sección, se presenta un resumen de la pedagogía performativa y de los estudios de la educadora Rachel (2014) en las escuelas que trabaja en São Paulo. Sigue un análisis de la experiencia, junto con los relatos de los alumnos y la propia experiencia, abordando la teoría de la performance como sítio entre arte y escuela, alumno y profesor. También, con la expectativa de aproximar estos estatutos y la performance, optamos por el concepto de umbral (Garoian, 1999), cuestiones de performance según Schechner (2011) y aspectos considerados en el enfoque del arte disturbational (Danto, 2014). Este informe pretende problematizar la escuela como lugar disciplinario (Foucault, 1987) para contribuir en un debate sobre las prácticas de enseñanza con vistas a una pedagogía performativa.

PALABRAS-CLAVE

Pedagogía Performativa; Investigación Experimental; Performance; Enseñanza.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 96-110 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024094

A arte da performance surge por volta dos anos de 1960, dentre os diversos fatores que influenciaram esse acontecimento, pode-se observar o forte desejo de unir arte e vida presente nas vanguardas do início do século. Os primeiros indícios dessas práticas surgem em conjunto com novas configurações e proposições artísticas, como o vídeo e a instalação. Embora não haja um marco, muitos historiadores, como Goldberg (2006), apontam como precursores o grupo Fluxos, os experimentos de Nam June Paik (1932-2006) e propostas como *Theather Piece # 1*, 1952 de John Cage (1912-1992). Logo, na década seguinte, a artista Marina Abramovic faz suas primeiras propostas de ações performáticas.

No Brasil, não há ainda uma história[3] que relate detalhadamente toda a extensão das práticas de performance no território, mas é fato que artistas se destacaram, tais como Flávio Carvalho, com suas propostas para um traje tropical ou *Experiência nº 3.* E, ainda, outros criadores que se preocupavam com as questões de arte vida, como Lígia Clark e Hélio Oiticica, artistas que acabaram por se tornarem precursores dessas proposições. Uma vez que suas práticas são atravessadas por variadas discussões no âmbito da arte da performance, tais como questionamentos sobre o próprio corpo, o movimento, a presença e a questões do espectador enquanto participante/co-autor da proposta-artística.

O papel da performance como uma linguagem artística, vem sendo investigado desde a década de 1970. Como apontam Icle e Bonatto, a linguagem "constituiu-se como um espaço para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de pensar e fazer arte, apoiado na concepção de que os processos são tão importantes quanto os produtos deles resultantes" (2017, p. 8).

O termo Performance tem origem no latim, significando dar forma, formar e com a adição do prefixo per se expande para executar. Enquanto na língua Inglesa, segundo a *Encyclopedia Britannica* pode ser compreendido como uma expressão jurídica, vinculado à realização de uma cláusula contratual. Ainda, sem uma tradução para o Português, aceito como um conceito nos estudos de arte, também, tem sido associado à expressão "a arte da performance" uma vez que a palavra possui aplicações distintas em outras áreas do conhecimento (Taylor, 2011).

É fato que para os próprios estudos da arte da performance há diferentes definições do termo, uma vez que sempre opera em lugares ambíguos, nos entre lugares da arte e/ou entre linguagens artísticas, como cita Taylor "a performance não tem definições ou limites fixos[4]" (2011, p.14). Para tanto, neste artigo adota-se uma das definições apontadas em Garoian: "Lacy[5] descreve a Arte da Performance com base em comunidades (*community-based performance art*), como ações que subvertem a autonomia tradicional do artista, o objeto de arte e os espaços artísticos" (1999, p. 27).

3 Um levantamento extenso pode ser encontrado nos livros: GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2013 e COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2002. *Uma síntese geral se encontra no livro:* MELIM, Regina. *Performance nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

4 No original "*Performance no tiene definiciones o límites fijos*". Livre tradução da autora.

5 Suzanne Lacy é uma artista norte-americana, pesquisadora e professora, autora do livro *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* cuja primeira edição foi publicada em 1991 nos Estados Unidos.

Garoian (1999) é um performer e pesquisador, em seus escritos defende o que nominou como "pedagogia da Arte da Performance" e, posteriormente consolidou-se como "pedagogia performativa". O autor constrói seu pensamento, avaliando como exemplo dessa prática, as propostas da artista Suzanne Lacy. A pedagogia performativa, consiste dos modos como os artistas usam da arte da performance para questionar ou subverter as lógicas do campo da arte, advoga Garoian (1999). Nesse entendimento, o pedagogo/professor performer usaria da linguagem para subverter ou questionar as lógicas do ambiente educacional.

O mesmo autor defende que a pedagogia performativa também pode, em alguma medida, subverter ou questionar o campo da escola (Garoian, 1999). Segundo Icle e Bonatto, desde o início desses debates, os pesquisadores da pedagogia performativa, "dedicam especial atenção às relações estabelecidas entre professores e estudantes e às marcas deixadas em seus corpos pelo processo de escolarização" (Icle; Bonatto, 2017, p.10).

Logo em seu surgimento, o campo denominado Estudos da Performance constitui-se como uma "disciplina interdisciplinar" (Schechner, 2000, p. 12).

Schechner usa o conceito de rito para teorizar a linguagem da performance no campo da arte e, a partir dessa vinculação, adota a definição de ritual formulada por Victor Turner (1974) em seus estudos antropológicos. Turner que é antropólogo, observou diversos rituais ao redor do mundo, defendendo que, no processo do ritual, os sujeitos são transportados da sua realidade cotidiana para o espaço-tempo ritual, no qual pode ou não sofrer uma transformação no processo (1974).

Em seu ponto de vista, Turner (2008) estabeleceu algumas estruturas e conceitos por meio de rituais que se repetem em diferentes culturas estudas e, também, avaliou que o ritual se configura como uma manifestação religiosa, por vezes com graus de sacralização, no qual as representações simbólicas promovem um estado de limiar dos indivíduos, relativizando assim o espaço e o tempo naquele momento, com já havia sintetizado em seus primeiros estudos: "Já por isso em seu uso ritual é metafórico: liga o mundo conhecido dos fenômenos sensoriais perceptíveis com o reino desconhecido e invisível das sombras." (Turner, 1974, p. 30)

Com base nas afirmações de Turner, Schechner desenvolve suas análises no campo da performance e teoriza essa ação como uma espécie de pacto entre o performer e o público, já que este habita na esfera do jogo e do rito:

> Técnicas teatrais concentram-se nessas transformações incompletáveis: como a pessoa se torna outra pessoa, deuses, animais, demônios, árvores, seres, o que for - qualquer uma: temporariamente, como uma peça, ou permanentemente como em alguns rituais; ou como seres de uma ordem habitam seres de outra ordem, como no transe [...] todos esses sistemas de transformações performativas também incluem a incompleta, desequilibrada transformação de tempo e espaço: fazendo os específicos "onde e quando" no particular "aqui e agora", de forma que todas essas quatro dimensões sejam mantidas no jogo. Performances são um fazer-ser no jogo por prazer. Ou como Victor Turner disse, no modo subjuntivo, o famoso "como se" (Schechener, 2012, p. 19, grifo do autor)

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 98-110 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024094

Além disso, para o autor, no momento desse pacto, dessas transformações, os participantes da performance seriam transportados da realidade cotidiana, para esse entrelugar, no qual se estabeleceria o ato da performance.

No entanto, para a pedagogia da performance, as propostas pedagógicas em alguma medida, podem assumir características observadas pelos autores do campo da performance. Dessa maneira, criando esse espaço de limiar apontado nos rituais por Turner (1974; 2008) e Schechner (2012) ao se apropriarem dessa definição. Em algumas propostas, como em alguns rituais, pode-se jogar "com as subjetividades dos participantes e com a efemeridade dos processos, convertendo a sala de aula em um espaço de invenção e de criação" (Icle; Bonatto, 2017, p. 10).

Enquanto uma investigação inicial sobre esse tema, apresenta-se um relato de experiência de uma proposta pedagógica, que consiste em uma reperformance da ação realizada pela artista sérvia Marina Abramovic, *The artist is present-2010* ou A artista está presente.

O termo reperformance surgiu no próprio campo da arte quando os artistas começaram a refazer suas próprias performances, ou ainda disponibilizar roteiros para que outros artistas e pessoas realizassem essas propostas performáticas. Esses trabalhos se multiplicaram, principalmente, após a retrospectiva de Marina Abramovic no MoMA[6] onde foram feitas reperformances de inúmeros trabalhos da artista.

Fornaciari (2008) define a reperformance como uma ação que consiste em atualizar, tornar presente novamente a ação, e promove o "nascimento da performance". No entanto, não se trata apenas de uma reinterpretação, uma vez que, uma performance refeita estaria em outro tempo, com outros corpos e em outros espaços. Assim, por ser uma arte da presença, deve ser considerada essencialmente não repetível.

A respeito dos métodos de performance empregados por Marina Abramovic e outros artistas, o teórico Arthur Danto comenta sobre os novos caminhos dessas práticas em meados do século XX. Segundo o autor, primeiramente, os resultados surgem infringindo os limites de seu próprio campo, como a poesia concreta, a escultura móvel, entre outros exemplos (Danto, 2014). A partir desse momento, a arte começa a ultrapassar outros limites, tais como entre arte e vida ou ficção e realidade.

Danto (2014) denomina a arte que ultrapassa os limites da vida, de arte da disturbação, ou arte disturbacional e explica que o termo foi criado para aludir a uma rima do inglês *masturbation* (masturbação). Assim como a masturbação é feita a partir de imagens e ilusões internas, que criam um efeito externo, a arte disturbacional operaria no mesmo mecanismo:

> [...] em certo sentido, isso modela o que a arte da disturbação procura obter, produzir um espasmo existencial por meio da invenção das imagens da vida. Mas o termo também é pensado para ter conotação de distúrbio, porque essas várias artes, frequentemente em consequência de sua execução improvisatória e precária, portam certa ameaça, até mesmo prometem certo perigo. (Danto, 2014, p.157)

6 MoMA - *Museum of Modern Art* (Museu de arte moderna de Nova York).

A partir deste breve levantamento sobre a arte da performance, este relato de experiência é sobre uma proposta realizada em sala de aula de ensino fundamental, em uma turma com adolescentes entre 14 e 16 anos. Nesse espaço escolar, a reperformance foi organizada de maneira precária e improvisada e, portanto, foi bastante curioso que uma proposta de pedagogia performativa tenha assumido um carácter disturbacional.

A performance original "A artista está presente" quando realizada pela Abramovich não possuía um carácter disturbacional, no sentido de oferecer ou aportar risco, aos participantes, entretanto trabalha nesse limite entre arte e vida, e nesse sentido, flerta com o imprevisto.

Em sala de aula e na proposta realizada, algumas circunstâncias específicas contribuíram para que a experiência da pedagogia performativa assumisse esse caráter disturbacional, aproximando a situação da definição do Danto (2014).

Observa-se que as turmas não receberam nenhum tipo de informação ou instrução para a prática e nem explicação sobre o conceito de performance, ou de como se portar nessas circunstâncias. Ao mesmo tempo, as turmas já possuem um caráter desafiador e caótico. Esse comportamento advém de que, com frequência, os alunos são repreendidos e devem cumprir às regras disciplinares ou sofrem reprimendas, tais como: "ficar sem intervalo", "sem festa junina", "tomam-lhes os celulares" etc.

Alerta-se que em alguns casos, o ambiente escolar pode se apresentar para esses jovens muito controlador e, em especial, tratando-se de adolescentes e da fase hormonal em que se encontram, as junções desses fatores culminam em situações propícias para explosão dos ânimos, para a disturbação e extravasamento da energia dos corpos, contidos pelos dispositivos no ambiente escolar.

Pode-se notar que propostas que se atrevem a lidar com o binômio arte-vida, lidam com o imprevisível, como o Danto elucida "é por essa razão que a realidade deve de algum modo ser um componente real da arte disturbacional" (2014, p.157).

Nesse relato de experiência, as condições de uma sala de aula de 9º ano de Ensino Fundamental com 44 estudantes, se assemelham às características da prática da performance, que reúne arte e vida já que "usualmente essa realidade é, ela própria, de um tipo perturbador" (Danto, 2014, p.157).

Algumas das inquietações que levaram à esta proposição baseiam-se na experiência de que métodos tradicionais de ensino não funcionavam com essa turma, em especial, devido à sua agitação constante. A proposta da pedagogia performativa surge como uma alternativa possível de ser realizada, no intuito de provocá-los positivamente e engajá-los no conteúdo de arte, mesmo que apostando apenas no caráter inusitado da situação, gerando algum tipo de curiosidade, inquietação.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 100-110 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024094

Quem Está Presente?

"Como proceder para que a professora não impeça a presença da artista?" (Rachel, 2014, p.135). Ou ainda, qual é o limiar entre assumir o papel de professor e/ou de artista no ambiente escolar? O que se espera de uma professora? O que se espera de uma artista? Essas são algumas questões que emergiram durante a realização da proposta experimental relatada neste artigo.

A proposta pedagógica "A professora está presente" foi realizada no dia 14 de abril de 2023 em uma escola estadual da cidade de Curitiba – Paraná, com os estudantes de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Com o final do trimestre, a Performance era um dos conteúdos previstos no planejamento fornecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, inclusive dentro dos exemplos oferecidos, estava a obra de Marina Abramovic "A artista está presente" (2010). Elementos que propiciaram a realização de uma experimentação com a turma do turno da manhã, uma das mais desafiadoras entre todas as demais turmas do Ensino Fundamental[7]. Alguns estudantes estão repetindo o ciclo, pouco motivados com os estudos, dispersos, impulsivos, envolvem-se em intrigas e discussões constantemente, em geral demonstram comportamentos desafiadores das regras e do ambiente escolar. A proposta foi realizada sem prepará-los previamente, no sentido de não ser proporcionada uma aula expositiva, ou uma instrução sobre do que se tratava o acontecimento. Quando retornaram do intervalo, a sala já estava modificada, a mesa da professora deslocada para centro do ambiente e as carteiras ao redor (Fig.1).

Fig. 1, Maria Virgínia Giordani, A professora está presente, 2023. Fotografia, Curitiba -PR[8].

A única explicação foi a realização de uma proposta artística e o desafio era sentar-se na cadeira em frente à professora, e olhá-la nos olhos por um minuto, sem

7 Na Instituição existem 10 turmas de 9º. Ano de Ensino Fundamental.

8 A identidade dos adolescentes não foi revelada pelas imagens.

desviar o olhar. Alguns mostraram-se motivados, outros nem tanto, alguém perguntou se valeria nota. Logo o primeiro sentou-se na cadeira, os demais sem nenhuma instrução, encararam como desafio distrair o estudante sentado e começaram a chamar seu nome, dar gritos e cutucões.

Com a maior agitação dos alunos foi necessário intervir, estabeleceu-se uma regra - não se pode tocar nos participantes. Passaram a usar outras táticas, se aproximando corporalmente dos olhos do outro, ou da orelha, gritar e imitar animais, fazer rir, fazer zunidos. Mesmo com o forte ruído na sala, a performance continuava e os estudantes mostravam-se cada vez mais agitados. Na sequência, começaram a brincar e correr, arremessavam objetos, como canetas, lápis, estojos, blusas e mochilas, isso já se aproximava de meia hora de performance, quando alguém saiu da sala e tacou pedras para dentro, outros estudantes deixaram o recinto.

Além de um caderno que foi lançado, estavam em plena guerra de objetos, quando terminou o tempo daquele estudante, era por volta de 40 min de performance, fez-se necessária outra interrupção para retomar a posição de professora e restabelecer a ordem do ambiente. Com a dinâmica de correr e atirar objetos, o estado de limiar que estava estabelecido foi interrompido, pois poderia aumentar a confusão, se arremessarem objetos maiores como cadeiras, ou brigassem e se machucassem.

Um pouco antes da interrupção, o professor da outra turma, reclamou do barulho gritando com os estudantes que haviam saído para o corredor. Uma vez que, devem permanecer em sala, até mesmo sendo necessária autorização escrita para ir ao banheiro. Após a interrupção, informei-lhes minha surpresa, pois havia necessidade de controle do professor sobre os alunos, para que pudessem conviver em segurança. Foi solicitado que arrumassem a sala e houve comentários sobre não dar nota para ninguém, pois alguns não puderam participar já que a performance foi interrompida.

Em decorrência do forte ruído e da algazarra da turma, foi grande meu esforço para manter a concentração, devido a minha tensão respectivo à atmosfera do ambiente. Assim, fiquei num dilema entre prosseguir a performance ou encerrá-la, terminei a aula com forte dor de estômago e com dúvidas quanto a realizar a proposta com a turma do horário vespertino.

Contudo, com a turma da tarde alterei algumas abordagens no processo, não movi a mesa da professora para o centro da sala e dei a mesma instrução, mas informei que era inspirada na obra da Marina Abramovic. Nessa turma, a proposta transcorreu com mais tranquilidade, os estudantes ficavam de olho no cronômetro, ansiosos na fila para se sentar à frente da professora. Houve tempo para todos se sentarem e quatro estudantes optaram por não participar.

Na posição em que estava, foi possível me concentrar melhor nos olhares dos estudantes, prestar atenção nos seus rostos e as emoções sutis que expressavam. Na segunda tentativa, o ruído foi menor, os alunos não quiseram distrair uns aos outros. Nessa turma, apesar do ambiente estar disperso, não houve grandes alterações de humor ou ruído, enquanto um estava participando da performance, os demais apenas ficaram distraídos, conversando ou fazendo outras coisas enquanto os outros ficavam na fila.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 102-110 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024094

Na semana seguinte, pedi que respondessem a um questionário de perguntas sobre a experiência entre outras questões, uma era sobre como se sentiram ao sentar-se em frente à professora. As respostas foram muito variadas, nos adjetivos, sentiram-se "calmos, normais, ansiosos, nervosos, tranquilos", alguns relataram que parecia que lhes olhava com raiva.

Na posição em que estava e o lugar em que ocupava junto à mesa, tentei manter uma expressão neutra para todos e sem transmitir emoções. A respeito dessa percepção diversificada dos participantes, Abramovic comenta a partir de sua experiência no MoMA que: "experienciar com pessoas sentadas na minha frente, com energia negativa, com boa energia, conheci tantas pessoas com tremendas dores e a projetavam em mim e eu podia sentir suas dores. E eu era apenas o espelho" (Abramovic, 2016[9]).

Pelos relatos dos alunos participantes, percebe-se que no jogo dessa performance estabelece-se uma dinâmica de projeção, na qual o participante projeta no performer o que sente ou ainda tenta deduzir que o performer sente. São muitas subjetividades e afetos que atravessam as práticas dessa modalidade.

Na aula seguinte à experiência, contextualizei a arte da performance, dei outros exemplos, conversamos sobre, alguns estudantes mostraram-se surpresos por essas ações serem consideradas arte.

Ainda, assistiram ao vídeo da Marina Abramovic durante a performance no MOMA, olhando para as pessoas, incluindo para seu companheiro Ulay[10]. Em ambas as turmas, alguns se emocionaram com o vídeo e quando o vídeo terminou aplaudiram. Curiosamente, a turma mais agitada, foi a que mais se comoveu e aplaudiu o vídeo fortemente.

Como artista, posso dizer que a arte da performance realmente estabelece limiares entre os lugares da escola, constituiu-se numa experiência visceral, alguns olhares não esquecerei. Conforme Agamben (2013) é bem possível que a energia do ato criador esteja presente mesmo quando recriamos uma performance, porém de outra forma, sem a presença do artista, mas atualizada pela presença dos participes do momento. Assim, como as liturgias religiosas, a liturgia[11] da arte tem a capacidade de recriar situações e atualizar propostas artísticas de maneira fortemente catalisadora da experiência estética e disturbacional.

9 Fala da artista no documentário "O Poder da Intuição" Direção: Hrund Gunnsteinsdottir, Kristín Ólafsdóttir, 2016.

10 Artista alemão, companheiro nas artes e no amor entre 1976 e 1988, foi a mostra do MoMA para se sentar em frente a Marina Abramovic, eles não se viam a mais de 20 anos.

11 Em seu texto "Arqueologia da obra de arte" Agamben aproxima a prática das vanguardas europeias ao termo liturgia, ele explica que a liturgia católica consiste numa prática, "não é uma representação em sentido mimético" (2013, p.358), mas é ela mesma o evento. Segundo ele assim como na missa católica, ocorreria algo semelhante nos processos da arte contemporânea, as ações artísticas contemporâneas seriam algo mais que uma simples analogia. Para ele seria "uma pura liturgia que coincide com a própria celebração e é eficaz ex opere operato e não pelas qualidades do artista" (2013, p.359). Ou seja, o próprio ato atualiza a ação como em um rito litúrgico, sem a necessidade da presença do autor original.

Escola Lugar de Docilização dos Corpos e Arte Disturbacional

Após a realização dessa proposição, encontrei o livro "Adote o artista, não deixe ele virar professor" de Denise Pereira Rachel. A autora relata uma série de proposições de sua prática artística/pedagógica, dentre as quais também há uma reperformance de "A artista está presente" (Abramovic, 2010).

Segundo Rachel, houve um estranhamento inicial a respeito do espaço de sala de aula, o qual segundo a instrução "estava delimitado em um quadrado, e dentro da sala só poderiam permanecer a *performer* e mais uma pessoa, ambas sentadas uma de frente para a outra" (2017, p.140).

Em sua experiência, a artista não limitou o tempo de permanência do participante e ficou "durante três dias, durante o horário do expediente (das sete da manhã ao meio-dia) no Cieja Ermelino Matarazzo, em referência aos três meses nos quais Abramovic permaneceu no MoMA" (Rachel, 2017, p.139).

Em ambos os relatos, observa-se que houve um estranhamento geral dos estudantes quando as professoras saíram ou abdicaram de seus papéis de poder conferidos pela instituição (Foucault, 1987) e se colocaram numa posição entendida como passiva e não hierárquica, diferente da empregada cotidianamente em frente à turma. Na experiência de Rachel, os alunos interpretaram a proposição da reperformance como não ter aula: "Os que estavam fora da sala de aula se indignaram por terem acordado cedo e não terem aula (pelo menos não da forma como seria o esperado e naturalizado como padrão)" (2014, p.140).

Nos questionários respondidos pelos alunos que integram as turmas deste relato de experiência, apareceram constatações similares, tais como "a sala virou uma bagunça, pois a professora não estava dando aula" ou ainda "ela só ficava parada, sem dar aula".

Na proposta de Rachel, alguns alunos solicitaram à outros profissionais da escola para que tomassem providências. Rachel também percebeu com a prática da performance como os dispositivos de poder atuam fortemente dentro da escola. Não apenas atuam, como estão completamente institucionalizados, a ponto de serem solicitados e reivindicados pelos sujeitos no ambiente escolar.

Como apontado por Rachel "dessa forma, eram evidenciados os dispositivos de poder que ordenam o espaço escolar, os próprios estudantes se mobilizaram para que a ordem fosse restabelecida, recorrendo às autoridades da instituição" (2014, p.141).

A partir das respostas dos questionários que apliquei foi possível notar que existe uma forte predominância do que se entende por aula, bastante vinculada à educação bancária[12]. Ao perceber que os estudantes haviam interpretado a reperformance como não ter aula perguntei "o que era ter aula?" e as respostas foram "copiar do quadro, ouvir o professor falar lá na frente, responder questões".

12 Termo conceituado por Paulo Freire, este modelo educacional é caracterizado por uma relação fortemente vertical e unilateral entre professor e aluno, educador e educando, é um modelo que tem por base o "depósito" de ideias e conteúdos nos alunos, não promovendo uma educação emancipatória, segundo o teórico.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 104-110 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024094

Como aponta Foucault (1987) a escola é um ambiente no qual operam inúmeras disciplinas que perpetuam as estruturas de poder, devido isso, observa-se seu controle não apenas sobre o corpo dos alunos, mas também sobre o meu, o da professora, e o que se espera dessa figura "a professora". São muitos os jogos de poder que se estabelecem no ambiente escolar, sejam entre os profissionais ali envolvidos, entre os alunos, como também nas relações professor/aluno. Desse modo a escola promove um processo de docilização dos corpos, as disciplinas usadas para esse fim são várias.

Foucault avalia que disciplinas são "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade" (1987, p.164). As disciplinas operam de muitas maneiras no ambiente escolar, nesse artigo nos ateremos às situações vividas e confrontadas durante a reperformance.

As mesas e cadeiras normalmente estão em fileiras e os estudantes ficam sentados um atrás do outro. A própria arquitetura e a disposição dos objetos no espaço são disciplinarizantes. Nessa turma em especial, quando a sala foi reorganizada para a performance, as mesas foram colocadas em círculo e pelo grande número de alunos, os móveis ficaram amontoados. Tal configuração contribuiu para a falta de organização espacial e na aglomeração dos estudantes, concretizando uma nova ordem estabelecida momentaneamente.

Também quando o professor da outra sala reclamou do barulho, exercendo naquele momento uma espécie de controle, em alguma medida solicitando ou nos lembrando o que é esperado de uma disciplina no ambiente escolar. Aquele professor estava exercendo uma postura de vigilância, uma das formas de disciplina apontada por Foucault (1987).

Nota-se que, como docente, também estou exposta às disciplinas e às regras, a exercer o poder e ser submetida a ele, como quando faço uso da minha posição hierárquica como professora e interrompo a reperformance e chamo a atenção dos estudantes. Segundo Foucault (1987), o poder se estabelece nas relações entre os sujeitos, pois como na lógica panóptica[13]. Desse modo, sei que minha conduta como professora está sendo observada e avaliada constantemente pelos meus pares, pelos estudantes e por seus pais.

Assim, estabelece-se uma aflição/preocupação de que outros exijam o papel tradicional de uma professora, mantendo a ordem, conforme palavras de um colega de trabalho.

Evidentemente, algumas propostas pedagógicas pedem silêncio, enquanto algumas proposições experimentais, tomam rumos inesperados e fazem ruído. No questionário não estruturado, muitos apontaram que a "falta de comportamento adequado" dos colegas ocorreu porque os estudantes entenderam que, uma vez que a professora não estava atuando como tal, seria possível "fazer o que queria".

13 Panóptico é um termo utilizado para designar uma penitenciária ideal, concebida pelo filósofo utilitarista e jurista inglês Jeremy Bentham em 1785, que permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados, levando-os atuar como se fossem observados a todo momento.

Alguns comentaram que acharam estranho, pois o olhar denota algo de proximidade e se sentiram estranhos, nervosos, constrangidos, devido ao contato não usual do olhar, outros comentaram que acharam normal. Uma resposta chamou-me a atenção, a estudante comentou que "não sabia como a professora continuava imóvel, olhando, mesmo com a sala uma bagunça!". Uma estudante reparou na minha roupa que "era toda vermelha", apesar de não ter perguntas sobre isso no questionário, ela disse que "o vermelho[14] se destacava no ambiente e chamava a atenção do olhar".

Houve unanimidade nas respostas de que nunca haviam participado de propostas pedagógicas semelhantes, no sentido de atividades sobre performance, esse foi o primeiro contato das turmas com o tema. Uma estudante cita que o que mais lhe chamou a atenção foi: "ficavam imitando macaco, tacando caneta e mochila um no outro [...] muito perigoso, poderia ter acertado os outros e a professora". Ainda sobre o tópico do que mais se destacou, a maioria comentou sobre o comportamento de alguns colegas que jogaram coisas, entretanto, um deles comentou a "professora não desviava o olhar".

Uma boa parte dos estudantes mostrou-se impressionada com o número de horas que Abramovic passou sentada no MoMA, com comentários do tipo "impossível" e "jamais conseguiria". A partir das respostas, observa-se que em uma sociedade de fluxos informacionais constantes, síndrome da fadiga informacional, a liquidez e a efemeridade tornam práticas de imobilidade e concentração, ainda mais impressionante aos olhos dos adolescentes.

Vários estudantes não conseguiram executar todo o roteiro da ação, alguns desviavam o olhar, mostravam-se aflitos, pois o um minuto mostrou-se longo, alguns inclusive interrompiam para olhar o celular, que na maioria das vezes estava em suas mãos. Ao anular a minha posição de autoridade como professora, em uma turma que é muito controlada, por ser cotidianamente agitada, os alunos encontram uma abertura para expor seus impulsos reprimidos. Conforme a performance avançava e eles observavam que a professora se mantinha comprometida com o papel de performer, em detrimento do de professora, cada vez mais davam vazão aos impulsos, até que o ambiente se tornou caótico ao ponto de ficar perigoso.

Danto (2014) defende que a arte disturbacional é que aquela evoca um risco real de vida, é fato que alguns críticos comentam que muitos riscos dessas propostas, são medidos, outros são situações parcialmente controladas, como na obra Shot (1971) de Chris Burden, na qual ele leva um tiro de seu amigo, que era atirador.

Assim, também, na sala de aula não houve um real risco de vida, todavia saliento o estado de tensão que a reperformance de Abramovic provocou, sentido por mim e comentado pelos estudantes. O estado aflitivo evocado pelas situações apontadas por Danto (2014), era devido às circunstâncias que evocavam a violência, a dor e a experiência estética com a performance de sofrimento.

14 Optei por usar a roupa toda vermelha em alusão ao vestido usado por Marina Abramovic em alguns dias de sua performance no MoMA. O vermelho é uma cor recorrente nas roupas e propostas da artista. Ela afirma que o vermelho é uma fonte de energia para suas performances e para a sua vida. O vermelho é também muito presente em minha poética e para mim tem um significado, relacionado ao corpo e ao sangue.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 106-110 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024094

Na acepção dos processos pedagógicos, pode- se destacar uma síntese sobre a arte da performance, segundo Phelan[15]

> O processo pedagógico, como qualquer evento performático, é uma colaboração. [...] Na criação mútua da classe, a sociabilidade da performance é manifestada. Há sempre, aquele que faz a ação e aquele que olha, pelo menos por um momento. A comunicação não pode escapar deste binário. Mas deve ser continuamente provocada fora de seu estado de fixidez: as posições estáticas no binário devem ser mobilizadas e provocadas a desaparecer continuamente. Na execução da performance esse desaparecimento, gera uma mudança na interpretação do poder. (Phelan, 1996, p.173, livre tradução da autora).

A autora defende que é na prática coletiva em sala de aula que o aspecto social da arte da performance se evidencia, nesse sentido, o processo de comunicação entre os participantes da pedagogia performativa leva a uma movimentação nas relações de poder.

De maneira similar, aconteceu na experiência estética vivenciada pelos estudantes, a total desestruturação da sala de aula durante a reperformance, abalou o ambiente controlado ao qual estavam acostumados. Desse modo, a experiência poderia ser incluída na categoria de arte disturbacional, pois promoveu um distúrbio no ambiente. É possível que tais ações ativem o instinto humano de perigo e tensão, estar em um ambiente descontrolado, no qual em alguma medida as disciplinas e o controle não estão presentes, provocam um estado de alerta na mente. Observa-se que são muitas as camadas de análise, suscitadas pela experiência. Foi possível neste relato, apresentar um comparativo com as teorias para a análise, sem abarcar a complexidade do evento, uma vez que estava como participante e tratando-se de uma primeira experiência.

Considerações Finais

Ao iniciar esta proposta, estava em dúvida sobre sua eficácia, mas lendo os relatos dos participantes, percebe-se que o ritual cotidiano da sala de aula foi alterado e houve por parte dos estudantes, uma percepção do ocorrido. De fato, minha ação estava em atuar como a *persona* de Marina Abramovic e se instituiu no liminar de dois mundos - da escola e da arte.

Houve uma quebra do padrão, percebida pelos estudantes como aponta Agamben (2013), em alguma medida, o ato atualiza a obra, a energia se mostra como

15 No original "The pedagogical class, like any performance event, is a collaboration. […] In the mutual making of the class, the sociality of performance is manifest. There is always at least one who makes the doing and always at least one who makes the looking, at least for a moment. Communication cannot escape this binary. But it must continually be provoked out of its fixity: the static positions in the binary must be mobilized and made continually to disappear. In the performance of that disappearance, the interpretation of power changes." (Phelan, 1996, p.173).

obra e não mais como objeto. Dessa maneira o próprio ato criador vem se sobrepor, uma vez que o objeto perde seu lugar e centralidade no campo da arte e, assim, nesta prática de pedagogia performativa, a energia se atualizou no processo de reperformance de *The artist is present* trazendo a experiência da arte disturbacional para o ambiente escolar.

Tanto no relato de Rachel (2014) quanto nesta experiência, foi possível notar um entendimento da modificação do papel das professoras, alterando a atuação cotidiana esperada pelos estudantes.

No que confere a estrutura tradicional da escola, o uso do questionário, respondido pelos estudantes a respeito da experiência em relação a performance, foi adotado como um modo de avaliação tradicional atribuindo-se nota.

Como apontam Icle e Bonatto (2017) a performance mostrou-se realmente muito eficaz ao misturar o limiar entre professores e estudantes e nos limites e fronteiras do que se entende por aula e por arte. As pedagogias performáticas são modos importantes de questionar as estruturas de poder estabelecidas na sala de aula e, por alguns momentos, flexionar os muitos dispositivos de controle presentes no ambiente escolar.

De forma, momentaneamente os *status* de poder se alteram, levando assim a vislumbres de possibilidades de transformação. Tal prática assinala o caráter efêmero e transitório da arte da performance (Rachel, 2014).

No mais, como é característico da experiência estética, muitas das nuances não puderam ser transmitidas por escrito e "acho que um dos êxitos dessa peça foi que não era verbal. Não era para explicar a emoção, é sobre senti-la diretamente" (Abramovic, 2016).

Ainda, observa-se que a escolha de realizar performances no ambiente escolar depende de uma curadoria adequada do professor(a) uma vez que os adolescentes nem sempre medem as consequências de suas ações. Nesse sentido, alguns demonstram dificuldade de avaliar os riscos aos quais se expõem e apresentam mais dificuldades de compreender o impacto de seu comportamento no grupo ou de se colocar no lugar do outro. A curadoria é necessária, principalmente, em se tratando de artistas e performers que trabalham com arte disturbacional, como é o caso de Marina Abramovic.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 108-110 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024094

Referências

ABRAMOVIC, M. **O Poder Da Intuição**. Direção: Hrund Gunnsteinsdottir, Kristín Ólafsdóttir. Produção: Klikk. Islândia. 2016. Disponível em: Amazon prime video. Acesso: 24/07/2023.

AGAMBEM, G. A arqueologia da obra de arte. Princípios: **revista de filosofia**. Natal (RN), v. 20, n. 34 Julho/Dezembro de 2013, p. 349-361.

DANTO, A. Arte e disturbação. [1985]. In: **O descredenciamento filosófico da arte**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, pp. 155-170.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte da Performance.** Do Futurismo ao Presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ICLE, G: BONATTO, M, T. Por Uma Pedagogia Performativa: A Escola Como Entrelugar Para Professores-performers E Estudantes-performers. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017. Disponível em:https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/170562. Acesso em: 18/07/2023.

FORNACIARI, C. G. Fazer o novo fazer de novo? Marina Abramovic e a performance para além do documento. In: **Anais do VI Congresso de pesquisa e pós graduação em artes cênicas** (Abrace), 2010, São Paulo. Disponível em: <http://portalabrace.org/portal/encontros/vi-congresso-sp-2010/anais-do-vi-congresso-da-abrace.html>. Acesso em: 05 dez. 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GAROIAN, C. **Performing Pedagogy:** toward an Art of Politcs. New York: State University of New York Press, 1999.

PHELAN, P. **Unmarked:** the politics of performance. New York: Rou- tledge, 1996.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor.** Reflexões em torno do híbrido professor-performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?** Tradução de R.L. Almeida, publicado sob licença creativa commons, classe3. Abril de 2011. Do original em inglês.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduccion**, second edition. New York & London: Routledge, 2002. p. 28-51. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf Acesso em 15/11/2021.

SCHECHNER, Richard. **Performance e Antropologia de Richard Schechner/** Seleção de ensaios organizada por Zeca Ligério. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.

TAYLOR, D. Introducción – performance, teoria y prática. In: TAYLOR, D.; FUENTES, M. **Estudos Avanzados de Performance**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2011. p. 7-30.

TURNER, Victor. Dramas, **Campos e Metáforas:** Ação simbólica na sociedade humana. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

TURNER, Victor. **O Processo Ritual Estrutura e Anti Estrutura**. São Paulo: Vozes, 1974.

Submissão: 16/10/2023
Aprovação: 24/07/2024

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 110-110 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024094

Artigo Original

#QuadrosDiscentes: Research into memes and art in teacher training in Brazil and Spain

QuadrosDiscentes: Pesquisa sobre memes e arte na formação docente no Brasil e na Espanha

#QuadrosDiscentes: Investigación sobre memes y arte en la formación docente en Brasil y en España

Débora da Rocha Gaspar[1]

Sandra Regina Ramalho e Oliveira[2]

Mariona Masgrau Juanola[3]

1 Researcher and PhD Professor at the Department of Specific Didactics at the University of Girona in the area of Plastic Expression Didactics. Member of the GREPAI Research Group (Grup de Recerca en Educació, Patrimoni I Arts Intermedia). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6447-2096 e-mail: debygaspar@gmail.com

2 Researcher and PhD Professor at the Arts Center of the State University of Santa Catarina. Member of the NEST Research Group (Semiotic and Transdisciplinary Studies Center). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0870589343786662 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6447-2096 e-mail: ramalho@floripa.com.br

3 Researcher and PhD Professor at the Department of Specific Didactics at the University of Girona in the area of Didactics of Language and Literature. Member of the GREPAI Research Group (Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermedials). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0255-6286 e-mail: mariona.masgrau@udg.edu

RESUMO

Neste artigo refletimos e apresentamos os resultados de parte de um projeto de pesquisa que realizamos no ano letivo 2019-2020 com alunos da Dupla Licenciatura em Educação Infantil e Primária da Universidade de Girona - UdG (Catalunha, Espanha) e alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (Brasil), sobre memes da Internet e suas estratégias linguísticas. Para aproximar os dois campos de estudo e facilitar a colaboração, foi utilizado um grupo fechado dentro da rede social Facebook como espaço de interação entre os sujeitos da pesquisa. Os pesquisadores participaram da experiência, de acordo com os protocolos do método de pesquisa-ação. Os resultados apontam para reflexões e possíveis modificações que poderiam ser introduzidas em novas pesquisas sobre como aprender e ensinar sobre imagens voláteis – típicas da cibercultura – em processos educativos para formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE

Memes da Internet; Linguagens Líquidas; Formação de Professor; Ensino de Arte; Cibercultura.

ABSTRACT

In this paper we reflect on and present the results of part of a research project we conducted in academic years 2018-2019 and 2019-2020 with students of the Double Degree in Infant and Primary Education of the University of Girona - UdG (Catalonia, Spain) and students of the Degree in Visual Arts of Santa Catarina State University - UDESC (Brazil), concerning Internet memes and their linguistic strategies. In order to bring the two fields of study together and facilitate collaboration, a closed group within the Facebook social network was used as a space of interaction between the research subjects. The researchers took part in the experience, in accordance with the protocols of the action research method. The results point towards reflections and potential modifications that could be introduced in new research into how to learn and teach about volatile images—typical of cyberculture—in educational processes for teacher training.

KEY-WORDS

Internet memes; Liquid languages; Teacher training; Art education; Cyberculture.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 112-127 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024111

RESUMEN

En este artículo reflexionamos y presentamos los resultados de parte de un proyecto de investigación que realizamos el curso 2019-2020 con alumnos del Doble Titulación en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Girona - UdG (Cataluña, España) y estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Estadual de Santa Catarina - UDESC (Brasil), sobre los memes de Internet y sus estrategias lingüísticas. Para acercar los dos campos de estudio y facilitar la colaboración, se utilizó un grupo cerrado dentro de la red social Facebook como espacio de interacción entre los sujetos de la investigación. Los investigadores participaron de la experiencia, de acuerdo con los protocolos del método de investigación acción. Los resultados apuntan a reflexiones y posibles modificaciones que podrían introducirse en nuevas investigaciones sobre cómo aprender y enseñar sobre imágenes volátiles –propias de la cibercultura– en los procesos educativos para la formación docente.

PALABRAS-CLAVE

Memes de Internet; Lenguajes Líquidos; Formación Docente; Educación Artística; Cibercultura.

Towards a definition of meme

We are living in a time when images invade our everyday lives, when we use icons to express our feelings or to emphasise certain messages, memes form part of our habitual communication patterns on social network applications. However, school-based education has paid little attention to these language resources in its literacy strategies, teachers are not being trained to work with these media in a critical and reflective manner. This fleeting, fluid and complex characteristic of the way we live today has been conceptualised by Bauman (2009), where he defines our changing society through the metaphor of liquidity, as opposed to solidity, since liquids cannot hold their shape, fix space or bind time.

The cultural mobility has come about through mobile communication. Ubiquity and virtuality are aspects that have brought about instability in linguistic systems. Communication is no longer restricted to fixed places, since we are living in a time of mediated presence, in which telecommunications media have produced changes in the "structure of our everyday conception of time, of space, of ways of living, learning, acting, engaging, feeling," which have led us to other kind of affective, sensual and emotional responses (Santaella, 2007, p.25).

In order to understand the fractured and volatile scenario in which we are currently immersed, Santaella (2007, p.17) has looked at concepts set out by Bauman, Deleuze, Guattari and Maffesoli. Some of these authors, such as Guattari and Maffesoli, do not use the metaphor of liquidity in their writings. However, their works are "permeated by concepts whose semantic field is imbued with meaning of liquid movements and things." In order to better understand the liquidity and volatility of contemporary languages, Santaella also presents the work of Sloterdijk (2014), in particular his use of the metaphor of foam, which evokes an even greater sense of lightness, subtlety and delicacy. He uses this playful metaphor in order to find another way to understand the complexity of contemporary life. Thanks to digitalisation —the pixel revolution—, images behave like foam, rearranging themselves when touched, becoming an infinite set of other images that can be restructured and lost in an instant.

These volatile images are also the ones created and handled by independent media and people, shared in an infinite set of possibilities in the foam era. These images form part of what Santaella (2007, p.24-25) —inspired by Bauman (2001)— calls liquid images, in which:

> Text, image and sound are no longer what they used to be. They slide towards each other, overlapping each other, complementing each other, fraternising with each other, joining together, separating, crisscrossing each other. They have become light, wandering. They have lost the stability that the force of gravity of fixed supports gave them. They have become apparitions, presences that flee, emerge and disappear at the delicate touch of a fingertip on tiny keys.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 114-127 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024111

In order to integrate the hybrid and mutant visuality of cyberculture in the training of art teachers and infant/primary education teachers, an international research study was conducted during academic years 2018-2019 and 2019-2020 that connected two different academic settings: Florianopolis (Brazil) and Girona (Spain). The study entailed offering students from these two places the chance to share their experiences creating and analysing memes. The platform chosen for this purpose was the Facebook social network.

In this cooperative experience involving Brazilian and Spanish students, the idea of studying the visuality of memes was inspired by a viral phenomenon started by a Spanish tweeter known as Maestro Jota (Teacher J) in 2018. He proposed a challenge with the hashtag #CuadrosDocentes (#TeacherPictures) that involved encouraging teachers to appropriate well-known images from the history of art in order to explain the everyday travails of their profession in an ironic, good-humoured manner. They were to be clear and concise messages displayed in a square format, designed to be viewed and easily shared on social networks, in other words, they had to be memes. The hashtag went viral, becoming a trending topic in Spain at the time.

The intervention involved in the #CuadrosDocentes memes consists solely of an inserted text that accompanies the image of the digitalised work. This text has the effect of shifting the meaning of the image to another territory, in this case the classroom. Most of the appropriations carried out by artists over the course of the history of art have direct visual references to the original works. Their goal is to question the very concept of art. The memes that we have studied produce a straightforward shift in meaning. They are designed to be read in a quick and fluid manner, and to be subsequently shared. This is a characteristic of volatile images (Santaella, 2007).

To recap, Internet memes consist of virtual images which are created or adapted from existing images and take on a variety of forms, ranging from standalone images or verbal messages to syncretic, verbal and visual texts. They are usually humorous and address hard-hitting social or political topics, which generates another of their characteristics, namely the potential to go viral, spreading quickly across the virtual universe.

The term meme comes from the ancient Greek *mīmēma*, meaning "imitated thing", which itself came from *mimeisthai*, meaning "to imitate". More recently, the British biologist Richard Dawkins has used the term "meme" in his bestselling 1976 book *The Selfish Gene*. The meme metaphor is analogous to that of the gene, the basic unit of genetic information. It follows that the meme is for memory what the gene is for genetics. While some interpret this use to refer to an information unit that is multiplied by spreading from person to person, Dawkins used the word to designate the phenomenon of *replication* in his biological studies. Pinto (2015, p.112) argues that "On the basis of these conceptions, the transmission of culture entails a process of mental and affective assimilation through interaction with the cultural medium, and this involves the manifestation of a phenomenon with characteristics similar to those of an evolutionary process." Therefore, what Dawkins proposes is an evolutionary conception according to which memes constitute cultural replicators that function in the same way as human genes, obeying similar rules to those of natural selection.

Santaella (2007, p.191) is critical of the author's metaphor, considering it inconsistent. She argues that

> […] what is striking about this, is the fact that the most important signs are not those which wander, move around or play on our mind, or which jump —who knows how, like fleas perhaps— from one mind to another, as Dawkins would have it. The signs that are important are those which are externalised through communication. The signs that materialise —beyond speech, which is fleeting, appearing and disappearing in the very moment it is emitted— are even more important, since they occupy places in the world, last over time and survive their authors, acting as a sort of mild revenge on mortality, and enabling incessant communication.

However, Heylighen (1996) argues that memes are also characterised by their reproducibility —reproduced by means of sharing, in this case—, hence the use of a metaphor analogous to the gene. Pinto (2015, p. 115) concisely argues that "Nowadays, in digital culture, memes are commonly understood as being any text, image or video with a humorous element that is shared on social networks." Vélez (2012), meanwhile, points out that the meaning of the term "meme" in virtual communities has developed independently, being shaped over time through use. In the absence of an academic definition, he argues that the wiki website TV Tropes offers a good understanding of the phenomenon in its definition of the term, according to which, "Sociology notwithstanding, on the Internet, a meme is usually described as a catchy derivative of some aspect of pop culture, parodied and repeated to the point that its origins and original meaning become muddled and completely mutilated beyond any point of recognition or humour." (*apud* Vélez, 2012, p.114).

The definitions of the term "meme" highlight the aspects of resignification and loss of the original meaning, which is exactly what we observe in the #CuadrosDocentes memes, where the images appropriated from the history of art alter the meanings generated in their plane of visual expression due to being accompanied by a phrase that subjects its original meaning to a process of deterritorialization, creating a new territoriality of meanings constructed by means of an intertextual resource, whereby the added words redirect the interpretation of the image.

Viral phenomena such as #CuadrosDocentes crop up daily on our social network profiles. These ephemeral images, constantly flipping by on our screens, fill our everyday lives with colours and shapes, meanings and concepts, signs that often pass by so quickly that we not always manage to properly reflect on them, grasping only their most superficial and obvious meaning, giving them no critical analysis.

However, Pinto (2015, p.122) plays down the importance of this lack of reflection on the many Internet memes that pop up on our devices on a daily basis. Instead, he highlights the "resemanticization" carried out by users, who assign a new meaning to something that had previous meanings, since the mutation that a meme undergoes is due to a new meaning added by an Internet user, generated through new and different writings. As such, the author defines Internet memes as "a phenomenon of digital culture whereby the engaged subjects reinterpret definitions of reality, creating

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 116-127 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024111

their own meanings. In this respect, variation as a characteristic of memes can be explained from the communication perspective through resignification." (Pinto, 2015, p. 123).

Taking into account all these definitions, we conceive memes as a viral, volatile, apocryphal, critical and ironic genre that plays to recontextualize images and texts with intermedial strategies and thus impel a new approach to social topics based on resemanticization.

This resignification process, so characteristic of memes, is the aspect of our research project #CuadrosDocentes#QuadrosDiscentes: how we learn with and about images that we have chosen to focus on in this paper. We will show how the subjects of our research project attached new meanings to images from the history of art in order for these images to reflect their everyday problems as university students, just as teachers have done on social networks previously, as described above. Accordingly, the UdG and UDESC students were assigned the challenge of creating their own #QuadrosDiscentes memes. In this paper we will analyse the intertextual constructions —memes— that were posted in the #cuadrosdocentes#quadrosdiscentes Facebook group, a virtual space of collaboration created for the purpose of this research project.

Research field

This research project is one of the academic initiatives that forms part of the agreement between the University of Girona (UdG), in Spain, and Santa Catarina State University (UDESC), in Brazil, in 2016. The aim has been to conduct a shared research project, connecting the training of future teachers specialising in visual arts with that of future teachers in infant and primary education. The project is a led jointly by —on the one hand— a lecturer and holder of a PhD in Art and Education of the Department of Area Didactics of the Faculty of Pedagogy and Psychology of the UdG, and member of the Research Group in Education, Heritage and Intermedia Arts (GREPAI); and —on the other hand— a lecturer and PhD holder in Visual Semiotics of the Arts Centre of Santa Catarina State University, and subleader of the Core Research Group in Transdisciplinary Semiotic Studies (NEST).

There are two groups of participating subjects in this research project. The first group comprises students of the Musical, Visual and Plastic Art Education II subject of the Double Degree in Infant and Primary Education of the Faculty of Education and Psychology of the UdG. In the first semester, the classes are taught for 35 fourth-year students. This subject is structured in the form of two weekly sessions, each with a duration of 90 minutes. One of the sessions is attended by the full group of 35 students, while for the other session the group is split into two smaller subgroups of 17 students. This is one of the four compulsory subjects in the area of Visual and Plastic Expression that these UdG students complete as part of their university training.

The second group of participating subjects in the research project are students

in Brazil of the Degree in Visual Arts, which is a specific degree for the training of art teachers. Students who complete this degree are qualified to teach visual arts at all levels —infant, primary, lower secondary and upper secondary— of formal educational institutions, as well as in museums, art galleries, after-school workshops, etc. The subject in which the research has been conducted is called "Reading of Images for Education", taught in the fourth semester in a single weekly three-and-a-half-hour session for around 20 students.

Research methodologies: How to engage young university students?

The methodology chosen was the Action-Research (THIOLLENT, 2011). The students participated in the experience but they themselves were not research subjects. It is therefore a method which involves participation, but which is not participatory research as such. In this case, the professors were the researchers who appropriated the data and could modify and improve their classes, considering the results.

The research was qualitative, since it involved the collation of theoretical propositions related to the topic of the "virtualised" world, which encourage reflections by future teachers on the use of memes in art and visual education classes or plastic arts classes. In other words, the visual and verbal data were processed by means of a reflective analysis, which is descriptive. Marconi and Lakatos (2010) explain that descriptive research is that which proposes to know the nature of the studied phenomenon, as well as the characteristics and processes that form part of it.

The study analysed here may be considered exploratory. According to Gil (2009), exploratory research is that which aims to find out more information on the topic of study. Its main goals are to improve ideas, confirm intuitions and uncover unexpected data. Its planning is characterised by its flexibility, enabling the consideration of a wide variety of aspects related to the subject of study, including bibliographical studies, interviews and the analysis of examples. Although the phenomenon under analysis was previously known; that is, it was already known that the students use many virtual, ephmeral and volatile images on a daily basis, and that they share them through their mobile devices on social networks, the research wanted to delve into the the ability of future teachers to resignify and their critical reasoning.

The research project was presented to the students of the two universities in academic year 2019-2020. There was a certain amount of puzzlement initially in both groups, since the students are used to dealing exclusively with academic topics, while Internet memes might be considered a trivial phenomenon of everyday life. Nonetheless, once they began to take part in the proposed activities, the students in each group soon realised that they were learning not only about art and volatile Internet images, but also about the relations, customs and reality of the other group, which were similar in some respects but less so in others.

An important issue that we observed in the ways of sharing information was

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 118-127 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024111

language choice. The Catalan students are bilingual and switch seamlessly between Catalan and Spanish. In our project, this meant that the students communicated in all three languages, with Spanish being the predominant one. In addition, the researchers translated what was written in the memes in instances where the short text had not already been translated by the students themselves.

Given the difference in time zones, it was not possible for the students in the two groups to communicate with each other online in real time. As such, Facebook proved to be a suitable network, despite the fact that students do not habitually use. The Facebook group didn't require synchronicity and enabled the students to post their contributions, and to read and comment on their fellow students' posts in their free time, as they do with their friends in their personal lives. We also considered it a suitable research instrument as it allowed gathering all student contributions and interactions in a comprehensive and non-invasive manner.

The students were assigned several activities in order for the two participating groups to engage with each other. The first activity comprised choosing an image — any image — by a visual artist in the history of art and changing its meaning associating it with an element or situation related to their lives as university students. This, then, was the proposal to create the #CuadrosDocentes#QuadrosDiscentes memes.

Data of the research study

Memes created during academic year 2019-2020 by the students of the UdG

The UdG students posted 20 memes in the Facebook group. We selected ten of them for our analysis, using various criteria: the memes had to be comprehensible when translated into a different language, they could not repeat an idea already used by a fellow student, they had to be fun or ironic, and they had to have some connection with studies or university life. In this article we will present the analysis of three memes produced by students of each university.

In a joint analysis of the memes, we observed that the students had chosen a wide variety of artists —both in respect of historical periods and nationality— and types of works, ranging from paintings on canvas to mural paintings and sculptures. The chosen artists included Vernet, Rodin, Magritte, Michelangelo, Münch, Frida Kahlo and Fra Carnevale; the selection was also representatives of several countries, such as France, Italy, Germany and Mexico. We observed that some students were not interested in knowing the source or context of their chosen image, since they did not add any details identifying the works, such as the name of the author and the year of its creation. The students' carefree attitude towards artistic references may be due to a lack of any in-depth knowledge of this universe. This would confirm Vélez's observation (2012) that in virtual communities in which memes are used, the original reference is lost.

One of the main goals of the #CuadrosDocentes#QuadrosDiscentes project was for the students to substantially change the meaning of works of art. They achieved this goal easily through verbal discourse; since the visual substrate was not modified in any significant way —at the most, some cropping was done, as observed in the works by Magritte and Michelangelo. This resignification of the image is what Pinto (2015) refers to with the term *resemanticization*, since not only the image acquires new meaning but also the subjects of digital culture themselves suggest new approaches to reality.

The first meme analysed (fig. 1) shows the face, at a diagonal angle, of a man with a hat and beard. The figure has divergent strabismus; he appears to be smiling but it is hard to discern what type of feeling his smile expresses. This painting, which appears to have been cropped for the purpose of the meme, was not identified. With its incorporated verbal text, the meme criticises the teacher's absence, after the student has made all the effort to get to the university, more specifically, it is critical of the teacher's last-minute notification of his absence. It is noteworthy that this notification has arrived "por correo" (by mail), this being understood as email. The man's seemingly undecipherable smile takes on another meaning, that of a student who is powerless to take any action to express indignation to the teacher.

Fig. 1, 2 and 3, Memes created by the students of the UdG, from #QuadrosDiscentes, 2019

The painting chosen by the author of the second meme (fig. 2) we analyse is *Battle of Las Navas de Tolosa*, by Horacio Vernet. It is a 19th-century painting of a very important 13th-century battle, which resulted in the defeat of the Muslim population of Al-Andalus) at the hands of the Portuguese and Spanish forces, who expelled them from the Iberian Peninsula. Given that it is the depiction of a historical battle, it is full of symbolic figures, such as the clergyman, the warrior and the moor, each identified by their headgear. The white horse upon which the warrior is mounted is another noteworthy element. As in the case of all battles —including theatrical, symbolic and bloodless ones—, it depicts a clash in which one group is attacked by another. The meme takes on a meaning related to student life with the following text: "When you leave an exam and the other class wants to know what was in it." In other words, the students leaving the exam feel besieged —although not physically attacked— by the students from another class who are eager to know the contents of the exam. The

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 120-127 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024111

meme indicates that it must be a recurring situation in the Faculty of Education.

The next meme (fig. 3) to form part of our analysis was produced using François Auguste Rodin's *Le Penseur (The Thinker)*, the famous work created by the French sculptor in 1880. This title in itself gives an idea of the content of this sculptural masterpiece, an excuse for Rodin to demonstrate his artistic mastery and exhaustive knowledge of human anatomy. The students chose this seated, thinking figure in order to add the following text: "When you've got so much work that you don't even know where to start." They used this seated thinking figure to transmit the feeling of tiredness and being overwhelmed, wondering which task to begin with from such a long list. A great work in which a statue about philosophy, reflection and stillness becomes an illustration that captures a somewhat trivial everyday concern.

It is also worth pointing out the use of the Catalan colloquial word *faena* (work) in an otherwise Spanish sentence. This mixture of Catalan and Spanish is typical of bilingual students in Catalonia.

Memes produced by the students of the UDESC in the second semester of 2019

In the case of the memes produced by the Brazilian students, we also selected ten of the twenty memes posted in the Facebook group, using the same selection criteria. The memes had to be comprehensible when translated into a different language, the students could not repeat an idea already used by a fellow student, the memes had to be fun or ironic, and they had to have some connection with studies or university life.

On observing the set of memes produced by the Brazilian students, it is clear that most of them chose works by contemporary artists, with a few exceptions: *White on White* (1918), by the Russian painter Kazimir Malevich, *A prece (The Prayer)* (1922), by the Brazilian painter Arthur Timotheo da Costa, and A Morta (*The Deceased Woman)* by another Brazilian painter, Victor Meirelles. This artist lived from 1832 to 1903 but the date of this particular painting is unknown. We also observed that the students predominantly chose Brazilian artists, both in the case of contemporary and older works. Furthermore, most of the images do not have much colour. We can find photographs of performances and paintings among the images used by the students of the UDESC to produce their memes. Last of all, unlike the Catalan students, the *catarinenses*[4] were more diligent about giving the details of the chosen works. This is probably because these students have artistic training and searching for images in their case is a task with a stronger academic basis in which they have become experienced and skilled.

Using the same criteria as with the UdG students, we will offer a more detailed analysis of the first three works. There are some similarities in the plane of expression,

4 Referring to Santa Catarina State, where the Brazilian students live.

while the same occurs in respect of the change of meanings in the plane of content of the memes. Of the ten examples chosen for this paper, the students attributed meanings to their images that are subtly critical of student life, even if they were trying to present other ideas.

The first image (fig. 4) is a photo of a 1968 performance by the Brazilian artist Lygia Pape entitled O divisor *(The Divider*), which was presented again in 2017 by the Metropolitan Museum of New York, as part of a retrospective of her work. The student has added a new meaning through the following text: "When you're out in the street with a class and you can't lose a child" *(Quando você planeja uma aula externa e não podes perder nenhuma criança)*. By having people participate in the performance, Lygia Pape aimed them to grasp the need for the social fabric to enter into some sort of negotiation in order to decide what direction to take. However, the student did not give the image a sense of working together but rather it has been interpreted as a sort of device with which to imprison children, the potential pupils of students who will become art teachers in schools.

Fig. 4, 5, and 6, Memes created by the students of the UDESC, from #QuadrosDiscentes, 2019

The next meme (fig. 5) used a work by Kasimir Malevich known as *White on White, in English, or Blanc sur Blanc, in French* — in Portuguese it is *Quadrado branco sobre fundo branco* —, which forms part of the collection of the Museum of Modern Art of New York (MoMA). The original Russian title is unknown according to specialised sources[5]. The total whiteness gave the student the idea of one's mind going blank in an exam, expressed through the following text: "When it's exam time" (*"quando chega a hora da prova"*). In Brazilian Portuguese, the phrase *"Deu um branco"* ("He/She went blank") is typically used when someone cannot think of any ideas, or when he has forgotten something he knew. This is another meme with a negative feeling about student life, when the pressure of exams becomes so great that one can have a memory lapse.

The last image is *A morta (The Deceased Woman)*, a work of art by Victor Meirelles,

5 Cf MARCADÉ, Jean-Claude. K. S Malevich, du "Quadrilatère noir"(1913) au "Blanc sur Blanc"(1917). De l'eclipse des objets à la liberation de l'espace. Lausanne, L'Age d'Homme, 1983.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 122-127 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024111

another Brazilian artist from Florianopolis, Santa Catarina, where the Art Centre of the UDESC is located. The city is in fact home to the Victor Meirelles Museum, which is a house-museum; that is, the house where the artist was born, in 1832. *A morta forms* part of the collection of the Victor Meirelles Museum and is one of the artist's most impressive paintings, according to some experts. Taking the metaphor of death as total exhaustion, the text accompanying the image in this case explains how the student feels "When the semester comes to an end" (*"Quando o semestre acaba", in Portuguese*). Nothing more negative than death could be used to describe the physical and mental fatigue suffered by students during their studies.

Results and reflections regarding the research process

Considering the experience as a whole, we can state that the results varied widely: some students produced their memes and completed all the other tasks of the respective subjects, showing interest and dedication, while others made less effort. In respect of the collaborative efforts and interactions between students, the results were also uneven. Examples of the most dedicated participants include a Brazilian student who translated a text into the language most used by the Catalan students — Catalan, rather than Spanish —, and some students from the two countries who set up a WhatsApp group to discuss issues at greater length. Conversely, there was a low level of participation in the discussions on memes in the Facebook group; the memes of the Catalan students generated more views and received reactions in the form of emojis. However, many of the memes of both sets of students were viewed without receiving any comment or "like".

Meanwhile, the learning generated by the proposal for the students to create memes can be identified on the basis of the characteristics listed by Pinto (2015), such as skills, knowledge and attitudes.

One thing that all the students of both groups had in common was the scope of the main objective regarding the creation of the memes; that is, the resemanticization of the works of art. Some of the memes were smarter than others, some were funnier, some were more obvious and others were more obtuse, but they were all capable of changing the meanings of the chosen images through the addition of a short text. The dominant strategy of resemanticization was to superimpose a sentence that evoked a different context to the original image. Students did not fragment or manipulate the images, nor did they embed the text within the image (in the form of a comic bubble, for example).

Another conclusion that can be drawn is that the students in general keep on considering university a serious place —in a negative sense—, a formal place that can make life uncomfortable with rules such as deadlines for submitting pieces of work, tests, guidelines, etc. We had a creeping suspicion that through the creation of memes and the other assigned tasks of the shared research project, we were taking away the

freedom intrinsic to virtual language by imposing the rules of an official institution — the university—, although our aim was to make the official institution more relatable to their everyday lives. In other words, it appears that students found it difficult to contemplate using social networks in a way that involved following standardised guidelines, such as pedagogical ones. The spontaneity and fluidity of communication on social networks has been reduced in a setting of institutionalised learning. Despite having good storage and organisational resources for collecting the research data, Facebook did not become a proper architectural space that could be inhabited spontaneously. As Santaella suggests (2007, p.17), the conception of architecture in cyberspace is more musical: "For the first time, the architect does not draw the object but rather the principles for which the object is generated and varies in time." The academic orderliness, necessary in order to collect the research data, has entailed the loss of the freshness and spontaneity of sharing and collaborating that characterise social networks. The existence of deadlines and schedules creates an organisational structure which is not the type that characterises cyberspace, according to Santaella (2007, p. 123), who in respect of its collaborative nature says that the "emergence of new structures of knowledge and creativity depends on deliberations and solutions to shared problems." Faced with the challenge of an international collaborative research project involving future teachers from two very different realities, along with the accompanying challenge of a virtual learning space, another issue that must be considered is that of different time zones. Having groups with matching schedules might perhaps provide more direct communication, along with telepresence resources. This would generate more empathy, trust and fluidity in the relations and learning to be shared. It is also possible to explore the absent presence (Santaella, 2007, p. 235-236) that is generated in cyberspace. Despite these limitations, students played with art and irony. They overwhelmingly explored the resource of playing the victim, but they caricature these concerns with irony, generating humour, a typical attribute of Internet memes.

We observed that the students spent a long time searching for images in the visual universe of art works that could reflect their status as students. It is important to bear in mind that various applications are available for the creation of memes. These so-called meme generators even have image banks, which greatly facilitates the creation process. The fact that the Spanish students chose classic works of art while the Brazilian students mostly picked contemporary works is attributed to the pilot experience; the Brazilian students had access to the Facebook group of the second semester of 2018 and observed two aspects that they frowned upon: the predominance of classic art and of Spanish artists. The Brazilian students, instead, made a visual choice using criteria such as the nationality of the artists and artistic manifestations mostly in the category of contemporary art. They put their knowledge of local art and contemporary art to the test in order to present their reality as students at the Art Centre of the UDESC.

An important aspect of learning proposed by Pinto (2015, p. 128) is related

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 124-127 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024111

to attitudes, such as respect, along with creativity, curiosity and social criticism. This author argues that the sense of humour that is characteristic of memes can generate social criticism: "Being critical of one's environment is an attitude that students should develop on all levels. By being critical, not only do we think about reality in order to detect problems but also we will be closer to finding possible solutions." This critical positioning has been achieved in some of the memes created by the Brazilian students, as we can observe in the weeping of the character, who represents a programme of the Ministry of Education of Brazil called Future-se, which subliminally prepares a privatised future of Brazilian education (fig. 7). Or as we can observe in the meme in which another Brazilian student criticises the classmates who leave the classroom to smoke drugs and come back into the room red-eyed like rabbits, almost hallucinating (fig. 8). And as we can see, in the ambush carried out by one class of students of the UdG on another class that has just completed an exam, in order to find out what the teacher has put in it, highlighting an ethical issue related to student practices in the university (fig. 2).

Figs. 7 and 8, Memes created by the students of the UdG, from #QuadrosDiscentes, 2019

On the two occasions on which we have carried out this research experience, both socio-political contexts had changed and intervened in the sphere of the official, formal classroom-based education of the university. Firstly, in Brazil, a general election was held. Social networks mostly contained polarised information either in favour of or against the candidate who won the election, as we can see in the article *É verdade esse bilhete: memes e a disputa pela verdade (Is this note true?: memes and the dispute for the truth*) by Rangel (2018), published in the Meme Museum of Fluminense Federal University (Brazil). Meanwhile, in the academic year 2019-2020, Catalonia was still suffering the aftereffects of the independence referendum held in late 2017. This political event led to repression by the Spanish central government, which punished Catalan disobedience with convictions for several political prisoners. This reaction caused popular unrest and led to several strikes by students over the course of the term, along with demonstrations and revolts on the streets. Once again, the socio-political scene. These turbulent social contexts led to a lack of interest in the official proposals and topics of the institution. On future occasions, students can be invited to reflect on hot socio-political debates through works of art, which would allow us to know if they participate in public debates with a critical perspective.

We observe the emergence of efforts in teacher training to analyse the visuality produced and shared in cyberculture —whether specifically related to the arts or not—, to slow down ways of seeing. These efforts to provide greater contemplation of ephemeral images and to encourage reflection may lead to another literacy of liquid languages in the era of mobility, as addressed by Santaella (2007). New research projects on art teacher training should analyse how students use memes in different contexts and compare their ways of resignifying and reading such volatile images.

Bibliography

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DAWKINS, R. **El gen egoísta**. Barcelona: Labor, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2009.

HEYLIGHER, F. **Evolution of Memes on the Network:** from chain-letters to the global brain. In: Fischer, I. Ars Electronica Catalogue. Vienna/New York: Springer, 1996

MARCADÉ, J.C. K. S Malévich, du **"Quadrilatère noir"(1913) au "Blanc sur Blanc"(1917).** De l'eclipse des objets à la liberation de l'espace. Lausanne: L'Age d'Homme, 1993.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

PINTO, L. G. A. Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. 2015. 12(33). *In*: **Comunicação mídia e**

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 126-127 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024111

consumo. São Paulo: ESPM-SP, 2015,109-131p. Disponível em: http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/677/pdf_51 Acesso en: 27/09/2023

RAMOS, R. **É verdade esse bilhete: memes e a disputa pela verdade**. 2018. Rio de Janeiro: Museo del Meme de la Universidad Federal Fluminense, 2018. Disponível em: https://www.museudememes.com.br/e-verdade-esse-bilete-memes-e-a-disputa-pela-verdade/ Acesso em: 27/09/2023.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SLOTERDIJK, P. **Esferas III:** Espumas. Esferología plural .Vol. 48. Siruela: Madrid, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VÉLEZ, J. I. (2012). **Los memes de Internet y su papel en los medios de comunicación mexicanos**. 2012. Study presented at XXIV Encuentro Nacional de la AMIC, Saltillo, Mexico: AMIC, 2012, pp. 113-122. Disponible em: https://www.academia.edu/2708031/Las_memes_de_Internet_y_su_papel_en_los_medios_de_comunicaci%C3%B3n_mexicanos Acesso em: 27/09/2023.

Submissão: 02/11/2023
Aprovação: 12/08/2024

Artigo Original

Caminho entre duas linhas

Walk Between Two Lines

Camino Entre Dos Líneas

Joana Ferreira Oliveira[1]

Américo Luís Enes Marcelino[2]

1 Artista cujo foco de investigação está no desenvolvimento de uma prática artística reflexiva assente nos recursos e linguagem do Desenho. CIEBA - Centro de Estudos e de Investigação em Belas-Artes. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-1090-9718. E-mail: joanaparaiso@gmail.com

2 Professor Auxiliar da FBAUL, onde é docente na Área de Desenho desde 2000, nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento. CIEBA - Centro de Estudos e de Investigação em Belas Artes. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5448-9778. E-mail: a.marcelino@campus@ul.pt

RESUMO

Este trabalho comporta uma reflexão sobre os primeiros resultados da prática artística, obtidos no âmbito do projeto artístico *Lugar Habitado* e apresentados na exposição individual *Caminho Entre Duas Linhas*. Através da realização de um percurso pedestre em Lisboa, o ato de caminhar é apresentado como um recurso de investigação para a prática e expressão artística, que permite estabelecer uma reflexão sobre a relação entre o território, memória e a construção da identidade dos indivíduos que nele habitam. Os trabalhos realizados evidenciam uma interação entre o ato de caminhar e a criação de narrativas individuais e coletivas, destacando o papel da memória na construção de um sentido de pertença. Trata-se de uma exposição, que procura colocar a relação pessoal da artista com o território em diálogo com os outros, contribuindo para a construção de uma identidade coletiva.

PALAVRAS-CHAVE

Prática Artística; Memória; Identidade; Território; Caminhar.

ABSTRACT

This work reflects on the first results of artistic practice, obtained within the scope of the artistic project *Lugar Habitado* and presented in the solo exhibition *Caminho Entre Duas Linhas*. Through the creation of a pedestrian route in Lisbon, the act of walking is presented as a research resource for artistic practice and expression, which allows for a reflection on the relationship between the territory, memory and the construction of the identity of the individuals who inhabit it. The works produced demonstrate an interaction between the act of walking and the creation of individual and collective narratives, highlighting the role of memory in the construction of a sense of belonging. This is an exhibition that seeks to place the artist's personal relationship with the territory in dialogue with others, contributing to the construction of a collective identity.

KEY-WORDS

Artistic Practice; Memory; Identity; Territory; Walking.

RESUMEN

Este trabajo implica una reflexión sobre los primeros resultados de la práctica artística, obtenidos en el ámbito del proyecto artístico *Lugar Habitado* y presentados en la exposición individual *Caminho Entre Duas Linhas*. A través de la creación de una ruta peatonal en Lisboa, el acto de caminar se presenta como un recurso de investigación para la práctica y expresión artística, que permite reflexionar sobre la relación entre territorio, memoria y la construcción de la identidad de los individuos que allí viven. habitar. El trabajo realizado destaca una interacción entre el acto de caminar y la creación de narrativas individuales y colectivas, destacando el papel de la memoria en la construcción del sentido de pertenencia. Se trata de una exposición que busca poner en diálogo con los demás la relación personal del artista con el territorio, contribuyendo a la construcción de una identidad colectiva.

PALABRAS-CLAVE

Práctica Artística; Memoria; Identidad; Territorio; Caminar.

Introdução

Através da elaboração de um percurso pedestre implementado na cidade de Lisboa, deu-se início ao projeto artístico *Lugar habitado*, que se encontra em desenvolvimento desde o início de 2024 e que será implementado ao longo de três anos de prática artística. Através deste projeto propõe-se uma investigação plástica e conceptual assente em três conceitos interligados, que são o território, a memória e a identidade. Os resultados intermédios obtidos nesta fase inicial do processo de investigação foram apresentados na exposição individual *Caminho Entre Duas Linhas* na Sociedade de Instrução Guilherme Cossoul em Lisboa.

Entende-se que a paisagem e as interações sociais que ocorrem numa cidade, como é o caso da cidade de Lisboa, encontram-se em constante transformação, conferindo uma organicidade única e irrepetível. Essa transitoriedade dos territórios é moldada ao longo do tempo tanto pelos indivíduos que projetam as cidades, quanto por aqueles que nelas vivem. Nesse sentido, os trabalhos artísticos desenvolvidos partem de conceitos e questões que emergem da relação que temos com este território, local onde residimos atualmente. A extensão e complexidade da cidade não nos permite aceder ao conjunto total das suas partes, condição que estimula a nossa imaginação e curiosidade.

O percurso pedestre planeado foi executado de forma faseada e procurou envolver as várias vertentes do espaço público, nomeadamente uma seleção de espaços verdes. O ato de caminhar apresenta-se como um método expressivo de pesquisa e de criação artística que permite uma vivência direta e sensorial do território, pertinente no contexto da arte contemporânea. O ato de caminhar permite ao artista aceder a novas perspectivas, que emergem do contacto e interação com o espaço geográfico e sociocultural.

Radicado na crescente categoria do desenho, o conjunto de trabalhos artísticos transparecem as vivências sensoriais e as reminiscências que permanecem dos espaços percorridos. Entendemos que a preservação da memória serve de alicerce para a edificação do sentimento de pertença individual e coletivo. Esta exposição coloca este projeto de investigação artística e crítica em interação e discussão com o público, convida à reflexão sobre a relação do indivíduo com o território que habita, assim como sobre as reminiscências que perduram dessa simbiose.

Lugar Habitado

Definidas pelas constantes transformações na paisagem e nas relações sociais, as cidades têm uma organicidade própria e complexa, que vai sendo construída ao longo do tempo pelos indivíduos que as idealizam e por aqueles que nelas habitam. Por mais longa que seja a nossa permanência num território, haverá sempre fragmentos que desconhecemos e que estimulam a nossa imaginação e curiosidade.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 130-141 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024128

O espaço público urbano - composto pelas ruas, avenidas, alamedas, praças e os espaços verdes, permite o contacto com tudo aquilo que nos é exterior e alheio. Será através da nossa interação com estes espaços que poderemos contactar com as múltiplas camadas que compõem o território, através de uma participação direta e ativa poderemos dar corpo à nossa vida e à vida da nossa comunidade (Solnit, 2002).

A pesquisa desenvolvida parte de conceitos e questões que emergem da nossa relação com a cidade de Lisboa, local onde residimos atualmente. Como ponto de partida para o desenvolvimento da prática artística, foi planeado e executado de forma faseada um percurso pedestre pela cidade, envolvendo as várias vertentes do espaço público, nomeadamente uma seleção de espaços verdes.

Entendemos, que em cada território impera uma forma particular de caminhar, sendo que numa cidade, como é o caso de Lisboa, a estrutura urbana impõe-se ao sujeito e condiciona a sua ação. Nesse sentido Rebecca Solnit compara a cidade a uma linguagem, que comporta simultaneamente várias limitações e possibilidades no ato de falar, ao afirmar que "a arquitetura limita onde se pode caminhar, mas o caminhante inventa outros caminhos para ir"[3] (2002, p.443). Assim, apesar do trajeto que planeamos percorrer em Lisboa ter sido antecipadamente delineado, foi sendo confirmada ou alterada a sua rota de acordo com imprevistos ou vontades próprias e subjetivas no momento da sua execução.

Caminhar pode ser visto como uma forma de reivindicação de lugares com significado, onde a memória e a identidade são construídas. A edificação da nossa identidade e o sentimento de pertença beneficiam do reconhecimento e confronto com a história e geografia da cidade. O ato de caminhar pode ser entendido como uma resistência à despersonalização e à efemeridade dos espaços modernos, propondo uma reconexão com o ambiente à nossa volta. Desta forma, será possível ativar os espaços inertes e abstratos, dar-lhes significado, transformando-os em lugares habitados e interiorizados (Augé, 2005).

Enquanto método da ação artística é uma forma poderosa de exploração e expressão dentro da arte contemporânea. Ao caminhar, o artista pode desencadear formas de pensar divergentes, despoletadas por uma série de interações com o espaço, os objetos, as pessoas e os sistemas presentes ao longo do seu percurso. Um dos aspectos centrais do caminhar artístico é o seu poder de revelar as camadas ocultas do ambiente vivenciado, tornando-se num instrumento de conhecimento, de expressão artística e de intervenção territorial (Albrecht, 2019).

Na obra *A Line Made by Walking* de Richard Long, podemos visualizar a marca na relva que Richard Long desenhou ao caminhar repetidamente na mesma direção. Esta linha marca a paisagem e traz para o presente a ação do artista, estabelecendo desta forma, uma relação entre tempo e memória. A obra atua não apenas como uma manifestação física da presença do artista, mas também como um reflexo sobre o impacto temporário que nós, como indivíduos, exercemos sobre o mundo ao nosso

3 Tradução a partir de: "architecture limits where one can walk, but the walker invents other ways to go". (Solnit, 2002, p. 443)

redor. De acordo com Francesco Careri (2002), o artista ao repetidamente caminhar sobre a mesma linha de relva, cria um diálogo entre presença e ausência, onde a linha se torna um vestígio tanto da ação quanto da passagem do tempo.

Desta forma, entendo que a ação de caminhar proporciona uma aproximação ao outro e é produtora de espaço e tempo, introduz ao território, às suas características, e potência a criação de lugares, onde as narrativas individuais se formulam. A interação com a história e geografia de uma cidade informa sobre o território e sobre nós mesmos. A cidade como um espaço de memória coletiva permite aos indivíduos localizar as suas próprias histórias dentro de um contexto mais amplo, reforçando um sentido de pertença.

Caminho entre duas linhas

A exposição *Caminho Entre Duas Linhas* apresenta um conjunto de quatro trabalhos artísticos intimamente ligados aos recursos, técnicas e linguagem do desenho, abertos à implementação intuitiva e exploratória da linguagem cartográfica. O diálogo que se estabelece entre os trabalhos expostos promove uma reflexão sobre a relação que detemos com o território em que habitamos. Sendo o território um espaço delimitado pelo homem e pelo grupo sociocultural onde está inserido, através de um processo de identificação e de reconhecimento, entende-se que a criação de um rasto efetivo e a fixação das memórias coletivas e individuais contribuiu para a edificação da identidade dos indivíduos.

Um dos primeiros elementos selecionado para integrar a exposição foi o trabalho *Linha Pontuada* (ver Fig.1 e Fig.2), onde procuramos registar o percurso pedestre realizado e traduzir a trajetória de uma geografia relacional. Este percurso pedestre, construído à volta de 25 espaços verdes, engloba os vários elementos que constituem o espaço público. O carácter fragmentário do percurso, dividido entre a linha percorrida e os elementos de destino, reflete o ambiente urbano atual, construído e vivenciado através da união de vários elementos que compõem o nosso quotidiano.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 132-141 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024128

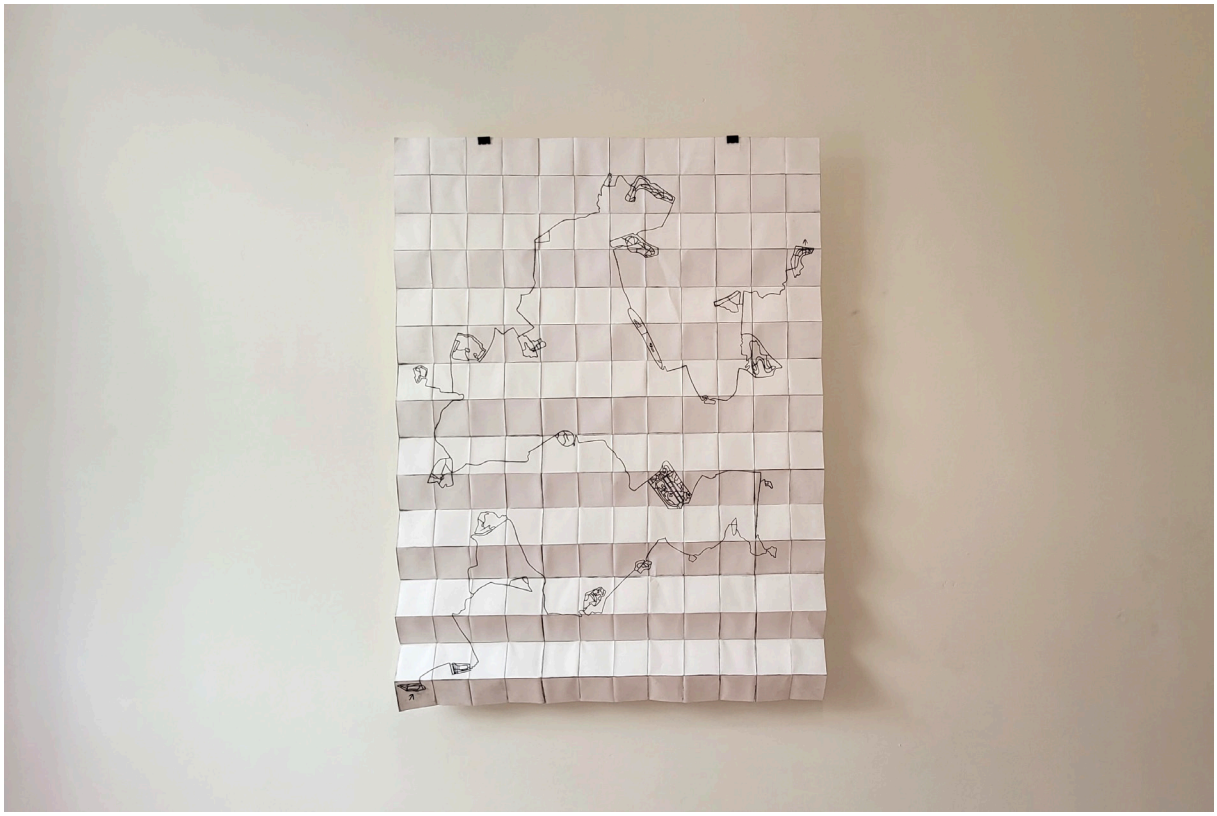


Fig. 1, Joana Oliveira, Linha Pontuada, 2024. Carvão em pó, pedra negra e tinta de arquivo sobre papel dobrado, 70 cm x 100 cm COSSOUL, Lisboa.

Neste trabalho podemos ver a linha desenhada que une os diversos espaços verdes da cidade, o caminhar entre cada ponto um desses pontos de referência foi contínuo, sem interrupção do movimento. De acordo com Solnit (2002) o ritmo com que se caminha gera um ritmo de pensamento, uma relação entre o nosso interior e o exterior que percepcionamos, através dessa conexão gera-se uma consciência do eu e do outro. Aparentemente afastados do movimento contínuo e agitado da cidade que marcam as vias percorridas, os espaços verdes proporcionam outro tempo e outra relação com o território, é o tempo de permanecer. Eles apresentam-se como espaços híbridos, compostos por elementos naturais e urbanos, com caminhos definidos ou orgânicos que atravessam ou contornam a vegetação. Embora resultem da construção e ação dos indivíduos através de uma idealização de elementos naturais, os espaços verdes de uma cidade permitem uma aproximação dos indivíduos ao sentimento de deambulação e ausência de vigilância.

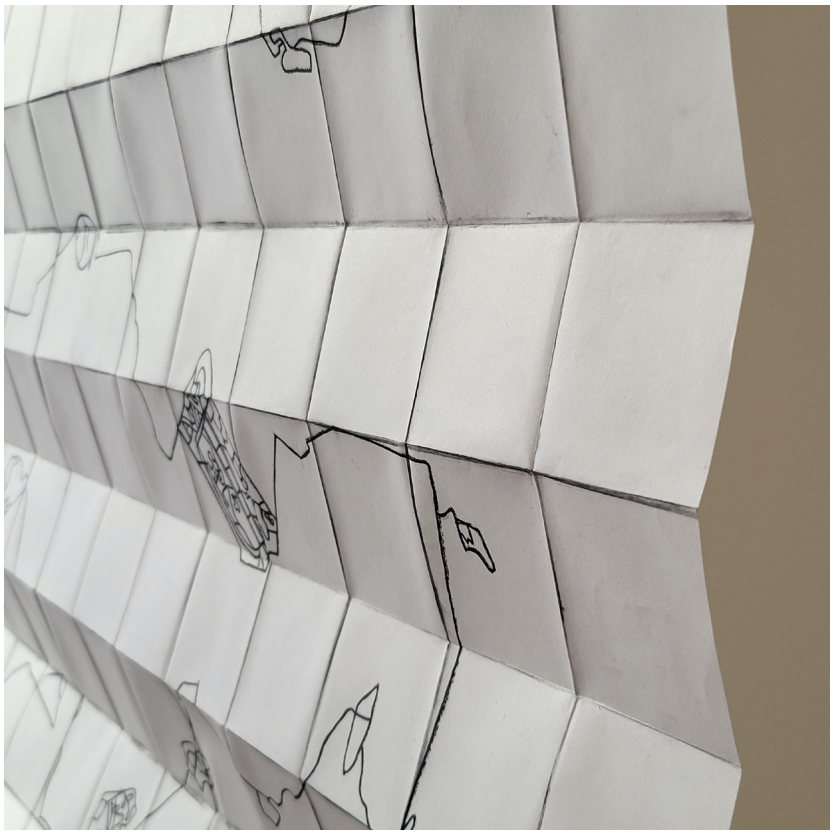


Fig. 2, Joana Oliveira, Linha Pontuada (pormenor), 2024. Carvão em pó, pedra negra e tinta de arquivo sobre papel dobrado, 70 cm x 100 cm, COSSOUL, Lisboa.

Caminhar é deixar um rasto da vida que acontece, como Tim Ingold afirma um "processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, ou de auto-renovação"[4] (2007, p.76). O desenho do percurso pedestre realizado ocorre num tempo próprio, necessário à sua execução, através de um território que se vai construindo sem fronteiras. Marcado pela presença das linhas geodésicas - a grelha de latitude e longitude, o desenho dá-nos a conhecer o percurso concretizado na ausência do espaço geográfico que o rodeia e com o qual se relaciona. Trata-se de um desenho que coloca os elementos num plano mais visionário do que num plano das coisas concretas (Ingold, 2007).

Num segundo momento, apresenta-se uma série de 25 desenhos denominada *Fragmentos* (ver Fig.3 e Fig.4), elaborados a partir da memória dos espaços verdes percorridos, onde se pretendeu trazer para o presente uma relação com o passado. De acordo com Kevin Lynch, "na maior parte das vezes a nossa percepção da cidade não é integra, mas sim bastante parcial, fragmentária, envolvida noutras referências" (1996, p.12), assim através dos desenhos, que traduzem a imagem construída de um espaço vivido e sentido, procurou-se uma reconexão com os espaços verdes percorridos e perceber o que permanecia em nós destes espaços coletivos e partilhados.

4 Tradução a partir de: "process of growth and development, or of self-renewal" (Ingold, 2007, p.76)

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 134-141 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024128

Fig. 3, Joana Paraíso, Fragmentos (série de 25 desenhos), 2024. Carvão em pó, pastel seco, tinta de arquivo e grafite sobre papel. 21 cm x 29,7 cm. COSSOUL, Lisboa.

Será através de uma relação continuada com o meio ambiente que cada indivíduo vai estabelecendo os alicerces da sua identidade, nesse sentido esta série de desenhos, que se apoia na recordação de uma experiência passada, promove um sentido de lugar, "o passado torna-se a base sobre a qual o futuro será construído, e aqueles que não honram o passado poderão nunca construir um futuro."[5] (Solnit, 2002, p.450). A experiência de imersão nas características reminiscentes dos espaços verdes, mais do que uma simples recordação, transforma-se numa vivência intrínseca à construção da identidade pessoal e coletiva.

Desenhar através da memória, serve de ponte para essa comunicação profunda entre o ser e o ambiente, e dá corpo às camadas visíveis e invisíveis da nossa relação com o território. A percepção fragmentada do território em que nos inserimos pode ser recomposta através das narrativas pessoais e coletivas que se constroem em torno desses espaços. O conjunto de desenhos apresentados também poderão ser entendidos, de uma forma mais alargada do que a narrativa pessoal de quem os produziu, eles são tentativas de recompor a integridade desses espaços na memória dos que com eles se cruzam. Este trabalho artístico, ao evocar a memória e a experiência, não se limita a ser uma mera representação, ele propõe uma reflexão sobre a forma como nos relacionamos com o território que nos rodeia.

5 Tradução a partir de: "The past becomes the foundation on which the future will be built, and those who honor no past may never make a future." (Solnit, 2002, p.450)

Fig. 4, Joana Oliveira, Fragmentos (pormenor) 2024. Carvão em pó, pastel seco, tinta de arquivo e grafite sobre papel. 21 cm x 29,7 cm. COSSOUL, Lisboa.

Por sua vez, a série *Cruzamentos* (ver Fig.5) é composta pelo conjunto de 100 desenhos, que traduzem e testemunham as decisões tomadas na passagem pelos cruzamentos das ruas encontradas ao longo do percurso efetuado. O ato de caminhar, induz-nos a tomar decisões espontâneas conforme avançamos na rota que antecipadamente traçamos e nos deparamos com os ambientes que emanam de cada rua a percorrer. Os indivíduos "na prática, continuam a tecer os seus próprios caminhos através destes ambientes, traçando percursos à medida que avançam" (Ingold, 2007, p. 75) e estabelecendo ligações entre o microcosmo pessoal e o macrocosmo público.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 136-141 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024128

Fig. 5, Joana Oliveira, Cruzamento (série de 100 desenhos), 2024. Carvão em pó sobre papel. 21 cm x 21 cm. COSSOUL, Lisboa.

Lynch (1996) argumenta que os cruzamentos são essenciais para compreender a estrutura da cidade, pois são pontos de referência que ajudam as pessoas a navegarem e a se orientarem no espaço urbano. Neste contexto, cada cruzamento desenhado pode ser visto como um marco pessoal dentro da malha urbana, capturando não só a estrutura física das cidades, mas também as escolhas e experiências individuais. É como se cada desenho representasse um momento de interação entre o indivíduo e a cidade, enfatizando a natureza dinâmica e interpretativa da experiência urbana. Este aspecto do trabalho ressoa com a ideia de *legibilidade* de Lynch, a facilidade com que partes distintas da cidade podem ser reconhecidas e organizadas num padrão coerente.

Por último, foi proposto o projeto participativo *Vozes da Cidade* (ver fig.6 e fig.7), que visa refletir sobre as interações pessoais que cada um de nós detém com o espaço urbano e promove a participação ativa dos visitantes, transformando-os

em co-autores do projeto. Através de uma gravação sonora, os participantes são convidados a descreverem livremente as memórias que guardam de um percurso pedestre realizado na cidade. O conjunto das gravações é semanalmente reunido e disponibilizado para audição no contexto da exposição, de forma a trazer para o espaço público as contribuições pessoais de cada um dos participantes e contribuir para a construção de uma identidade territorial coletiva.

Fig. 6, Joana Oliveira, Vozes da cidade, 2024. Legenda, gravador, media player e auscultadores. Dimensões variadas. COSSOUL, Lisboa.

A utilização de memórias pessoais para construir um entendimento coletivo do espaço urbano, remete à ideia de que o território é entendido não apenas como um conjunto de estruturas físicas e geográficas, mas como uma entidade dinâmica moldada pelas experiências e narrativas dos seus habitantes. O método usado permitirá o encadeamento de memórias sobre a cidade e enfatiza a transitoriedade da experiência de caminhar, sugerindo que as percepções podem ser constantemente renegociadas e reinventadas.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 138-141 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024128

Fig. 7, Joana Oliveira, Vozes da cidade, 2024. Legenda, gravador, media player e auscultadores. Dimensões variadas. COSSOUL, Lisboa.

Este trabalho colaborativo parte da ideia apresentada por Rebecca Solnit de que "todos se podem tornar participantes em vez de membros do público, que todos se podem tornar produtores em vez de consumidores de significado"[6] (2002, p. 448).

Cada contribuição individual torna-se parte de um diálogo maior e coletivo, onde o caminhar no espaço urbano é interpretado e reimaginado de diversas formas. Como Kester (2004) observa, os trabalhos artísticos participativos não apenas documentam experiências, mas também possibilitam a criação de novas histórias que são essenciais para a compreensão sócio-cultural em evolução. Assim, neste projeto, o conceito de caminhar expande-se para além do movimento físico, tornando-se um ato de exploração, (re)descoberta e marcação de território.

6 Tradução a partir de: "that everyone could become a participant rather than a member of the audience, that everyone could become a producer rather than a consumer of meaning" (Solnit, 2002, p. 448)

Considerações finais

O ato de caminhar revela-se não apenas um meio de locomoção, mas como um meio que possibilita a construção de lugares. Como afirma Solnit

> quando te entregas aos lugares, eles devolvem; quanto mais os conheces, mais os semeias com a colheita invisível de memórias e associações que estarão à tua espera quando voltares, enquanto novos lugares oferecem novos pensamentos, novas possibilidades (2002, p. 39).

A exposição *Caminho Entre Duas Linhas* apresenta um conjunto de trabalhos artísticos que são profundamente influenciados pelas experiências sensoriais e pela memória dos espaços percorridos, ressaltando a importância da preservação da memória individual e coletiva na construção do sentimento de pertença. O território encontra-se em constante alteração, assim como as nossas percepções e as relações que temos com os lugares. Desta forma, os trabalhos desenvolvidos são testemunhas das mudanças internas que ocorrem ao longo do tempo e refletem sobre como o passado informa e molda o nosso presente e futuro.

Entendemos que o ato de caminhar é em si uma forma de enunciação, uma maneira de falar sobre e através do espaço. É uma forma profundamente pessoal de percepcionar o espaço público e urbano, mas que também ressoa com a experiência coletiva, pois cada um de nós, ao nos movermos pela cidade, participamos ativamente na transitoriedade do território com as nossas próprias vivências e memórias.

Referências

ALBRECHT, Glenn. **Earth emotions:** New words for a new world. Ítaca e Londres: Cornell University Press, 2019

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2018.

BERNAL, Dalia.; HAVIK, Klaske.; MOURA, Carlos; Restrepo, E. &, NICULAE, Lorin. Repository: **49 Methods and Assignments For Writing Urban Places**. União Europeia: nai0l0publishers, 2023.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: Walking an Aesthetic Practice. Ames, Iowa: Culicidae Press, 2017

INGOLD, Tim. **Lines**: A brief history. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2007

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 140-141 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024128

KESTER, Grant. **Conversation Pieces**: Community and Communication in Modern Art. California: University of California Press, 2004

LYNCH, Kevin. **A Imagem da Cidade**. Lisboa: Edições 70, 1996

SOLNIT, Rebecca. **Wanderlust**: A History of Walking. Nova IorquePenguin Books, 2002

Submissão: 27/06/2024
Aprovação: 17/08/2024

Artigo Original

Despertando sensaciones: experiencias artísticas multisensoriales para aprender a conectar con la infancia

Despertar das sensações: experiências artísticas multissensoriais para aprender a ligar-se à infancia

Awakening sensations: multisensory art experiences to learn to connect with childhood

Martín Caeiro Rodríguez[1]

Sara Fuentes Cid[2]

1 Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Vigo, actualmente es profesor en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5616-3747, E-mail: mcaeiro@unizar.es.

2 Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Vigo, actualmente es profesora en el Departamento de Didácticas Especiales de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Vigo, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9408-2331,E-mail: sarafuent@uvigo.es.

RESUMEN

"Despertando sensaciones" ofrece un conjunto de propuestas que, partiendo de la estimulación sensorial de diversos sentidos, activa procesos cognitivos de reconocimiento, memoria y percepción que trascienden el mero sentido de la vista como receptor y generador de información. El objetivo es que las futuras maestras y futuros maestros de infantil aprendan a trabajar con los diferentes sentidos, ampliando así su formación de manera integral para aprovechar las posibilidades perceptivas y expresivas que los niños y niñas les ofrecen según su edad. Este tipo de experiencias contribuye a romper estereotipos y perjuicios relacionados con la forma, el aspecto y el color de las cosas, así como con la percepción que los estudiantes tienen de su propio desempeño y habilidades artísticas.

PALABRAS-CLAVE

Multisensorialidad; Experiencias Sensoriales; Expresión Artística; Educación sensorial infantil.

RESUMO

"Despertar sensações" oferece um conjunto de propostas que, a partir da estimulação sensorial de diferentes sentidos, ativa processos cognitivos de reconhecimento, memória e perceção que transcendem o mero sentido da visão como recetor e gerador de informação. O objetivo é que os futuros educadores de infância aprendam a trabalhar com os diferentes sentidos, alargando assim a sua formação de uma forma abrangente, a fim de tirar partido das possibilidades perceptivas e expressivas que as crianças lhes oferecem de acordo com a sua idade. Este tipo de experiência ajuda a quebrar estereótipos e preconceitos relacionados com a forma, o aspeto e a cor das coisas, bem como a perceção que os alunos têm do seu próprio desempenho e das suas capacidades artísticas.

PALAVRAS-CHAVE

Multisensorialidade; Experiências Sensoriais; Expressão Artística; Educação sensorial na primeira infância.

ABSTRACT

"Awakening Sensations" offers a set of proposals that, starting from the sensory stimulation of various senses, activates cognitive processes of recognition, memory, and perception that transcend the mere sense of sight as a receiver and generator of information. The aim is for future preschool teachers to learn to work with different senses, thus expanding their training comprehensively to capitalize on the perceptual and expressive possibilities that children offer them according to their age. This type of experience helps break stereotypes and prejudices related to the shape, appearance, and color of things, as well as the perception that students have of their own performance and artistic abilities.

KEY-WORDS

Multisensoriality; Sensory Experiences; Artistic Expression; Early childhood sensory education.

Introducción

Entre la necesidad de mirar y la posibilidad educativa de cerrar los ojos

En la era mediática actual, uno de los sentidos más saturados es, sin duda, el de la vista. La cantidad de imágenes que percibimos cada día provenientes de diversas fuentes y en múltiples contextos es una realidad común en las sociedades tecnologizadas. Desde los primeros años de vida, estamos rodeados de imágenes, un fenómeno que algunos autores han denominado como *iconosfera*. Como nos recuerda Gubern (1996): "este entorno o ´ecosistema cultural´ fue teorizado por Gilbert Cohen-Séat en 1959, y está formado, entre otras cosas, por mensajes icónicos audiovisuales que envuelven al individuo en procesos de comunicación" (p. 183). Es evidente que durante la primera infancia (de cero a cinco años, en especial a partir de los tres), el impacto de este ecosistema cultural es menor en comparación con edades posteriores, a partir de los seis años en adelante. La experiencia visual de un bebé comienza en la borrosidad, ya que hasta los dos años de vida ve de manera difusa, adquiriendo gradualmente la capacidad de enfocar las cosas y obteniendo una mayor profundidad de campo y definición de lo que le rodea, hasta que la experiencia visual se carga de significados tan útiles para la vida como imprescindibles. Durante estos primeros meses y años, el bebé utiliza otros sentidos como el kinestésico, va gateando, tocando, manipulando… estimulándose más allá del sentido de la vista, con el oído y el tacto. Como expresó Eisner en *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia:* "Los sentidos son nuestras primeras vías hacia la conciencia" (2012: 18). La neurología explica que a la edad de siete meses los bebés empiezan a percibir su entorno de manera contextualizada (Martínez-Conde, 2016). Así lo expresa el neurólogo Damasio: "La mente tuvo que estar primero relacionada con el cuerpo, o no hubiera existido. Sobre la base de la referencia fundamental que el cuerpo está proporcionando de forma continua, la mente puede estar relacionada después con muchas cosas, reales o imaginarias." (2001: 13). Este aspecto es de particular interés para la educación artística, ya que identifica que las experiencias sensoriales se generan de manera integrada con el cuerpo y en un contexto o "situación" que trasciende la especificidad del lenguaje, el proceso, la técnica o los recursos que el niño o la niña estén utilizando en su experiencia. Es lo que se conoce como "cognición situada" (Baquero, 2002; Díaz, 2003), que permite que el aprendizaje ocurra de un modo más natural al activar experiencias multisensoriales.

De la psicología de la percepción a la expresión artística multisensorial

La Psicología de la Percepción (Blanco y Tudela, 2011) estudia los procesos psicológicos básicos involucrados en la percepción, centrándose en los mecanismos

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 144-155 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024142

que permiten la descripción de objetos y eventos del entorno a partir de la estimulación que incide en los órganos sensoriales. Su campo de estudio abarca la experiencia consciente de los objetos y las relaciones entre ellos. Según la psicología de la percepción, la representación mental del mundo se logra a través de las sensaciones; no obstante, sin interpretar nuestras sensaciones, esta representación no existiría, ya que solo habría datos acumulados sin categorizar, organizar ni seleccionar. Este proceso que sigue a la "sensación" es denominado "percepción" por la psicología (Goldstein, 1984; Matlin y Foley, 1996). La percepción es una fase que ocurre después de la "sensación", una vez que la información ha ingresado, es la sensación interpretada y filtrada por nuestro cerebro (Arnheim 1971). Por tanto, la percepción es un primer proceso cognitivo a través del cual los niños y las niñas captan informaciones y realidades del entorno, una captación que va madurando desde los primeros meses y se vuelve cada vez más compleja. Piaget (1973, 1985) identificó que entre los factores cognitivos que posibilitan la adquisición del conocimiento y que llevan a la madurez de los niños, hay dos fundamentales: la interacción con el mundo físico y las relaciones sociales:

> mediante referentes aprendidos, se conforman evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características de las cosas, de acuerdo con las sensaciones de objetos o eventos conocidos con anterioridad. Este proceso de formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización (Vargas, 1994: 47-48).

Al educar al alumnado de magisterio de manera multisensorial y fomentar su expresión y percepción a través de la interacción de varios de sus sentidos (oído y vista, olfato y tacto, gusto y vista…) estamos contribuyendo a que comprenda la importancia de activar experiencias más allá de la vista y de lo puramente figurativo. Esto puede ser aplicado con niños y niñas que todavía están desarrollando sus habilidades sensoriales, tanto visuales como auditivas, olfativas, táctiles y gustativas, siguiendo la idea de Dewey de concebir *El arte como experiencia* (2008). En este sentido, cada modo de ver es único (Berger, 2013). Las experiencias multisensoriales o aquellas que trabajan desde la interacción y la conciencia de los diferentes sentidos permiten que surjan más expresiones y posibilidades que conectan con lo que los niños y las niñas pueden hacer en esas edades. Como expresó Malaguzzi, el niño tiene "cien lenguajes" (Malaguzzi, 2021), que podemos entender como "cien formas de expresión", y como educadores y educadoras, debemos actuar desde esa premisa pedagógica para dar cabida, salida y contexto en la escuela a todas sus expresiones, que no necesariamente son "realistas" o de estilo "naturalista" debido a que ocurren en una etapa gráfico-plástica propia (Lowenfeld, 1961). Esto es lo que a menudo encontramos al comenzar a trabajar con el alumnado: estereotipos, prejuicios y preconceptos asociados a la representación de objetos y elementos naturales.

Al activar el conocimiento o reconocimiento de las cosas y las experiencias a través de sensaciones y percepciones que llegan, no tanto a través del sentido de la vista, y sin estar condicionadas por una representación realista, como veremos, se

abren nuevas posibilidades para el alumnado de magisterio. Estas posibilidades, a su vez, conectan con las oportunidades que les ofrecerán a esos niños y niñas a lo largo de la etapa de infantil.

Aquí es donde se ubica la experiencia de aula que hemos denominado "Despertando sensaciones": un conjunto de propuestas en las cuales, partiendo de las sensaciones y de diferentes sentidos, se activan complejos procesos cognitivos de reconocimiento, memoria y significación perceptiva que van más allá del sentido de la vista como receptor y generador de información. El objetivo de esta propuesta es que las futuras maestras y maestros de infantil aprendan a trabajar con los diferentes sentidos de nuestro sistema sensorial y no se limiten únicamente al sentido de la vista, con el fin de lograr una formación integral que aproveche las posibilidades perceptivas y expresivas que los niños y las niñas les ofrecen según sus edades, al tiempo que aprenden pedagogía y didáctica artística (Rubio, 2018, 2021).

Descripción de la experiencia

Es importante considerar que las experiencias de naturaleza artística o expresiva no necesitan ocurrir siempre en el marco de un proyecto; como procesos de experimentación, indagación y descubrimiento funcionan por sí mismos como secuencias de actividades en las que el alumnado va pasando por diferentes lenguajes, técnicas, procedimientos y propuestas con los que se expresa, comunica y experimenta. La experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura de Educación Visual y Plástica durante el curso 2022-2023, con la participación de un grupo de 80 alumnas en una jornada. La asignatura en la que se propone la práctica "Despertando sensaciones" se imparte en el segundo cuatrimestre del Grado de Magisterio en Educación Infantil. La configuración de la asignatura articula tanto aspectos teóricos como procedimentales, procurando siempre una aplicabilidad práctica a través de diversas propuestas, la mayoría en forma de proyectos con experiencias puntuales basadas en procesos. Esta propuesta implica que el alumnado experimente individualmente, en parejas, en grupos pequeños y grandes, con los diferentes sentidos más allá de la vista, centrándose en las posibilidades que esto ofrece para la etapa de Educación Infantil y las edades en las que ejercerán como maestras y maestros.

Dado que esta práctica es la primera propuesta que encuentra el alumnado al inicio de la asignatura, se consideró que el primer encuentro con las posibilidades que le ofrece la educación artística para la etapa de infantil debería consistir en experiencias multisensoriales que integraran la percepción, la expresión y la socio-afectividad. De este modo, surgió el conjunto de actividades que conforman "Despertando sensaciones" (Tabla 1).

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 146-155 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024142

Tabla 1, Ficha que recoge la secuenciación de la práctica "Despertando las sensaciones"

Despertando sensaciones
En la Sesión Práctica correspondiente a esa semana el alumnado inicia el proceso de "despertar los sentidos". Para ello se trabaja con experiencias "multisensoriales": negando la vista como receptor de conocimiento a favor de los otros sentidos. Se llevan a cabo 5 experiencias: • Negamos la vista a favor del tacto: Cada alumno aporta un objeto que nadie ha visto antes. Se les pide a los compañeros que lo toquen individualmente, tratando de adivinar su forma y representándolo mediante dibujos en papel. Se repite la experiencia con otros objetos. • Negamos la vista a favor del olfato: Cada alumno trae una sustancia u objeto con aroma, y se pide a los compañeros que la huelan sin verla. Posteriormente, deben plasmar esas sensaciones e informaciones en papel. Se repite la experiencia con otros olores. • Negamos la vista a favor del tacto: En parejas, los alumnos realizan un retrato de su compañero tocando su rostro con los ojos vendados, mientras lo dibujan en papel. El retratado puede guiar al compañero colocándolo en el centro del papel cuando sea necesario. • Negamos la vista a favor del oído: Escuchamos diversas piezas sonoras y musicales y expresamos lo que nos evocan sobre papel y con técnicas diversas. • Negamos la vista a favor del gusto: Cada alumno comparte un alimento para degustar sin verlo. Los compañeros y las compañeras deben representar sobre el papel lo que les sugiere. Se repite la experiencia con otros sabores.
Estas actividades se llevan a cabo de forma individual, en parejas, en pequeños grupos o en gran grupo durante la sesión. * **Despertar**. Realizar experiencias multisensoriales despertando los sentidos y negando la vista. En la sesión de Presentación de la asignatura se ha solicitado a los estudiantes que traigan papeles y diferentes materiales y utensilios, para técnicas secas y húmedas. Objetos pequeños, elementos olorosos, cosas para saborear y un pañuelo para vendar los ojos. Al finalizar, se exponen en el aula todos los trabajos en una puesta en común.

Fuente: Elaboración propia

A partir de las respuestas y la participación del alumnado en el desarrollo de la experiencia, presentamos una selección de imágenes en las que se destaca las posibilidades que esta práctica ofrece para iniciarse en la asignatura de Educación Visual y Plástica y conectar tanto perceptiva, como expresiva y socio afectivamente al alumnado con lo artístico. Al mismo tiempo, se desafían estereotipos y prejuicios sobre sus capacidades y habilidades para "lo artístico" y las formas de representar objetos a partir de sensaciones y percepciones multisensoriales.

Fig. 1, *Experiencia "negar la vista" a favor del olfato y el gusto*, 2022, colección autores

Fig. 2, *Experiencia "negar la vista" a favor del gusto y el tacto*, 2022, colección autores

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 148-155 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024142

Fig. 3, *Experiencia "negar la vista" a favor del tacto para hacer un retrato*, 2022, colección autores

Fig. 4, *Experiencias de "negar la vista" a favor del tacto, del oído y del olfato*, 2022, colección autores

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 150-155 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024142

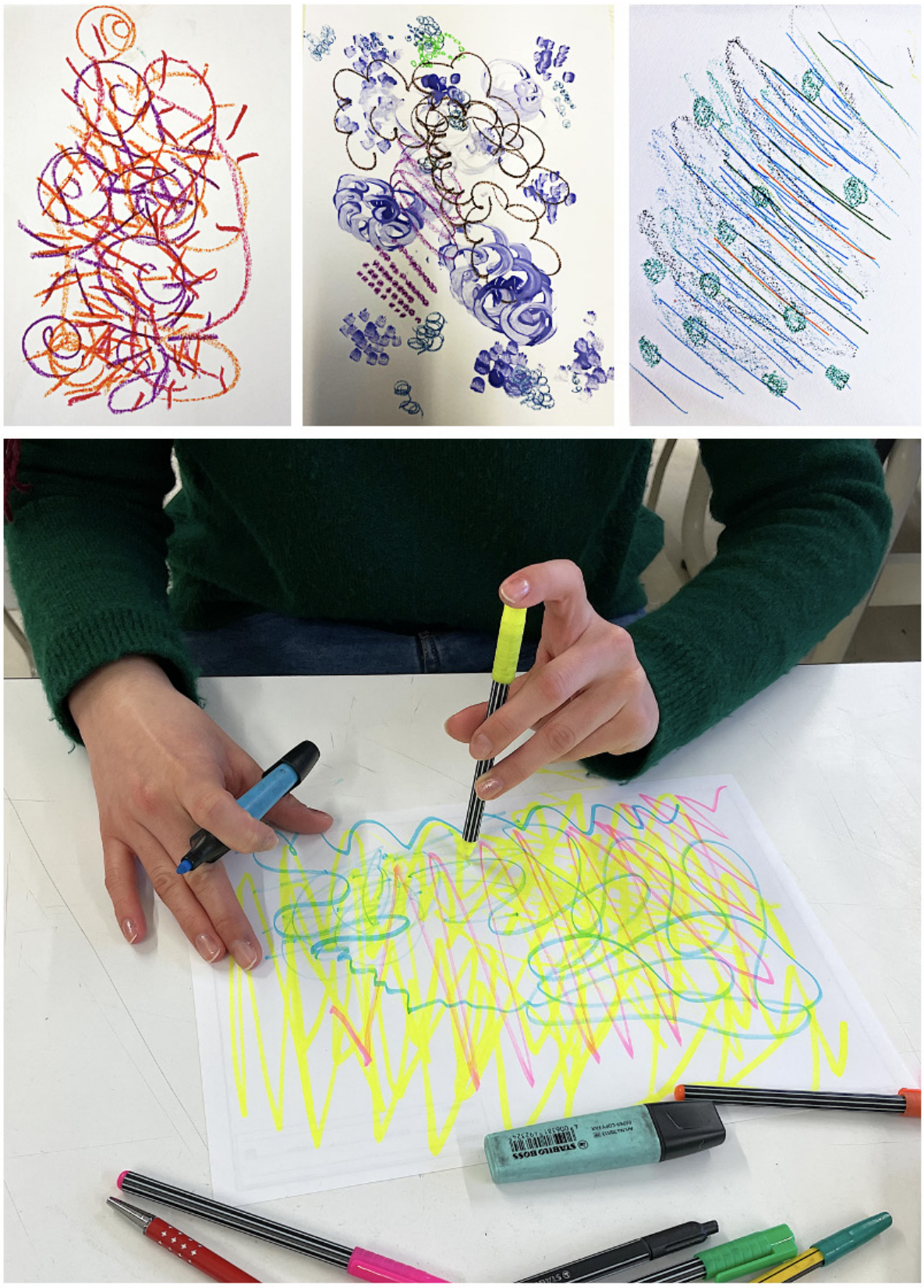


Fig. 5, *Algunos resultados de "negar la vista" a favor del oído escuchando diferentes piezas musicales*, colección autores

Fig. 6, *Algunos resultados de "negar la vista" a favor del tacto, el gusto y el olfato*, 2022, colección autores

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 152-155 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024142

Conclusiones: sentir, percibir, expresar y dejarse llevar multisensorialmente

Una vez realizadas las experiencias, observamos que los resultados obtenidos coinciden con nuestras expectativas en cuanto a la participación y conexión del alumnado con la asignatura. Desde el principio, nuestro objetivo como equipo docente era generar un interés y compromiso hacia la Educación Visual y Plástica, al tiempo que se transformaban las percepciones del alumnado sobre sus habilidades artísticas y las formas de representación que pueden tener las cosas (Munari, 1981). Una de las metas principales de esta propuesta era iniciar el cuatrimestre con una experiencia que involucrara y motivara a los estudiantes con el programa de la asignatura. Al proponer actividades que requerían trabajo tanto individual, en parejas y en grupos más amplios, el alumnado fue adquiriendo confianza en su desempeño y en su relación con el grupo-aula. En el ámbito de las materias artísticas, nos enfrentamos frecuentemente a la idea preconcebida de que algunos dibujan bien y otros mal. Nuestra respuesta ante esto siempre se formula en forma de cuestionamiento: ¿Qué es dibujar "bien"? o ¿Dibujaba mejor Picasso que Modigliani? Preguntas sin sentido, ya que tanto Picasso como Modigliani expresaban sus visiones de manera perfecta, lo que resalta la idea de que cada artista posee un estilo único y un proyecto creativo propio. Este enfoque se refuerza con las propuestas de aula adecuadas, tal y como se plantean los talleres que trabajan con las expresiones infantiles (Hoyuelos, 2006). Esta concepción cobra especial relevancia en la etapa de infantil, donde la excelencia técnica, representacional o realista no es aplicable.

Otro desafío recurrente al comienzo del curso es la presencia de estereotipos arraigados en la representación de objetos, como la idea de que "un árbol es marrón y verde" o "el cielo debe ser de color azul". Estos estereotipos limitan la capacidad creativa, expresiva e imaginativa de los estudiantes al imponer una visión restringida de lo artístico. La práctica "Despertando sensaciones" aborda este problema al enfocarse en la multisensorialidad, la capacidad expresiva y lúdica de las técnicas, promoviendo la experimentación con procesos y lenguajes. Esto ayuda a superar la barrera inicial de aquel alumnado que se considera incapaz de realizar trabajos artísticos debido a la percepción errónea de que la educación artística y nuestra asignatura se centran únicamente en la destreza técnica y la representación hiperrealista. Un ejemplo es el retrato con los ojos cerrados (Figura 2) donde surgen expresiones y "rostros" con una gran riqueza expresiva pese al distanciamiento formal con el retratado. Otro ejemplo es el tener que representar lo que un olor o un objeto les hacen "sentir" (Figuras 1 y 2) sin poder observarlo para transmitir lo que han "percibido" sin condicionarse por el parecido visual, sino intentando conectar con las sensaciones individuales y las experiencias previas que han tenido. Asimismo, al variar las piezas sonoras y explorar la paleta cromática de la música, junto con sus estilos, temas y motivos, mientras escuchan y tratan de plasmar esas experiencias en papel, emergen oportunidades expresivas únicas y personales. Estas posibilidades revelan relaciones formales, espaciales y pictóricas de gran valor expresivo, comunicativo y artístico (Figuras 4, 5 y 6).

En este sentido, la experiencia se planteó con el objetivo de lograr una mayor implicación y conexión del alumnado con la asignatura, independientemente de las percepciones preconcebidas sobre sus habilidades "artísticas". Muchos expresaban frases como "No sé dibujar", "El arte no es lo mío" o, por el contrario, se consideraban más capaces debido a su destreza en el dibujo "realista". Con esta práctica inicial, buscábamos fomentar una visión más inclusiva del arte, que no se limitara a habilidades técnicas específicas, sino que valorara la capacidad de expresión y la creatividad en todas sus formas. A partir de esta experiencia introductoria, van sucediéndose otras propuestas por parte del equipo docente que les llevan a trabajar con instalaciones artísticas educativas, con proyectos interdisciplinares que integran la expresión musical, plástico-visual y corporal, o la creación de cuentos ilustrados… en los que se significa el contagio de esta primera experiencia como contribución valiosa a su implicación y posterior desempeño, tanto individual como grupalmente a lo largo del cuatrimestre. Se asume que ya no son las habilidades manuales o técnicas las que ponen en valor la propia acción docente, sino la capacidad arteducadora (Mesias, 2019) de cada maestro o maestra para diseñar situaciones de aprendizaje en las que diversas dimensiones artísticas emerjan, al margen, tanto del domino por parte del docente de técnicas, lenguajes o procesos asociados a una visión "realista" y estereotipada de las expresiones, como de la capacidad de los niños y las niñas para representar figuras de manera realista. La verdadera riqueza está en la capacidad del maestro o maestra para cultivar un entorno creativo y estimulante que permita la expresión individual y la exploración artística en todas sus formas.

Referencias

ARNHEIM, Rudolf. **El pensamiento visual. Buenos Aires**, Editorial Universitaria, 1971.

BAQUERO, Ricardo. Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. **Perfiles Educativos,** v. 24, n. 97-98, pp. 57-75, 2002.

BERGER, Jhon. **Modos de ver.** Barcelona, Gustavo Gili Editora, 2013.

BLANCO LUNA, María Dolores, TUDELA GARMENDIA, Pio. **Percepción visual**. Madrid, Trotta, 2011.

MARTÍNEZ-CONDE, Susana. **Lo que los bebés ven y tú ya no.** Scientific American, 2016.

DAMASIO, Antonio. **El error de Descartes**, Barcelona, Editorial Crítica, 2001.

DEWEY, Jhon. **El arte como experiencia.** Barcelona, Paidós, 2008.

DÍAZ BARRIGA, Frida. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 5, n. 2, pp. 1-13, 2003.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 154-155 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024142

EISNER, W. Elliot. **El arte y la creación de la mente:** el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona, Paidós Ibérica, 2012.

GOLDSTEIN, E. Bruce. **Sensación y percepción.** Barcelona, Debate, 1984.

GUBERN, Roman. **Del bisonte a la realidad virtual:** la escena y el laberinto. Barcelona, Anagrama, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. **El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas**, 2006. Disponible en: https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf

LOWENFELD, Viktor. **Desarrollo de la capacidad creadora.** Buenos Aires, Kapelusz, 1961.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia.** Barcelona, Octaedro, 2021.

MARISCAL, Sonia, GIMÉNEZ, Marta. **Principales conceptos de la teoría piagetiana (Capítulo 2). En Psicología del desarrollo humano (Vol. I)**: desde el nacimiento a la primera infancia. Madrid, McGraw-Hill Interamericana-M.U.A., 2013, pp. 26-35.

MATLIN, W. Margaret. y FOLEY, J, Hugh. **Sensación y percepción**. México, Prentice Hall, 1996.

MESÍAS-LEMA, Jose María. **Educación Artística Sensible**. Cartografía contemporánea para arteducadores. Barcelona, Editorial GRAÓ, 2019.

MUNARI, Bruno. **¿Cómo nacen los objetos?** Barcelona, Editorial Gustavo Gili S.A., 1981.

RUBIO FERNÁNDEZ, Andrea (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. ANIAV - **Revista de Investigación en Artes Visuales**, n. 3, pp.67-79, 2018.Disponible en: https://doi.org/10.4995/aniav.2018.10116

RUBIO FERNÁNDEZ, Andrea. **Metodologías artísticas de enseñanza. Un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en las artes visuales A través de la escultura**. Tesis Doctoral. Universidad de Granada, 2021. Disponible en: https://hdl.handle.net/10481/78902

PIAGET, Jean. **La formación del símbolo en el niño**. México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

PIAGET, Jean. **El nacimiento de la inteligencia en el niño**. Barcelona, Crítica, 1985.

VARGAS MELGAREJO, Luz María. Sobre el concepto de percepción. **Alteridades**, n. 4, v. 8, pp. 47 53, 1994.

ZEKI, Semir. Visión interior. **Una investigación sobre el arte y el cerebro**. Málaga, La balsa de la Medusa, 2005.

Submissão: 27/04/2024
Aprovação: 11/06/2024

Artigo Original

Estética da IA: "Unreliable Memories" de Lev Manovich

AI Aesthetics: "Unreliable Memories" by Lev Manovich

Estética de la IA: "Unreliable Memories" de Lev Manovich

Catarina Lira Pereira[1]

Domingos Loureiro[2]

Diana Costa[3]

1 Catarina Lira Pereira detém o título de Especialista em Belas Artes, é doutoranda em Belas Artes - Pintura, na FBAUL e Bolseira FCT, Portugal. É Professora Adjunta Convidada na ECIA – IPLUSO, Portugal. É membro colaboradora do CIEBA e do I2ADS, Portugal. ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-0552-3946. E-mail: catarina.pereira@ipluso.pt.

2 Domingos Loureiro é doutorado em Arte e Design pela FBAUP, Portugal. É Professor Auxiliar e Coordenador da seção de Pintura na mesma Faculdade. É membro Integrado do I2ADS, Portugal. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5317-6726. E-mail: dloureiro@fba.up.pt.

3 Diana Costa é doutorada em Belas Artes - Pintura pela FBAUL, Portugal. É Professora Auxiliar e Coordenadora do departamento de Pintura do Doutoramento em Belas-Artes da mesma Faculdade. É membro Integrada e coordenadora do grupo de Pintura do CIEBA, Portugal. ORCID https://orcid.org/0000-0002-8683-5564. E-mail: d.costa@belasartes.ulisboa.pt.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 156-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

RESUMO

Este estudo incide na intersecção entre Inteligência Artificial (IA) e arte contemporânea. Centra-se na exposição *Unreliable Memories* de Lev Manovich como caso de estudo, propondo-se analisar como Manovich utiliza a IA para expandir as fronteiras visuais e conceituais da arte, bem como a confiabilidade das representações sintéticas produzidas por essas tecnologias. O documento está dividido em três partes principais. Inicia com uma contextualização teórica abrangente sobre a estética da IA e os desafios associados à criação artística com ferramentas de geração de imagens. Analisa, em seguida, a exposição em si, descrevendo as diversas séries de obras, desde desenhos manuais dos anos 80 até criações recentes geradas por IA – abrangendo séries específicas como *Drawing Rooms* e *In the Garden* – com as peculiaridades visuais e as imperfeições que refletem a natureza efêmera e fragmentada da memória. Discute, por fim, como as imperfeições e peculiaridades das imagens geradas por IA refletem a falibilidade da memória, desafiando normas perceptivas tradicionais. Esta pesquisa fornece informações sobre Estética da IA para a comunidade artística e acadêmica, oferecendo bases para futuras pesquisas acadêmicas e artísticas na área.

PALAVRAS-CHAVE

Arte e Tecnologia; Arte Generativa; Inteligência Artificial; Lev Manovich; Memória Sintética.

ABSTRACT

This study focuses on the intersection between Artificial Intelligence (AI) and contemporary art. It centers on Lev Manovich's exhibition Unreliable Memories as a case study, aiming to analyze how Manovich uses AI to expand the visual and conceptual boundaries of art, as well as the reliability of synthetic representations produced by these technologies. The document is divided into three main parts. It begins with a comprehensive theoretical contextualization on the aesthetics of AI and the challenges associated with artistic creation using image generation tools. Next, it analyzes the exhibition itself, describing the various series of works, from hand-drawn pieces of the 1980s to recent AI-generated creations – covering specific series such as Drawing Rooms and In the Garden – with visual peculiarities and imperfections that reflect the ephemeral and fragmented nature of memory. Finally, it discusses how the imperfections and peculiarities of AI-generated images reflect the fallibility of memory, challenging traditional perceptual norms. This research provides relevant insights into AI Aesthetics for the artistic and academic community, laying the groundwork for future academic and artistic investigations in the field.

KEY-WORDS

Art and Technology; Generative Art; Artificial Intelligence; Lev Manovich; Synthetic Memory.

RESUMEN

Este estudio se enfoca en la intersección entre la Inteligencia Artificial (IA) y el arte contemporáneo. Se centra en la exposición Unreliable Memories de Lev Manovich como caso de estudio, proponiendo analizar cómo Manovich utiliza la IA para expandir las fronteras visuales y conceptuales del arte, así como la fiabilidad de las representaciones sintéticas producidas por estas tecnologías. El documento está dividido en tres partes principales. Comienza con una contextualización teórica amplia sobre la estética de la IA y los desafíos asociados a la creación artística con herramientas de generación de imágenes. Luego analiza la exposición en sí, describiendo las diversas series de obras, desde dibujos manuales de los años 80 hasta creaciones recientes generadas por IA — incluyendo series específicas como Drawing Rooms y In the Garden – con las peculiaridades visuales y las imperfecciones que reflejan la naturaleza efímera y fragmentada de la memoria. Finalmente, discute cómo las imperfecciones y peculiaridades de las imágenes generadas por IA reflejan la falibilidad de la memoria, desafiando las normas perceptivas tradicionales. Esta investigación proporciona información sobre Estética de la IA para la comunidad artística y académica, ofreciendo bases para futuras investigaciones académicas y artísticas en el área.

PALABRAS-CLAVE

Arte y Tecnología; Arte Generativo; Inteligencia Artificial; Lev Manovich; Memoria Sintética.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 158-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

Introdução

Lev Manovich[4] é uma figura proeminente no cruzamento entre a arte digital e a cultura tecnológica contemporânea. Como teórico, professor e artista, destacou-se no estudo crítico do digital, criando um vocabulário essencial para a compreensão das dimensões estéticas, sociais e culturais trazidas pela computação e pela internet. Em 2024, Manovich apresentou a exposição *Unreliable Memories* em Évora, que incluiu o resultado do uso da inteligência artificial (IA) como ferramenta criativa.

Esta exposição apresenta uma relevância particular porque reflete o papel crítico e teórico de Manovich relativamente à IA na arte. Além disso, e de exemplificar as possibilidades da IA como ferramenta criativa, destaca-se também por instigar uma discussão crítica sobre a confiabilidade das representações sintéticas produzidas por estas tecnologias. Por isso, propomos aqui a analisá-la, centrando-nos na estética da IA - as suas potencialidades e desafios – e em como Manovich utiliza esta tecnologia para expandir as fronteiras visuais e conceituais da arte.

Esta pesquisa visa contribuir para um melhor entendimento de como a IA está moldando o futuro da expressão artística e redefinindo os limites da criatividade humana[5].

Estética da IA: uma Contextualização Teórica

As redes neurais[6] processam dados visuais a partir de vastos repositórios de imagens, combinando e reinterpretando padrões para criar novas obras. Mas ferramentas como *DALL-E 2*, *Midjourney* e *Stable Diffusion*, populares desde 2022, ainda apresentam desafios na criação de representações precisas[7].

As dificuldades encontradas pelos utilizadores dessas plataformas de geração de imagens incluem, como discutem Amanda Wasielewski e Emanuele Arielli, a representação de mãos humanas e a geração[8] correta do número de objetos. Wasielewski (2023) aponta que essas ferramentas "entendem" que certos padrões

4 Lev Manovich nasceu em 1960 em Moscou, onde estudou belas-artes, arquitetura e programação de computadores. Mudou-se para Nova Iorque em 1981, onde recebeu um M.A. em Ciência Visual e Psicologia Cognitiva pela Universidade de Nova Iorque (NYU) em 1988 e um Ph.D. em Estudos Visuais e Culturais pela Universidade de Rochester em 1993. Atualmente é Professor Presidencial de Ciências da Computação no Graduate Center da City University of New York e Diretor do Laboratório de Análise Cultural. É autor de obras fundamentais como *The Language of New Media e Software Takes Command.*

5 Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto 2023.01180.BD.

6 As redes neurais artificiais são modelos computacionais inspirados na estrutura e funcionamento do cérebro humano.

7 Por "representações precisas", entende-se a capacidade dos modelos de Inteligência Artificial de gerar imagens que replicam de forma fidedigna as características visuais conforme especificado ou intencionado.

8 O termo "geração" refere-se ao processo pelo qual modelos de IA criam automaticamente novos elementos visuais, como imagens ou objetos, a partir de dados aprendidos.

de pixels podem ser categorizados como "cão" ou "praia", mas não possuem um entendimento real dos conceitos. Isso ocorre porque lidam apenas com imagens digitais e não conseguem visualizar a construção espacial tridimensional dos respetivos objetos (p. 79-80). Arielli (2024) complementa esta discussão ao explicar que a IA, durante o treino – ao ter acesso a diversas representações de mãos, muitas vezes com dedos ocultos ou em posições incomuns – aprende a ver as mãos como coleções flexíveis de dedos, de forma semelhante a como interpreta conjuntos de galhos e folhas. Esta aprendizagem abstrata, em detrimento da aprendizagem baseada na realidade anatómica precisa, resulta, assim, na geração de imagens com um número variável de dedos (p. 19-20).

Lev Manovich (2024a) destaca outra questão fundamental; existe uma diferença entre a compressão aplicada na arte humana e na IA. Enquanto as obras de arte humanas combinam frequentemente padrões gerais com detalhes concretos e únicos, as IAs tendem a eliminar *outliers*[9] e a preservar apenas as associações e características mais comuns, o que resulta em uma estética mais esquemática e agregada. Embora as IAs possam, por vezes, gerar detalhes específicos e variados, enfrentam maiores desafios ao tentar replicar a individualização presente nas obras de artistas como Jan van Eyck (p. 13; 16).

Um exemplo ilustrativo das limitações enfrentadas no uso de IA na criação artística é relatado pelo próprio Manovich (2023). Ao submeter um desenho da série *Closed World* datado de 1981-1982 às ferramentas de IA para que o reproduzissem, observou que, embora as tecnologias pudessem replicar formas básicas, falhavam em captar a essência e as peculiaridades do seu estilo artístico; ou seja, apresentavam uma propensão para gerar versões mais genéricas e menos intrigantes de obras com estilos artísticos menos comuns ou mais idiossincráticos. O autor concluiu que essas ferramentas não conseguem, de modo eficaz, realizar "outpainting" ou "inpainting" [10] nos desenhos digitais. Tendem antes a idealizar ou estereotipar os elementos visuais, que Manovich descreve como uma normalização do que deveria ser distintivo (p. 18-20).

Neste contexto, Marco Donnarumma (2022), admite que os sistemas de IA podem, efetivamente, criar imagens com um domínio sofisticado de composição, estilo e paletas de cores, apresentando uma aparência elaborada e detalhes visuais complexos. Em tais casos, a capacidade de mimetismo dos modelos é tão notável que pode sugerir que o sistema está criando algo novo. No entanto, uma análise mais cuidadosa revela que as características extraídas das obras de arte originais são drasticamente descontextualizadas, dado que distorcem os modos de expressão das obras e transformam-nas em meros sinais repetitivos e vestígios fantasmagóricos de uma intenção artística[11] – que Arielli (2021) denomina de "maneirismo computacional"

9 *Outliers* são dados ou observações que se desviam significativamente dos outros dados em um conjunto.

10 *Outpainting* e *inpainting* são técnicas de edição de imagens que consistem, respectivamente, na extensão de uma imagem além dos seus limites originais ou o preenchimento de áreas faltantes ou danificadas na imagem.

11 A experiência de Manovich com a versão IA do seu desenho *Closed World* exemplifica claramente esta crítica de Donnarumma: a IA gerou uma quase-cópia que normalizou os elementos insólitos e a complexidade existentes no desenho original.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 160-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

(p. 7). Donnarumma (2022) alerta que é um esquema operacional que parasita a produção cultural, ao utilizar a repetição e a imitação para normalizar esteticamente o "novo", o qual, para Donnarumma, nada mais é do que uma cópia barata do presente e do passado. Isto, por sua vez, leva a uma normalização de um futuro de uniformidade, representando incessantemente um passado "higienizado" (p. 13-19).

Mas enquanto muitos críticos sustentam a opinião comum de que os modelos generativos não são "bons o suficiente", Arielli (2024) alerta para o fato de termos diferentes expetativas na representação precisa de elementos como mãos ou textos escritos em comparação a outros, como árvores, nuvens, ou pedras, o que diz mais sobre as características da nossa percepção do que as anomalias apresentadas por sistemas de geração de imagens[12] (p. 20). Joanna Zylinska (2024), por outro lado, critica a ideia de que a IA não possui qualquer forma de intencionalidade ao criar imagens, pois isso implica uma visão limitada que assume que o mundo e suas representações podem ser entendidos e representados de forma completamente objetiva e precisa. Por isso, a autora sugere que, em vez de vermos a IA como um fracasso na criação de verossimilhança, deveríamos encará-la como ferramenta que abre novos diálogos e provocações sobre a relação entre a palavra e a imagem, entre o mundo e sua representação (p. 239-240).

Unreliable Memories de Lev Manovich

Unreliable Memories é uma exposição de Lev Manovich com curadoria de José Alberto Ferreira. Ocorreu entre Novembro de 2023 e Junho de 2024 no Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida em Évora, Portugal. Ferreira dividiu a exposição de forma estratégica, guiando os visitantes por sete séries de imagens: uma composta por obras desenvolvidas quando Manovich ainda era jovem, e seis criadas entre 2022 e 2023 – quando ele retomou ideias e estética anteriores usando IA generativa. A seleção e a disposição das obras promovem um diálogo entre o passado e as atuais possibilidades e características únicas introduzidas pela IA, de modo a promover uma reflexão sobre as interações arte-memória-tecnologia. Ferreira expressou que o seu principal objetivo era assegurar a presença do artista na exposição, para mostrar que a essência do artista transcende sua interação atual com a IA (comunicação pessoal, 13 fev. 2024).

12 A percepção humana tende a ser mais tolerante com variações na representação de elementos como árvores, nuvens ou pedras, devido à sua natureza intrinsecamente mutável. Esta tolerância é significativamente menor no que que diz respeito às representações de figuras humanas, como rostos e mãos, onde qualquer desvio da forma-padrão é intrinsecamente interpretado como uma anomalia anatômica.

Fig. 1, Lev Manovich, Closed World, 2024. Murais em Vinil. Unreliable Memories, Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, Évora, Portugal

Uma Imersão ao Passado e ao Presente Digital

A primeira sala da exposição *Unreliable Memories* é dedicada a um conjunto de desenhos e gravuras, impressos, além de dois transpostos em murais, de 1981 e 1989[13], criados após Manovich emigrar da Rússia. Os desenhos desta série, intitulada *Closed World*, com traçados lineares a caneta, refletem uma época de angústia e confinamento antes da partida de Manovich da Rússia; um mundo que não passa de uma representação dentro de um palco teatral confinado, percepção moldada pela vivência pessoal do artista durante os últimos anos do regime comunista. (Manovich, 2024b, p. 25-26). Os murais transpostos em vinil de recorte ostentam os desenhos originais do artista em grande escala.

13 Datas aproximadas atribuídas por Manovich, que não datava as suas obras durante a transição inicial após a emigração da Rússia em 1981 (Manovich, 2024b, p. 127).

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 162-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

Além de enriquecerem a experiência geral da exposição, a magnitude e presença física destes murais destacam os pormenores das imagens. Surgem, nesta série, elementos inusitados, como caminhos de ferro em circuito fechado, enquanto outros evocam influências do surrealismo, transmitindo uma sensação de estranheza e deslocamento. Entre eles, destaca-se uma plataforma suspensa – semelhante a uma ponte, mas com a presença de prédios – tensionada por um fio esticado, criando uma cena que desafia a física. Outro elemento curioso – reminiscente da linguagem visual de Marc Chagall – é uma figura híbrida entre um pássaro e um avião, suspensa por um fio preso a uma parede e um poste (Fig. 1). Ao apresentar uma realidade fantástica e onírica – como um ato de inconformidade perante um mundo dominador e opressivo – estes desenhos parecem retratar a reconstrução da memória, onde as fronteiras entre a realidade vivida e a imaginação se diluem; uma memória simultaneamente distorcida e consoladora, como um reflexo do que optamos por lembrar. Ferreira (2024) expressa que a série *Closed World* pretende instigar desconfiança no olhar do espectador para o resto da exposição[14] e é uma base para a contiguidade dos temas e referências do autor ao longo do tempo (p. 10; 20).

As salas subsequentes apresentam conjuntos de obras geradas por IA. Entre elas, as séries *Drawing Rooms* e *In the Garden*, ambas criadas em 2023. Em *Drawing Rooms*, Manovich apresenta imagens de espaços interiores, com a presença de jovens absortos em seus afazeres. As cores são restritas, com tons sépia a dominar a cena, e com laranjas e vermelhos mais marcantes adicionando elementos visuais mais vibrantes ao conjunto (Fig. 2). Nesses espaços, objetos organizados em prateleiras grandes, sofás e mesas de centro criam uma atmosfera peculiar. Alguns são facilmente reconhecíveis, enquanto outros parecem fragmentos, vestígios e sombras de coisas inidentificáveis, como se fossem uma evocação da natureza efêmera e fragmentada da memória (Manovich, 2024b, p. 111). Entre as peculiaridades visuais, alguns detalhes parecem ser "erros" na construção das imagens. Anomalias como livros com lombadas mal definidas, construções errôneas e distorcidas de membros e mãos, ou um bastão emergindo de uma cabeça. Detalhes ainda mais estranhos incluem uma figura com calças cortadas ao nível de calção em uma só perna, enquanto outra ao lado possui três pernas. Diversas amálgamas, como pés que se metamorfoseiam em modo cubista no chão, e um dedo que se funde com uma boca, aumentam a bizarrice das cenas.

14 Ferreira sugere que os desenhos incentivem o espectador a questionar a veracidade das imagens apresentadas na exposição.

Fig. 2, Lev Manovich, Drawing Rooms, 2024. Pormenores das imagens. Impressão sobre papel. Unreliable Memories de Lev Manovich, Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, Évora, Portugal.

Fig. 3, Lev Manovich, In the Garden, 2024. Pormenor de imagem. Impressão sobre papel. Unreliable Memories, Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, Évora, Portugal.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 164-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

In the Garden referencia jardins formais franceses[15] e detalhes arquitetônicos dos séculos XVII e XVIII, simulando a estética das serigrafias e gravuras antigas (Manovich, 2024b, p. 35). O resultado é um trabalho em tons terrosos que, à primeira vista, parece meticuloso, mas revela imperfeições ao ser observado mais de perto (Fig. 3). Em algumas obras, ramos das árvores, em estado de proliferação selvagem, entrecruzam-se até se fundirem uns com os outros e com objetos ao redor. Em outras, elementos da infância do autor – como postes com fios elétricos que se estendem ao longo de estradas rurais ou se entrelaçam de forma caótica – contrastam com a ordem dos ambientes naturais ou arquitetônicos. Em uma das imagens, surge uma moldura em forma de ampola presa entre dois postes híbridos[16]. Apesar de enquadrada em uma paisagem, encapsula um segundo mundo alternativo. Esta configuração evoca camadas na construção complexa de memórias e remete para os espaços enclausurados da série *Closed World*.

Fig. 4, Lev Manovich, *Library of Unwritten Manuscripts*, 2024. Vista da exposição. Impressão sobre papel. Unreliable Memories de Lev Manovich, Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, Évora, Portugal.

Segue-se uma sala com a série *Library of Unwritten Manuscripts*, de 2022. Trata-se de uma coleção imaginária de obras literárias nunca publicadas ou concluídas, que alude às restrições impostas pela censura e pelo medo na União Soviética[17] (Manovich, 2024b, p. 99-100). Os manuscritos exibem rabiscos e escritas ilegíveis, acompanhados de detalhes que evocam uma forma de "escrita automática"[18]. Em

15 Jardins formais franceses, como os do Palácio de Versalhes, são conhecidos pela sua simetria, geometria rigorosa e ornamentação elaborada, características que influenciaram a estética europeia nos séculos XVII e XVIII.

16 São híbridos porque fusionam as características de troncos de árvores com as de postes convencionais.

17 A censura na União Soviética limitou a liberdade de expressão e controlou rigorosamente a produção literária e artística, suprimindo obras consideradas subversivas ou perigosas para o regime.

18 Método usado pelos surrealistas, permitindo que a mão se mova livremente pelo papel, sem premeditação, para que o subconsciente guie o processo criativo.

alguns pontos, a tinta é aplicada com tanta força que cria manchas e áreas mais escuras, sugerindo momentos de maior intensidade emocional durante a criação da obra. Na mesma sala, em maiores dimensões, impõe-se uma imagem monocromática em ambiente obscuro, baseada na arquitetura setecentista, em particular do arquiteto Étienne-Louis Boullée[19]. Esta apresenta uma biblioteca ladeada com prateleiras altas que se estendem até ao horizonte, repletas de livros envelhecidos. No centro da imagem, uma esfera imponente. Apesar de poder simbolizar integridade, simetria e perfeição, funciona como barreira visual e acaba por introduzir uma perturbação no olhar, como uma força opressiva e autoritária que se impõe e controla o espaço ao seu redor (Fig. 4). As obras desta sala representam, assim, a presença de uma censura que afeta a memória coletiva, criando lacunas no entendimento cultural que ecoam através das gerações.

Fig. 5 e 6, Lev Manovich, Capriccio (à esquerda) e Vedute Ideate (à direita), 2024. Impressões sobre papel. Unreliable Memories, Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, Évora, Portugal.

Outra sala destaca as séries *Capriccio*[20] e *Vedute Ideate*, também ambas de 2022. A série *Capriccio* inspira-se nas tradições artísticas do Renascimento e Barroco (Manovich, 2024b, p. 59), bem como nos imaginários opulentos de Pieter Bruegel e

19 Étienne-Louis Boullée (1728-1799) foi um arquiteto francês conhecido por seus desenhos visionários e monumentais que nunca foram construídos.

20 *Capriccio*, no contexto das artes visuais, é um termo italiano que se refere a composições arquitetônicas fantasiosas e imaginativas, onde elementos reais são combinados de forma a desafiar as convenções lógicas ou a realidade física.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 166-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

Hieronymus Bosch. Retrata fantasias arquitetônicas onde elementos familiares são reimaginados em contextos estranhos e vibrantes (Fig. 5). Nessas imagens, surgem detalhes invulgares como carimbos no céu e – ao longo de um espaço futurista com uma certa atmosfera de época – acumulam-se diversos elementos extravagantes; figuras humanas com rostos deformados e objetos estranhos que parecem pertencer a um mundo alienígena. Por sua vez, *Vedute Ideate* toma por base *Capriccio* e utiliza a linguagem visual de Jan van der Heyden e novamente de Hieronymus Bosch. Transporta esse conceito para o século XVIII com vistas realistas de cenários imaginários que incorporam animais fictícios e elementos arquitetônicos indicativos de histórias ocultas ou alternativas. Inspirada pelo trabalho de Piranesi, em particular pelas suas *Carceri d'invenzione*[21], esta série caracteriza-se por estruturas complexas e uma atmosfera de abandono, captada em tons pastel frios que contrastam com as cores vibrantes da série *Capriccio* (Fig. 6).

Fig. 7, Obras da série After a Long War, 2024. Impressão sobre papel. Unreliable Memories de Lev Manovich, Centro de Arte e Cultura da Fundação Eugénio de Almeida, Évora, Portugal.

A última sala apresenta *After a Long War*, criada em 2022[22]. Esta série explora cenários de um futuro distópico pós-guerra (Fig. 7). As obras captam a devastação e a desolação de uma paisagem urbana, com um estilo visual romântico que utiliza pinceladas de uma tinta a óleo algo diluídas e expressivas. Quando observadas de

21 Série de gravuras criada pelo artista italiano Giovanni Battista Piranesi no século XVIII, que representam prisões imaginativas. A série é notável pelo seu estilo dramático e a complexidade dos espaços arquitetônicos que representa.

22 Mais precisamente no final de agosto de 2022, após notícias de que oito drones da Ucrânia tinham atingido Moscou.

perto, as formas revelam-se esboçadas e pouco definidas, com um emaranhado de planos sem grande lógica estrutural. Esta série, embora sedutora em sua estética atmosférica, serve como um alerta para o potencial devastador de uma longa guerra em um possível futuro não tão distante, provocada por tensões geopolíticas.

Ao analisar as séries apresentadas na exposição, notamos que, apesar dos estilos visuais e temáticos distintos, compartilham elementos recorrentes. Além da presença de elementos-chave, exploram memórias e a tensão entre realidade e fantasia.

A Abordagem tecnológica e criativa

Lev Manovich adota uma abordagem estratégica para lidar com as capacidades e limitações da inteligência artificial (IA) na criação artística. Aplica *prompts* [23] detalhados e referências visuais específicas para evitar a estética-padrão[24] e o conteúdo estereotipado do *Midjourney*[25], seguido por um processo de seleção e edição. Com efeito, inicialmente, ao solicitar cenários da cidade de Moscou, logo notou que a IA tendia a estereotipar os elementos, devido à representatividade limitada dos dados e à propensão da IA para favorecer padrões mais frequentes[26]. Em resposta, neste caso, em vez de tentar combater os *clichés*, decidiu mudar o seu contexto para criar a série *After a Long War*: passou a pedir cenários de desolação (Manovich, 2024b, p. 73-74).

Para as outras séries, além de recorrer a uma descrição minuciosa de todo o cenário desejado através de *prompts* detalhados, como "terreno coberto de neve com trilhos de trem aleatórios e postes com fios elétricos"[27] para as obras de *Vedute Ideate*, Manovich também aplicou *prompts* deliberadamente ambíguos, com um intuito de alcançar o que ele designa de "mal-entendido controlado", que permite a geração de imagens com diversidade visual e interpretações inesperadas. A título de exemplo, na série *Drawing Rooms*, utilizou descrições como *"full length portrait of young Chinese smoking in their big Shanghai loft, color pencils and pens and delicate detailed complex intricate drawing"*. Com a expressão *"young Chinese"* – que linguisticamente não distingue o gênero – a IA gerou predominantemente imagens de mulheres e homens, mas também figuras andróginas. Além disso, cada *prompt* incluía seis imagens de referência já geradas com ferramentas de IA, incorporando abstrações inspiradas em Klee e Bruegel, bem como dois desenhos figurativos de

23 Em aplicações de IA, um *prompt* é uma instrução ou conjunto de instruções textuais fornecidas ao sistema com o objetivo de guiar sua resposta ou criação.

24 Termo usado pelos desenvolvedores do *Midjourney*. Ver: https://docs.midjourney.com/docs/style.

25 "Assim, quando você utiliza um modelo de IA treinado para criar novas imagens, ele produz frequentemente conteúdo que é cliché, comum e estereotipado. Tenho utilizado várias estratégias para evitar isso e conseguir que a IA gere imagens mais únicas que se ajustem aos meus critérios estéticos particulares - mas geralmente é uma verdadeira luta." (Manovich, 2023b, p.73), tradução nossa.

26 O modelo aprende a associar a frequência de certas características nos dados de treino com a representação "típica" ou "esperada".

27 Os fios elétricos, um dos elementos da infância de Manovich presentes nos desenhos Closed World, são recorrentes em várias das séries da exposição.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 168-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

um casal no seu apartamento. A utilização de múltiplas referências visuais, além do texto, foi também aplicada para a geração das outras imagens por IA da exposição. Essas referências podiam incluir imagens previamente geradas, os primeiros trabalhos artísticos de Manovich, pinturas e gravuras da história da arte – com artistas como Boullée, Bruegel, Bosch e Piranesi –, entre outras (Manovich, 2024b, p. 47; 112; 123-124). Com esta estratégia, o artista contamina e estende todo o processo criativo.

Na série *In the Garden*, Manovich recorreu aos comandos do *Midjourney* "pan" e "zoom out"[28]. A imagem original para o "pan" foi gerada com um *prompt* de texto e um desenho a caneta e tinta que o artista realizou há 40 anos[29]. A combinação dos dois comandos resultou em simetrias e repetições de elementos composicionais que se revelaram adequadas ao tema dos jardins formais franceses (Manovich, 2023a; 2024b, p. 35).

Em relação à pós-produção, para refinar as imagens geradas pela IA, Manovich edita as obras selecionadas[30] no *Lightroom*[31], alterando parâmetros como tonalidade e contrastes. A fim de melhorar a qualidade das imagens, utiliza funcionalidades de IA para ajustar elementos específicos e recorre ao *Gigapixel AI*[32] para criar versões de alta resolução das imagens, destinadas à impressão em grandes formatos (Manovich, 2024b, p. 125).

Estética da IA e Memória: Peculiaridades e Desafios

Ao analisar as obras geradas por IA na exposição *Unreliable Memories*, observam-se várias peculiaridades e estranhezas. As imagens revelam uma aglomeração de artifícios e elementos que parecem ser definições hesitantes de objetos. Além da presença de estrias acumuladas (*stretch marks*)[33], perceptíveis no acabamento, os elementos parecem muitas vezes subconscientes e não totalmente renderizados, como se estivessem congelados em um processo de transformação contínua.

Zylinska (2023) descreve de forma curiosa as imagens indefinidas geradas por IA. Segundo a autora, têm um aspeto alucinógeno, apresentando rostos estáticos ou em transformação, ao estilo de Francis Bacon, com um toque da estética dos "relógios

28 No *MidJourney*, o comando "pan" move a imagem em uma direção específica, enquanto o "zoom out" expande a área ao redor da imagem original. Ambos preenchem automaticamente os espaços adicionais vazios com novos elementos gerados pela IA.

29 Além dos seus textos no catálogo de Unreliable Memories, Manovich vem revelando, em suas redes sociais, as especificidades técnicas e os nomes dos artistas que usou nos prompts para cada série. Disponível em https://www.facebook.com/lev.manovich e https://www.instagram.com/levmanovich/

30 Manovich afirma que, a partir de agosto de 2022, gerou dezenas de milhares de imagens com o uso de ferramentas de IA. A seleção representa apenas uma pequena parte de todas as imagens geradas (Manovich, 2024b, p. 124).

31 *Lightroom*, desenvolvido pela Adobe Systems, é um software de edição de fotos e gestão de imagem.

32 *Gigapixel AI*, desenvolvido pela Topaz Labs, é um software que utiliza técnicas avançadas de inteligência artificial para aumentar a resolução de imagens sem perder detalhes.

33 *Stretch marks* referem-se a linhas ou faixas perceptíveis na textura de uma imagem digital, resultantes de limitações na renderização da IA.

derretidos" de Dalí (p. 140). Como observado por Wasielewski e Arielli, esses erros – que poderíamos denominar de bugs visuais – ocorrem porque as ferramentas de IA compreendem melhor a superfície do que a forma. Treinadas com imagens 2D, essas IAs não possuem um conceito de espaço 3D como nós.

Mas não se trata apenas disso, nem mesmo do viés de frequência e qualidade dos dados de treinamento que Manovich aponta. É também importante considerar que, no processo criativo humano, há uma construção contínua e adaptativa; enquanto a máquina cria instantâneos mais aleatórios. Os humanos hesitam e ajustam; a máquina resolve a qualquer custo. Como resultado, surgem elementos indefinidos e cenas sem lógica consistente, como um registro de várias intenções desconhecidas em algum jogo de *cadavre-exquis*[34] virtual síncrono.

Por outro lado, ao considerar peculiaridades e extravagâncias, não pudemos deixar de constatar algo inusitado. As imagens de *Vedute Ideate* e *Capriccio*, apesar de terem sido geradas com *prompts* que mencionavam o estilo de Bosch, revelam uma "correção política". Embora a construção compositiva característica de Bosch tenha sido respeitada, o resultado apresenta uma estranheza e extravagância normalizadas, distintas e – diríamos até – aquém das narrativas ousadas e transgressoras típicas deste artista. Não estará a IA aplicando um filtro moralista nas suas representações, comportando-se de forma puritana e censora? Ou será simplesmente incapaz de captar a profundidade e ousadia das narrativas humanas? Sabemos que a IA, além de ser treinada com uma base de dados ampla e diversificada, tem diretrizes que incluem evitar a geração de conteúdo violento, discriminatório, sexualmente explícito, ou de alguma forma perturbador[35]. Não estará ela efetivamente a "higienizar" o passado, como denuncia Donnarumma?

Viktor Shklovsky (1917) argumenta que a finalidade da arte é transmitir a sensação das coisas como são percebidas, e não como são conhecidas, tornando os objetos "não-familiares" de forma a prolongar o processo de percepção, porque esta, por si só, tem um fim estético. Em que medida a criação artística, por meio da IA, pode se alinhar com essa ideia de desfamiliarização proposta por Shklovsky? Mario Klingemann[36], um dos pioneiros em usar IA na arte, menciona que, ao criar com IA, é possível forçar conexões absurdas com resultados muitas vezes inesperados – difíceis para o cérebro humano – e que algumas pessoas tentam alcançar esse estado recorrendo até a drogas (Graham, 2018). Isso é patente nas imagens de *Unreliable Memories*.

A respeito da nossa própria forma de perceber e recordar o mundo ao nosso redor, Salman Rushdie (2006) escreveu que a memória é única porque seleciona, elimina, altera e exagera, criando a sua própria realidade. O autor acrescenta que, embora as memórias possam ser imortalizadas em palavras e imagens, distorções

34 *Cadavre-exquis* (cadáver esquisito) é um jogo de criação coletiva em que cada participante adiciona uma parte ao desenho ou texto, sem conhecer totalmente as contribuições dos outros.

35 De acordo com as normas da comunidade do Midjourney, inputs que violem as diretrizes são automaticamente bloqueados. Ver: https://docs.midjourney.com/docs/community-guidelines

36 Mario Klingemann é um artista e programador alemão conhecido por seu trabalho inovador com IA.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 170-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

são inevitáveis, e devemos conviver com as sombras dessas imperfeições. (p. 242; 529). Portanto, podemos assumir que todas as percepções são, em certa medida, deformações, e que qualquer tentativa de recordar transforma inevitavelmente a memória original – isso é perceptível em *Closed World*. E quanto aos sonhos, onde as distorções se manifestam de forma ainda mais evidente? Nestes, as dificuldades em visualizar formas não são exceção e podem ser até frustrantes, e embora os elementos visuais e a própria narrativa não façam grande sentido, o nosso cérebro apresenta-nos convictamente as coisas e os acontecimentos como se tudo fosse real.

Aos nossos olhos, detalhes mais insólitos das obras de IA presentes em *Unreliable Memories* revelaram-se cativantes; e cativantes ao ponto de nos causar uma certa perplexidade e estupefação, porque, de facto, desafiam as nossas normas perceptivas. No entanto, a verdadeira desfamiliarização, segundo Shklovsky, requer um propósito deliberado de desafiar as percepções do observador; e a estranheza gerada pela IA não é, de todo, resultado de uma intenção artística. Erros, indefinições e seleções refletem a falibilidade da memória da máquina; mas, embora essas características possam ser vistas como uma metáfora visual para a forma como as memórias humanas são intrinsecamente imperfeitas e muitas vezes fragmentadas, as imperfeições geradas pela IA não são equiparáveis às falhas da memória humana. Estas resultam de vários fatores, como limitações do cérebro, experiências vivenciais e emocionais; ao passo que as falhas das IAs derivam de meros erros de processamento. Não obstante, mesmo derivando de processos distintos, as memórias – sejam humanas ou artificiais – manifestam-se, cada uma à sua maneira, como "não fiáveis".

Considerações Finais

As obras de *Unreliable Memories* apresentam um diálogo entre o passado e o presente digital, entre o humano e o artificial. *Closed World* reflete confinamento e angústia, enquanto séries geradas por IA, como *Drawing Rooms* e *In the Garden*, combinam precisão e imperfeição, evocando a natureza efêmera e fragmentada da memória. A exposição destaca como as peculiaridades visuais da IA desafiam as normas visuais convencionais, convidando à reflexão sobre a percepção e memória.

Para tirar o máximo proveito da IA, Manovich usou *prompts* detalhados e algo ambíguos, além de várias referências visuais. Para ele, não se trata de uma colaboração, mas de uma luta constante contra as limitações do meio. Expressa, entretanto, alguma frustração com o fato de que, à medida que a IA se torna mais poderosa, tende a reproduzir lugares-comuns consensuais, o que dificulta cada vez mais a criação de imagens extravagantes, ambíguas, sutis, surpreendentes (Belvedere Museum, 2024, 10:36-11:57). Acaba por ser paradoxal que uma ferramenta, ao ser aprimorada com o intuito de expandir as possibilidades artísticas, possa, na prática, estar a limitá-las.

Unreliable Memories apresenta obras geradas por IA entre 2022 e 2023, servindo como um marco das capacidades e limitações da IA nesse período. Esse estudo serve

para compreender como a estética da IA está moldando o futuro da expressão artística. É imperativo continuar a monitorizar e analisar estas transformações emergentes para uma melhor compreensão da influência da IA no valor e na interpretação artística no contexto contemporâneo e futuro.

Referência

ARIELLI, Emanuele. Even an AI could do that. In: MANOVICH, Lev & ARIELLI, Emanuele. **Artificial Aesthetics: A Critical Guide to AI, Media and Design**. 2021.

ARIELLI, Emanuele. Human perception and the artificial gaze. In: L. MANOVICH, Lev & ARIELLI, Emanuele. **Artificial Aesthetics: A Critical Guide to AI, Media and Design.** 2024.

BELVEDERE MUSEUM. **Lev Manovich | Das Kunstmuseum im digitalen Zeitalter – 2024. YouTube**, 3 Mai. 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CXR-B2URidw&t=256s. Acesso em: 18 jun. 2024.

DONNARUMMA, Marco. Against the norm: othering and otherness In AI aesthetics. **Digital Culture & Society,** v. 8. n. 2, p. 39-66. 2022.

FERREIRA, José Alberto. Memory machine. In: FERREIRA, José Alberto. **Unreliable memories:** Lev Manovich. Évora: Fundação Eugénio de Almeida, 2024. p. 7-21.

GRAHAM, Thomas. **Art made by AI is selling for thousands – is it any good? BBC**, 12 Dez. 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/culture/article/20181210-art-made-by-ai-is-selling-for-thousands-is-it-any-good Acesso em: 18 jun. 2024.

MANOVICH, Lev. **"In the Garden" series - ½. Some of the included images have 1:4 […].** [Atualização de status]. Facebook, 7 de Jul. 2023a. @lev.manovich. Disponível em: https://www.facebook.com/lev.manovich/posts/pfbid0WTrCc1DUhLm7tbh4LmnrU9HieWJMYpsnCFoDvfw8e7FQzGh Nt7NHQXM4Q8mok2Jhl Acesso em: 18 jun. 2024.

MANOVICH, Lev. Separate and reassemble: Generative AI through the lens of art and media histories. In: MANOVICH, Lev & ARIELLI, Emanuele. **Artificial aesthetics:** A critical guide to AI, media and design. 2024a

MANOVICH, Lev. Seven arguments about AI images and generative media. In: MANOVICH, Lev & ARIELLI, Emanuele. **Artificial aesthetics: A critical guide to AI, media and design**. 2023b.

MANOVICH, Lev. In: FERREIRA, José Alberto (Ed.). **Unreliable memories:** Lev Manovich. Évora: Fundação Eugénio de Almeida. 2024b. p. 25-74, 99-133.

MIDJOURNEY. **Community guidelines.** Disponível em: https://docs.midjourney.com/docs/community-guidelines Acesso em: 18 jun. 2024.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 172-173 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024156

MIDJOURNEY. **Style.** Disponível em: https://docs.midjourney.com/docs/style Acesso em: 18 jun. 2024.

RUSHDIE, Salman. **Midnight's children**. Random House Trade Paperbacks. 2006 (Trabalho original publicado em 1981).

SHKLOVKY, Viktor. Art as technique. In **Literary theory:** An anthology. n. 3. p. 8-14. 1917.

WASIELEWSKI, Amanda. **"Midjourney can't count"**: Questions of representation and meaning for text-to-image generators. The Interdisciplinary Journal of Image Sciences, v. 37. n. 1, p. 71-82. 2023.

ZYLINSKA, Joanna. Art in the age of artificial intelligence. **Science, Washington**, v. 381. n. 6654, p. 139-140. 2023.

ZYLINSKA, Joanna. Diffused seeing: The epistemological challenge of generative AI. **Media Theory.** v. 8. n. 1, p. 229-258. 2024.

Submissão: 22/06/2024
Aprovação: 08/08/2024

SEÇÃO Ensaio Visual

Folias de Reis: entre recortes e colagens

Folias de Reis: between clippings and collages

Folias de Reis: entre recortes y collages

Fábio Martins[1]

Ana Helena da Silva Delfino Duarte[2]

1 Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, graduado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Artes SEED/PR. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5612666280113751. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4290-4086. E-mail: artefabiomartins@gmail.com

2 Artista Visual. Dra. em História Social (PUC/SP). Profª de Artes Visuais/UFU, na pós-graduação do IARTE/UFU e na UFBA/PPGMuseu. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2979644366089603. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4598-7174. E-mail: anaduarte@ufu.br.

RESUMO

O presente ensaio visual é resultado de um processo de pesquisa realizado entre os anos de 2004 e 2008 no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, cuja temática está atrelada à figura dos palhaços presentes nas Folias de Reis de Carmo do Rio Claro - Minas Gerais. Nesse ínterim, apresenta-se o registro de um trabalho poético-visual pautado na técnica de recortes e colagens em que as representações dos palhaços se constroem intercaladas entre linhas arabescas, tecido chitão, elementos florais, instrumentos musicais e outros adereços presentes nessas manifestações de religiosidade popular. Contexto de distintos cruzamentos entre materialidades, procedimentos e suportes expandem-se até o momento sublime de encontro entre os trabalhos artísticos e sua fonte de referência imagética-cultural, as Folias de Reis.

PALAVRAS-CHAVE

Ensaio Visual; Processo de Criação Artística; Experiência Poética; Folias de Reis.

ABSTRACT

This visual essay is the result of a research process carried out between 2004 and 2008 in the Visual Arts course at the Federal University of Uberlândia, whose theme is linked to the figure of clowns present in the Folias de Reis de Carmo do Rio Claro - Minas Gerais. In the meantime, a record of a poetic-visual work based on the technique of cutting and collages is presented, in which the representations of the clowns are constructed interspersed between arabesque lines, chita textiles, floral elements, musical instruments and other props present in these manifestations of popular religiosity. Context of different crossings between materialities, procedures and supports expand until the sublime moment of encounter between the artistic works and their source of imagery-cultural reference, the Folias de Reis.

KEY-WORDS

Visual Essay; Artistic Creation Process; Poetic Experience; Folias de Reis.

RESUMEN

Este ensayo visual es resultado de un proceso de investigación realizado entre 2004 y 2008 en la carrera de Artes Visuales de la Universidad Federal de Uberlândia, cuya temática está vinculada a la figura de los payasos presentes en las Folias de Reis de Carmo do Rio Claro – Minas Gerais. Mientras tanto, se presenta el registro de un trabajo poético-visual basado en la técnica del corte y collages, en el que las representaciones de los payasos se construyen intercaladas entre líneas arabescas, telas quitones, elementos florales, instrumentos musicales y otros objetos presentes en estas manifestaciones de religiosidad popular. Contexto de diferentes cruces entre materialidades, procedimientos y soportes se expanden hasta el momento sublime del encuentro entre las obras artísticas y su fuente de referencia imaginario-cultural, la Folias de Reis..

PALABRAS-CLAVE

Ensayo Visual; Proceso de Creación Artística; Experiencia poética; Folias de Reis.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 176-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

A partir do plano de fundo raso, receptível ao manusear, surge a harmonia das formas intercaladas entre linhas arabescas, recortes-representações de palhaços, tecido chitão, elementos florais, instrumentos musicais e outros adereços em referência às folias de Reis de Carmo do Rio Claro - Minas Gerais.

Tal como a musicalidade expressa por essas manifestações de religiosidade popular, o compasso vai se estruturando em meio a linhas mestras, entre múltiplos elementos-formais, distintas tonalidades-cromáticas pulsam movimento-texturas em harmonia aos acordes sobrepostos.

Em contraste justaposição, palhaços-planos-paralelos imprimem formas orgânicas em recortes que agregam diversas figuras dentro de si, de modo a interligarem-se à regência maior entre variadas ressonâncias. Limites espaciais, regidos por uma movimentação elementar interna, revelam além de si, sua integração com o todo.

Nesse contexto de distintos cruzamentos entre materialidades, procedimentos e suportes expandem-se até o momento sublime de encontro entre os trabalhos artísticos e sua fonte de referência imagética-cultural, a Folias de Reis.

O presente trabalho parte do interesse despertado pelo contato com a manifestação de religiosidade popular das Folias de Reis da cidade de Carmo do Rio Claro (Sul de Minas Gerais). De acordo com Brandão (1977) e Porto (1982), as Folias Reis são construções cosmológicas da Igreja Católica, orientadas pelo nascimento de Cristo (Matheus II: 1-12) e pela Epifania, de modo a reproduzir a viagem dos Três Reis Magos, guiados por uma estrela, para a adoração do menino Jesus em Belém. São formadas por um grupo de precatórios que saem em jornada no ciclo natalino de 25 de dezembro a 6 de janeiro, composta por músicos, instrumentistas, bandeiristas e palhaços - os foliões vão de casa em casa apresentando suas cantorias, levando bênçãos às famílias de devotos e recolhendo esmolas.

Fig. 01, Folias de Reis Nossa Senhora Aparecida, 2004. Fonte: Autor

Estas manifestações na região, apresentam na figura dos palhaços uma riqueza plástica presente em seus adereços e adornos de cabeça. Referência visual de destaque para a composição dos trabalhos artísticos apresentados neste ensaio, suas vestimentas são sempre feitas com cores vivas contrastantes. Em geral, usa-se o chitão, tecido repleto de motivos florais, entretanto alguns usam roupas com cores uniformes, sem estamparia. As máscaras por eles usadas, na cidade de Carmo do Rio Claro, são tradicionalmente feitas de couro, com barbas, sobrancelhas feitas de crinas de cavalo, porém são atualmente encontradas máscaras confeccionadas com materiais industrializados. As coroas são enfeitadas com fitas, bolas e outros elementos usados na decoração de árvores natalinas.

A representação do palhaço está associada aos soldados de Herodes na perseguição ao menino Jesus, quando os Três Reis se dirigiam ao Oriente para adorá-lo. Para grande parte do povo e foliões, os palhaços trazem consigo uma qualidade diabólica. Porém, estes são uma grande atração, principalmente para as crianças. Dado o exposto, esse trabalho tem como intenção traduzir plasticamente alguns elementos deste imaginário.

Manifestações de religiosidade em que estão presentes linguagens artísticas e simbólicas que carregam em sua natureza experiências de vida e memórias que encantam de diversas maneiras as várias pessoas. Dado o exposto, o interesse em trabalhar com as Folias de Reis enquanto fonte de pesquisa, surgiu mediante a sua dimensão estética, a visualidade, a sonoridade, a musicalidade, o ritmo, a dança, pela união entre o sagrado e o profano, além de envolver diferentes grupos sociais, expressando assim, diversas faces de integração.

Esse interesse pela cultura popular, universo onde se situam saberes, celebrações e festejos, tem sido fonte de estudo por diversos teóricos, literários, artistas, educadores. Universo popular que a cada dia atravessa novas fronteiras e cruzamentos, ressignificando saberes e crenças, que acabam se unindo à ciência, à arte, à educação etc.

De acordo com Duarte (2003), o conceito de circularidade cultural, proposto por Carlo Ginzburg (1987), é fundamental para compreendermos as complexas relações entre o popular e erudito, diluindo as fronteiras que as delimitam e, desse modo, devemos pensar que essas esferas culturais estão em constante interação, influenciando-se mutuamente. A autora salienta ainda, que a reciprocidade existente dentro desses dois conceitos não anula suas peculiaridades.

> Ao contrário, as evidenciam, sem a necessidade de subestimá-las ou reduzi-las, há uma só opinião. Interessante é perceber que diferenças existem, se cruzam e podem resultar em benefícios mútuos (Duarte, 2003, p.145).

Segundo Salles (2006), a abordagem do processo criativo perpassa pela necessidade de pensar a criação como uma rede de conexões, composta por uma multiplicidade de relações. A autora critica uma especialização abstrata excessiva do conhecimento e propõe na abordagem do movimento criador a adoção de um pensamento relacional, no qual é possível romper com o isolamento dos objetos e

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 178-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

sistemas, de modo a ativar as relações que mantêm com os sistemas complexos. "Nesse sentido, as interações envolvem também relações entre espaço e tempo social e individual, em outras palavras, envolve as relações do artista com a cultura na qual está inserido e com aquelas que saem em busca" (Salles, 2006, p.32).

Já no que diz respeito ao processo criativo atrelado à temática das Folias de Reis, entre 2004 e 2008 uma série de cruzamentos em práticas artísticas foram desenvolvidos nas disciplinas de desenho, pintura, gravuras, entre outras, no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

Na série de trabalhos apresentados neste ensaio, o desenho e a colagem em destaque, assumem o norte de todo processo de criação. Operação em que o desenho (figura 05) define a base organizacional das composições, estruturada por aquilo que defino como linhas mestras. É através destas que toda a disposição de elementos e cores são distribuídas pelo espaço.

Colagens que foram desenvolvidas em duas séries com materialidades distintas; a primeira realizada sobre papel em escala reduzida, o que gerou uma série de questionamentos em relação à grandiosidade referencial do festejo das Folias de Reis. Além disso, devido aos recortes serem muito minuciosos, a dificuldade em desenhar ou recortar com as tesouras era outro fator complicador.

Nesse contexto, o trabalho foi direcionado para a construção de uma escala em maior amplitude, tendo como escolha a materialidade do adesivo vinil, permitindo assim, nessa transição, uma maior agilidade no processo operatório de execução das imagens. Processo em que a composição das imagens se inicia com o estudo em desenho da figura do palhaço e com uma estrutura de linhas que a dinamizam (figura 05). Já o modo operacional das colagens estrutura-se pelo ato de recortar para formar, de construir, de desenhar com as tesouras, tal como nas colagens de Matisse.

Segundo Rauscher (2005), para pensarmos a originalidade processual da potência do corte nas colagens de Matisse, é necessário referenciar a colagem em dois grupos. No primeiro está ligado às colagens cubistas, no qual se mistura objetos pintados e desenhados justapostos a objetos do mundo real. No segundo, a operação se dá pela colagem de imagens fotográficas, clichês, textos cortados de seu contexto original e justapostos em um novo espaço. Já nas colagens de Matisse tudo é denso, só há o cortar e o colar:

> Então, pode-se dizer que a potência do corte nas colagens de Matisse é a potência do formar. Mais que a operação que retira uma determinada forma ou objeto de um contexto, o corte que amputa e disseca, o artista diante dos papéis coloridos segue com a tesoura um traço invisível que só revela a forma quando a operação termina, assim, os elementos inventados, definidos pela ação do cortar, combinados e colados constroem um espaço onde tem lugar o imaginário pessoal de Matisse. (Aragon, 1980 *apud* Rauscher, 2005, p. 11).

Desenhos - recortes - colagens em adesivo vinil que se formam pelo jogo de inúmeras tentativas de combinações, de modo a alcançar um recorte harmônico de formas e figuras que pulsam ao equilíbrio dinâmico entre as distintas áreas de cores

intensas. Já parte do preenchimento de detalhes com florais de menor escala recebem o recorte preciso do adesivo por meio de impressora (figura 06).

Desenhos e colagens, que ao extrapolarem os limites de suas composições, promovem uma integração entre a geometria do cubo branco e a organicidade das formas coloridas. Desse modo, essa expansão busca criar uma unidade entre esses elementos contrastantes presentes nos espaços expositivos[3]. Como parte crucial desse ciclo de trabalhos, a Folia - Companhia de Reis Estrela da Guia - é convidada a realizar suas performances em face aos trabalhos visuais, na qual a música, as trovas e a dança dos palhaços se entrecruzam em uma nova colagem, de consagração entre a arte e a cultura.

Fig. 02, Fábio Martins. Palhaço Bastião, 2005. Xilogravura. 29 x 42,5 cm. Fonte: Autor

3 As exposições apresentadas neste ensaio foram realizadas em 2008 em dois espaços expositivos: na Galeria Oficina Cultural em Uberlândia - MG e na Prefeitura Municipal de Carmo do Rio Claro - MG.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 180-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

Fig. 03, Fábio Martins. Composição 1 - Série A, 2006. Desenho e colagem sobre papel envelope.25,5 x 35,5 cm. Fonte: Autor

Fig. 04, Fábio Martins. Composição 2 - Série A, 2006. Desenho e colagem sobre papel de envelope. 24 x 68 cm. Fonte: Autor

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 182-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

Fig. 05, Fábio Martins, Estudo, 2007. Caneta esferográfica s/ papel. 13 x 37 cm. Fonte: Autor

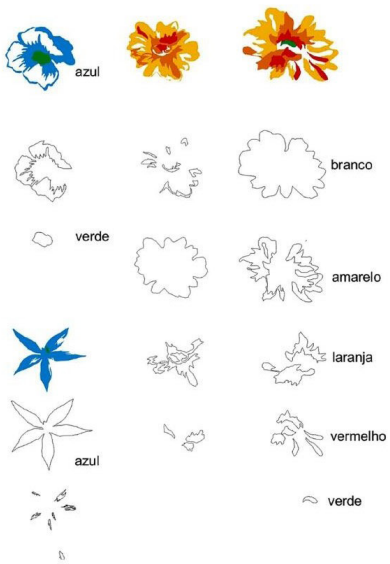
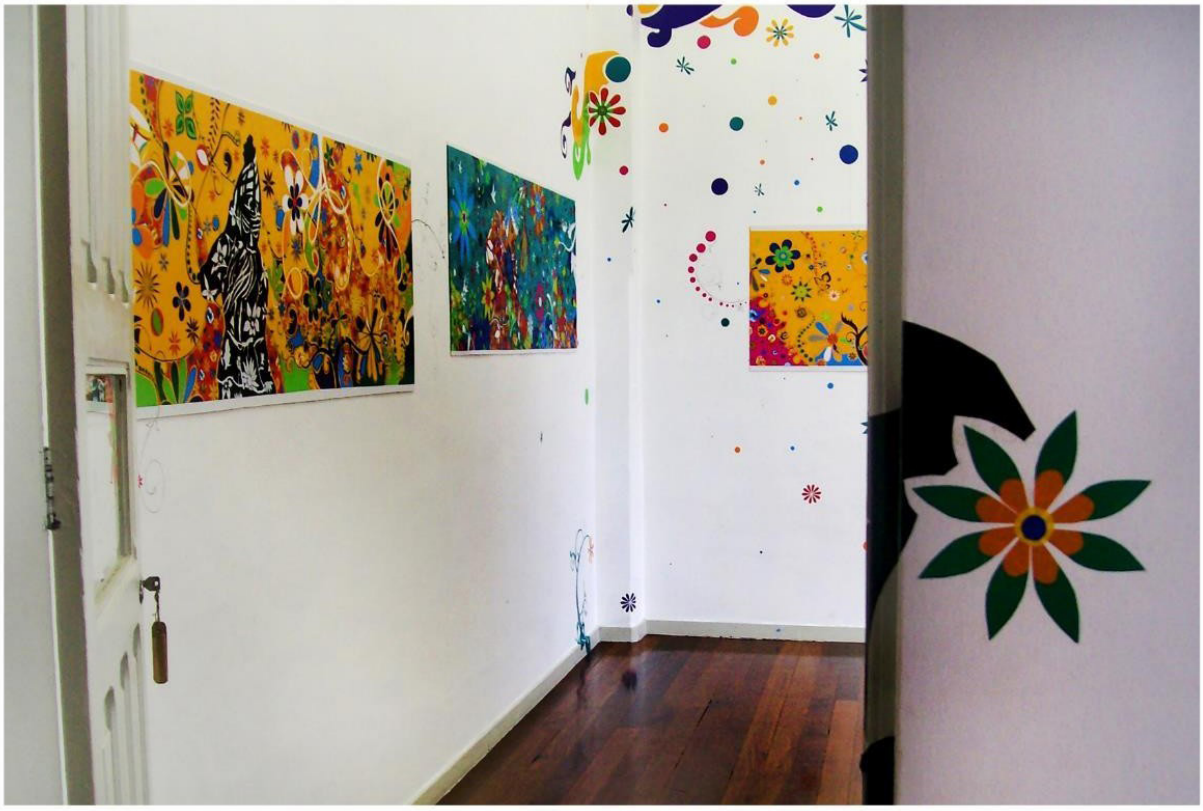


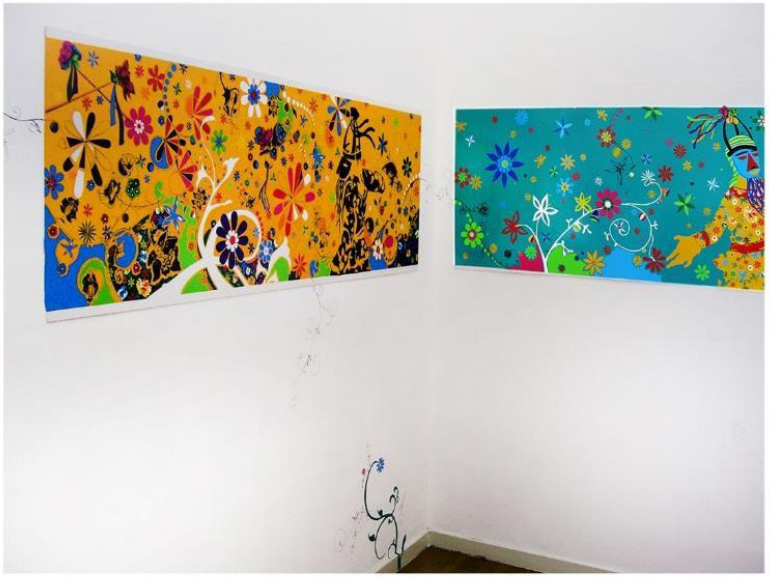
Fig. 06, Fábio Martins. Separação de cores - elementos florais para corte em impressora, 2007. Fonte: Autor

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 184-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 186-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 188-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175





Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 190-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 192-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

Referências

BRANDÃO, C. R. **A folias de reis de Mossâmedes**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, Fundação Nacional de Arte-FUNARTE, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1977.

DUARTE, Ana Helena da Silva Delfino. **Ex-votos e Poiesis:** Olhar estético sobre a religiosidade popular em Minas Gerais. Dissertação de Mestrado em História Social. Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1987.

PORTO, G. **As Folias de Reis no sul de Minas**. Rio de Janeiro: Edições FUNARTE - Instituto Nacional do Folclore, 1982.

RAUSCHER, Beatriz. Corte, fragmentação e estilhaçamento como potências. **Revista UNIVILLE**, Joinville, v. 10, n. 01, p.7-18, 2005.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação Construção da obra de arte**. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

Submissão: 14/11/2023
Aprovação: 30/07/2024

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 194-194 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024175

Entrevistas

Um olhar sobre a produção de tintas artesanais no Brasil: Entrevista com Diego Valdevino

A look at the production of artisanal paints in Brazil: Interview with Diego Valdevino

Una mirada a la producción de pinturas artesanales en Brasil: Entrevista a Diego Valdevino

Fabricio Rodrigues Garcia[1]

Jociele Lampert[2]

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. AtualmenteProfessora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em ArtesVisuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes VisuaisPPGAV/UDESC. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7149902931231225 Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0963-0925. E-mail: jocielelampert@uol.com.br

RESUMO

Entrevista realizada como parte da coleta de dados de minha pesquisa de Mestrado (PPGAV-UDESC) com o artista e empresário Diego Valdevino, da Impressionista Art Materials. Durante a entrevista, realizada virtualmente no dia 16 de julho de 2024, por meio da plataforma Zoom, as perguntas foram pautadas a partir de temas tais como: produção de tintas artesanais e o mercado nacional e composição dos pigmentos, além da produção de um novo gouache profissional no país.

PALAVRAS-CHAVE

Pigmentos; Tinta Artesanal; Aquarela; Gouache; Paleta de Cor.

ABSTRACT

Interview conducted as part of the data collection for my Master's research (PPGAV-UDESC) with the artist and businessman Diego Valdevino, from Impressionista Art Materials. During the interview, held virtually on July 16, 2024, through the Zoom platform, the questions were based on topics such as: production of handmade paints and the national market and composition of pigments, in addition to the production of a new professional gouache in the country.

KEY-WORDS

Pigments; Handmade Paint; Watercolor; Gouache; Color Palette.

RESUMEN

Entrevista realizada como parte de la recolección de datos para mi investigación de Maestría (PPGAV-UDESC) con el artista y empresario Diego Valdevino, de Impressionista Art Materials. Durante la entrevista, realizada virtualmente el 16 de julio de 2024 a través de la plataforma Zoom, las preguntas se centraron en temas como: producción de pinturas artesanales y el mercado nacional y composición de los pigmentos, además de la producción de un nuevo gouache profesional en el país.

PALABRAS-CLAVE

Pigmentos; Pintura Artesanal; Acuarela; Gouache; Paleta De Color.

Apresentação

Existe um momento singular durante o processo de criação artística quando o artista está imerso em sua produção. Refiro-me aqui especialmente à pintura a óleo, técnica à qual tenho me dedicado nos últimos dezessete anos. Nesse estado pleno, no artista, nem sempre consciente do que se passa, acontece uma conexão entre corpo e mente, que é perpassada pelos materiais que utilizamos. Ao realizar uma pintura, para além do conceito da obra, do tema escolhido, das referências utilizadas, é fundamental conhecer as especificidades técnicas dos materiais utilizados. Quanto mais conhecemos as características dos materiais que utilizamos, melhor proveito teremos das possibilidades de utilização dos mesmos. É importante ressaltar que tal domínio dos materiais não basta por si só, mas é só quando ocorre uma simbiose entre olho, pincel e mão, embebido de tinta, que a mágica da pintura acontece. Ou, nas palavras de Ryckmans:

> A tinta, ao impregnar o pincel, deve dotá-lo de desenvoltura; o pincel, ao utilizar a tinta, deve provê-lo de espírito. A desenvoltura da tinta é uma questão de formação técnica; o espírito do pincel é uma questão de vida. "Ter a tinta mas não o pincel" quer dizer que se está investido da desenvoltura que a formação técnica traz, mas que se é incapaz de dar livre curso ao espírito da vida. "Ter o pincel mas não a tinta" quer dizer que se é receptivo ao espírito da vida, mas sem, no entanto, poder introduzir as transformações que a desenvoltura da formação técnica nos traz. (Ryckmans, 2010, p.69).

As questões técnicas e seus respectivos materiais sempre foram de meu interesse, desde os primeiros contato com alguns materiais profissionais de desenho no ano 2000, até meu envolvimento com a pintura a óleo a partir de 2007. Curioso pensar que de modo geral os artistas tendem a começar nas técnicas tradicionais (acrílica, gouache, óleo etc) só para depois migrarem para a pintura digital. Meu processo de pintura iniciou-se com técnicas digitais, mas foi somente anos depois que experimentei técnicas tradicionais para que eu pudesse participar de salões de humor, que na época não aceitavam trabalhos digitais.

O conhecimento da pintura vai muito além de simplesmente aplicar a tinta sobre um suporte. Para um artista obter melhores resultados em seu trabalho, considerando características específicas tais como permanência, secagem, transparência, opacidade e o matiz de cada pigmento, é importante conhecer as formulações químicas, sua fabricação e origem das tintas. Segundo Marco Giannotti, "a qualidade dos pigmentos e do óleo de linhaça permite um alto grau de expressividade cromática, além de permanência" (Gianotti, 2019, p.45), tais características nos possibilitam, por exemplo, apreciar obras de grandes mestres, desde o Renascimento, quando começou a ser utilizada, até os dias atuais.

Quando iniciei meus estudos sobre cor no PPGAV (UDESC), me interessei também pela fabricação das tintas, uma vez que percebi em minha produção pictórica que algumas tintas possuíam o mesmo nome, mas apresentavam variações cromáticas.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 198-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

Percebi que algumas marcas utilizavam determinados pigmentos, que tinham o mesmo código de identificação, mas os resultados eram muito variados. Naquelas pesquisas iniciais, foi que conheci o trabalho de Diego Valdevino. E tive a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente durante a quinta edição do "Encontro de Pintura ao Ar Livre de Garopaba" (2024) - evento que organizo desde 2017 em Santa Catarina. Diego foi parceiro, disponibilizando sua marca de tintas artesanais de aquarela (Impressionista) e papeis Boahong (@impressionista_art_materials) para o público presente. Além disso, ofereceu demonstrações das aquarelas fabricadas por ele, em papeis dos mais variados formatos. Trouxe também bastidores, sobre os quais esticou papel de algodão para trabalhar a aquarela de forma similar como é feito nas tintas a óleo e acrílica. Na oportunidade, ofereceu cursos de produção de tintas artesanais, trazendo um conhecimento pouco difundido na região, ampliando o interesse daqueles que puderam participar. Trabalhou com materiais de mais baixo custo, possibilitando, assim, um olhar generoso no que diz respeito à acessibilidade da aquarela para o grande público, já que essa se trata de uma técnica relativamente cara.

Diego é um estudioso da cor. Desde nossa primeira conversa, pude perceber que ele tinha um conhecimento aprofundado no que se diz respeito às particularidades da cor. Meu interesse pela cor não vem de hoje, uma vez que trabalho como artista visual desde o ano 2000. Ao ingressar no PPGAV (UDESC), comecei a aprofundar meus estudos, realizando um estado da arte que incluía pesquisa além das trocas com artistas e produtores. Foi durante uma de nossas conversas que soube do interesse na produção de um novo produto artesanal para a linha Impressionista: o gouache. Sendo assim, convidei Diego para que pudesse me conceder uma entrevista, algo como uma conversa entre amigos que, em comum, têm o fascínio pela cor. O convite foi aceito, prontamente demonstrando, mais uma vez, sua generosidade. A entrevista foi além de troca de informações, como pode ser observado a seguir.

ENTREVISTA

FG: Poderia falar um pouco do seu trabalho e sobre como surgiu a Impressionista?

DV: A Impressionista nasceu de um desejo; o de ter uma linha de papeis para aquarela com a minha marca. Então, na verdade, comecei a procurar alguém que produzisse para nós em 2018. Na época, eu ainda estava estudando sobre a tutela de alguns professores, mas já tinha o desejo de ter uma linha própria. Eu era um colecionador de papel, digo, sou até hoje. Compro papeis de diversas marcas, papeis indianos, papeis de fibras diferentes, enfim. Eu queria ter um papel pessoal. Um dos papeis que eu utilizava já tinha saído de linha fazia um tempo, e eu procurei uma empresa nacional de papel artesanal para produzir para mim. Mas não conseguimos fechar negócio, por questões comerciais e tudo. A minha ideia era ter uma produção com a minha fórmula, porque eu já produzia papeis artesanalmente. O primeiro

produto artesanal que eu comecei a produzir foi o papel. Mas eu fazia tamanho A5, sabe? Pequenininho, não tinha capacidade de ter volume. Era um papel que hora pesava 600 gramas, hora pesava 800 gramas, hora saia fino... Era uma fórmula boa, porém não é para um produto, pois tem que ter consistência. Então eu parti para a segunda opção que foi importar um papel que na época era pouco conhecido - o Baohong - que eu já tinha utilizado desde o início de 2018. Por questões de burocracia, a minha empresa demorou para ser aberta, então a gente fez a primeira compra em 2019, o papel demorou para chegar aqui no Brasil, pois nós importamos lá da China. Neste meio tempo estourou a pandemia, e, ao mesmo tempo, o Joseph Zbukvic, que é um aquarelista proeminente, um dos melhores professores do mundo, começou a utilizar esse papel. Para nós veio a calhar. Foi uma ótima referência.

FG: E como surgiu a ideia de trabalhar com as tintas?

DV: Nós buscamos fazer uma parceria local, em cada estado. Por exemplo, em São Paulo, nós temos uma parceria com uma loja chamada Casa Elias. O nosso foco é distribuir, não é vender para o varejo. Na Casa Elias, promovemos oficinas de pintura, de material, de experimentação de papeis e tintas. A gente levava nossa oficina de tinta artesanal. Era para um público da aquarela, mas havia instruções e fórmulas gerais. Existe literatura no Brasil, é meio escassa, mas tem. Nós trabalhávamos com a abordagem tradicional das literaturas. Dentro da Casa Elias tem diversos ateliês, e nós ocupamos um dos ateliês. O pessoal saia do curso, do ateliê para a loja, pedindo a tinta que nós estávamos produzindo. Só que na época nós não vendíamos, só fazíamos no curso. Eu fazia para uso próprio, e para ensinar para os alunos. O Mauro, proprietário da Casa Elias, solicitou uma maior produção. Assim, nossa produção, apesar de ter a marca Impressionista, é basicamente para atender o público da Casa Elias.

FG: Então, ela surgiu com uma demanda, especificamente de uma loja, mas hoje você atende no e-commerce, que é a loja da Impressionista, vendendo para todo o Brasil?

DV: Isso! Nós vendemos para todo o Brasil. Nós temos uma clientela que atendemos no Nordeste. Lá tem uma dificuldade grande de aquisição de produtos e a gente está sempre mandando para lá. O nosso maior fluxo é via distribuição, não é o varejo.

FG: Mas você também trabalha com consultoria de materiais artísticos…

DV: Nós oferecemos dois serviços de consultoria. A primeira: vamos supor que você tem um acordo com alguma empresa de produção de tinta, e essa tinta não está saindo de acordo com o seu gosto. Você me chama, eu vou e dou um auxílio,

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 200-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

falo com os técnicos da empresa, tentando chegar em uma linha mais personalizada. A segunda: é a produção específica para artistas e professores. Nós trabalhamos com uma produção para professores que dão cursos e precisam de cores específicas para o seu público específico. Em menor volume, resgatamos tubos que solidificaram dentro do tubo; às vezes o artista compra uma tinta que é a cor que ele quer, mas ela tem uma viscosidade diferente. Nós modificamos essa tinta, tirando-a do tubo e trabalhamos nela. O cliente testa e embalamos novamente. Buscamos dar um auxílio para a nossa comunidade.

FG: Falando da produção dos materiais no país. Se formos comparar o Brasil com os outros países no que se refere à produção de materiais artísticos, me parece que estamos engatinhando. Parece que existe uma limitação na qualidade. Por muito tempo tivemos isso. Você vê alguma dificuldade na produção desses materiais, e se existe tal dificuldade, a que podemos atribuí-la?

DV: Nós temos algumas coisas aí. A primeira delas é o custo do material. A maioria dos pigmentos são importados. Todos os ftalocianina, quinacridone, enfim. Hoje eu compro material de duas das maiores produtoras de pigmentos do Brasil. Só que esses pigmentos clássicos, modernos, da química orgânica, são importados. Então, apesar de comprar no Brasil, eu compro em dólar. Eu posso citar um exemplo: para quem quiser produzir o azul indanthrene, o PB60 (para quem conhece da nomenclatura), conforme a última cotação que fiz, o pacote de 20 quilos sai por 16 mil reais. É muito acima do preço "normal". Nós temos dificuldade no maquinário. As máquinas de produção nacionais são caras. E teve uma outra coisa problemática quando a indústria nacional se desenvolveu, o pessoal desenvolveu o produto como uma alternativa barata ao importado. Hoje, o público procura o produto nacional como uma alternativa barata ao importado. Qual o problema que eu encontro sempre, quando estou introduzindo a minha linha de tintas? A pergunta número um e problema é: este é um produto profissional? E, na maioria das vezes, o cliente nem sabe qual a definição de profissional para ele. E eu pergunto a ele: O que é um produto profissional para você? Ele não sabe responder. E pergunto novamente: É só a quantidade de pigmento que tem? Ele fala que a tinta importada é mais pigmentada e tal. Então eu vejo que o custo de produção é um problema. O outro problema é: o que o nosso cliente em geral não espera um produto nacional de excelente qualidade. Então a gente não tem o incentivo da ponta para estar produzindo um produto de altíssima pigmentação. Para quem faz o produto artesanal, de baixo volume, vale a pena encarar. Mas pensa em uma empresa de maior volume, que incentivo teria em produzir para estar na prateleira?

FG: Até pouco tempo atrás, as marcas sequer definiam a composição dos pigmentos em seus rótulos. Costumávamos comprar tintas "às cegas", escolhemos as cores pelo tom ou nome da cor. Hoje, algumas marcas utilizam pigmentos mais caros como o azul cobalto (PB28), o azul cerúleo (PB36) que também é um pigmento caro e

o Cobal Teal (PG50), que são cores à base de cobalto e eram raras de serem vistas em tintas nacionais. Na verdade, ainda é difícil encontrar alguns desses pigmentos nas marcas nacionais, restringidos a poucos fabricantes que usam pigmentos dessa classe de valor. Por que é tão difícil produzir esses pigmentos no país? Que limitações nós temos que os outros países não têm. Você comentou que os pigmentos ftalocianinas e os quinacridonas não são produzidos aqui. Afinal, qual a dificuldade e por que tão tardiamente estamos produzindo esse material?

DV: O público artístico não é o foco dessas empresas. Infelizmente temos que encarar a realidade de que a indústria de plástico, a indústria automotiva são prioridades. Os pigmentos de cobalto são de baixa procura. O volume é bem menor que os ftalocianinas, por exemplo. Eu compro de uma empresa que produz os cobaltos aqui no Brasil. Para citar um exemplo, o azul cobalto, *Cobalt Teal*, que eu compro é o PG50. É uma tonalidade azulada, que seria um ciano esbranquiçado super opaco de alta gama que está no lado das turquesas azuladas. O *Cobalt Tea*l que eu gosto, pessoalmente, é levemente mais esverdeado, e você não encontra aqui. Você vai ter que importar, a não ser que você solicite uma produção de uma tonalidade diferente, mas terá que comprar um volume maior. Cádmio, cobaltos, apesar de serem produzidos no Brasil, temos que pegar o que tem disponível. Outro exemplo é o azul cerúleo. A Impressionista trabalha hoje com a tonalidade que é mais esverdeada, menos saturada, e que é a, digamos, tradicional. Hoje, ela não é a mais procurada. A mais procurada é um azul vivo. Inclusive, marcas colocam esse pigmento que eu uso como azul cerúleo de cromo em relação ao azul cerúleo que há maior procura. Nós trabalhamos com o que tem disponível, ao contrário, temos que importar. Quando você importa, você encontra a tonalidade que quer. No entanto, vai ter que comprar quantidades pequenas, de dois a três quilos, que chegam via correio, de avião. Ou vai ter que comprar duzentos quilos. É oito ou oitenta.

FG: Durante a pandemia, me parece, houve uma guinada na produção de materiais artísticos no país. Pesquisamos sobre essa produção de anos anteriores e vimos que não tínhamos uma produção relevante de materiais de qualidade, principalmente se olharmos para a produção de materiais de aquarela. A aquarela parece ser o motor propulsor dessas produções artesanais de materiais no país. Como você vê hoje a produção de tinta no Brasil?

DV: Eu acredito que ainda temos espaço para crescer. Dá para ter mais marcas. O pessoal tem uma proposta muito caseira. Olhando rapidamente o panorama, há poucas marcas que têm uma proposta de volume. Posso citar além da Impressionista a Joules & Joules, que produz tubos em volume. A grande maioria é sob encomenda, no caso da aquarela foca na venda de pastilhas. Então temos como crescer. Felizmente o maquinário, por conta da pandemia, o maquinário usado, ficou mais disponível. Mas infelizmente muitas empresas quebraram durante a pandemia. Porém, para quem está começando agora é algo bom, pois começa com o maquinário disponível. O

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 202-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

maquinário usado é mais fácil, barato de começar. O custo de aquisição para iniciar a entrada no mercado é mais baixo. Nós temos poucas marcas de tintas artesanais, poucas que fazem tudo. Quem trabalha com aquarela foca em aquarela. Não tem um processo industrial. Nós temos um processo semi-industrial, porque somos pequenos.

FG: Pensando no contexto artístico, eu percebi que houve um crescimento de marcas, principalmente no campo da aquarela, apesar de poucas venderem tinta em tubo, de cabeça agora lembro da Impressionista e a Quati. Marcas como Joules & Joules, Fiuza & Moraes, são outros exemplos de marcas de produção semi-industrial que nasceram durante a pandemia. A venda é quase sempre feita diretamente entre empresa e consumidor, sem ter um intermediário que seria um local de venda. Neste caso, o local é o próprio fabricante via site ou rede social. Essa produção muitas vezes se limita por se tratar de uma empresa pequena, evitando-se um investimento de risco. Para você poder investir em um produto que tem um nicho tão específico, é compreensível a baixa produção de produtos e limitação de cores na paleta. Hoje temos, por exemplo, a Impressionista concorrendo lado a lado com marcas tradicionais por estar presente em uma loja física, mas não se vê as outras marcas porque normalmente se faz essa venda direta. O que não é exatamente ruim, pois também favorece na precificação final do produto. A partir do momento que essas tintas chegam a um preço muito melhor do que as tintas importadas, tendo a qualidade igual ou por vezes superior às concorrentes, é preciso baratear o produto lá na ponta para ter saída.

DV: Como funciona a coisa, falando um pouco do *business*. Ou você fica pequeno e gasta muito dinheiro comprando pigmento importado, adquirido de quilo em quilo. Ou abre uma empresa e compra em volume. Ao contrário, no volume para atender uma loja, tudo por tudo, eu ganho menos. Como eu te disse, nós focamos na distribuição. Apesar de ganhar menos, o volume que nós estamos vendendo é um volume considerável. Nós atingimos, como te disse anteriormente, um processo que ainda não é industrial, então, uma das coisas que a gente tem é o enchimento do tubo manual. Nosso tubo é de 24ml, mas nunca vai 24ml. Eu tenho tremor essencial, que é um tremor das mãos. Então na hora que a gente está preenchendo o tubo vai 26ml, 28ml, enfim. Eu não estou preocupado com isso, porque eu compro o volume de pigmento para não ter dor de cabeça e atender o público. Uma das preocupações principais do aquarelista, é a de gastar a tinta, pois é um material caro. Todo mundo quer utilizar tinta profissional, todo mundo quer utilizar mais pigmentado, mas você vai pagar entre 80 reais, às vezes 150 reais no tubinho de tinta. Queremos ajudar o pessoal a tirar o medo. O que a gente vê durante a pintura? O artista faz aquela aquarela meio clarinha, meio fraquinha, e não sabe o porquê de não estar realçada a cor, a intensidade. Nós alertamos: olha você não está usando tinta, pega um tubão aqui gordo e gasta tinta! Você vai pagar o mesmo que um importado, às vezes menos.

Nossa tinta começa em 65 reais, no tubo de 24ml, para uma cor tradicional, como o azul ultramar. Logo, não tem porque não gastar. Nós temos a oportunidade e o privilégio de poder atender o público nesse sentido.

FG: Hoje a cartela de cores da Impressionista conta com quantas cores?

DV: Hoje nós temos 36 (trinta e seis) cores, mas vamos reduzir o número de cores. Lançamos um número muito grande de terrosos para a gente poder sentir o que o artista gosta. Gostamos muito do pigmento de ceramista. O pigmento de ceramista é um pouco menos refinado, mas quase todos têm 2 ou 3 tonalidades diferentes dentro do pigmento. Mas percebemos que não são todos os pigmentos que têm saída. Estamos dando uma enxugada para algumas cores, talvez eu introduza dois cobaltos a mais, não sei, estou pensando ainda.

FG: Como foi esse critério de seleção para as cores que estão presentes na paleta atual? Existe algum estudo, alguma análise de mercado, para você poder selecionar as cores? Como falamos anteriormente, existem riscos. Você faz um lote de tinta, investe em uma quantidade significativa de pigmento. Todas as marcas apresentam a sua própria cartela de cor. Tem pigmentos que são encontrados em todas as marcas, já outros não. Como você faz essa seleção de cor para a paleta da Impressionista?

DV: Nós começamos com pensamento de cor monopigmentar. A nossa proposta começa aí, a gente já tira um monte de tinta que a gente não precisa comprar para poder estar atendendo o mercado. Então você não vai encontrar aqueles roxos maravilhosos, aquelas cores super diferentes, porque a gente já filtrou trazendo apenas pigmento tradicional em cores mono pigmentares. Com isso, eliminamos um monte do processo. Outra coisa, precisamos ter algumas cores clássicas: cádmios e cobaltos. Decidimos por ter, ao invés de diversas tonalidades de cádmio, uma para cada aplicação. Apesar da gente carregar o pigmento amarelo limão, para o cádmio, não estamos comercializando. Então ficam: o cádmio amarelo, o cádmio laranja, o cádmio vermelho. Não pegamos um vermelho escuro, não pegamos escarlate. Com isso fomos diminuindo. No caso dos cobaltos, azul cobalto. Nós precisávamos de um cerúleo, como eu te falei anteriormente, no mercado nacional a gente compra o tradicional, que é cerúleo de cromo. Temos também o turquesa. O turquesa na aquarela é muito procurado. O pessoal gosta muito, é uma cor bonita. Aí fechamos assim, quais são os tradicionais? Temos dois ultramar. Um é o francês, que é uma tonalidade um pouco mais avermelhada, levemente mais escura aqui na aquarela ele granula mais. Na aquarela é importante. Mas o consumidor nacional não utiliza muito, nós notamos que o pessoal não está acostumado com essa nomenclatura. Utilizam mais ultramar tradicional. Tonalidades que para mim são importantes, por exemplo, um vermelho alaranjado. Você tem alguns pigmentos que são importantes, mas que às vezes não encontramos no mercado nacional. Quanto aos diketopirrole, às vezes

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 204-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

você não encontra, é difícil encontrar um produtor nacional que tenha essa tonalidade avermelhada, alaranjada. Com isso, fomos eliminando, era um pigmento que eu queria, mas fomos para o próximo. Tem o PR 242, que é o vermilion francês, também com pouco fornecedor nacional. O que fornecia, tinha acabado, aí vai para o próximo, PR 188. Enfim, a gente pega a tonalidade do círculo cromático, tenta atender de alguma maneira e procura qual o pigmento que está disponível no mercado nacional. Para te dar um exemplo, o viridian, que é o meu verde azulado predileto, na aquarela ele é semi-transparente e granula, mas você não o encontra em produtor nacional; o que você encontra é a versão opaca, que é o nosso óxido de cromo. O viridian é o óxido de cromo hidratado. Então você tem que partir para o verde ftalo, que não é a minha primeira escolha. Nós estamos desenvolvendo uma cor que é uma mistura do óxido de cromo com o ftalo para chegar na tonalidade do vidirian. O processo da escolha é assim, vai do que é, no nosso caso, mais facilmente encontrado no mercado nacional. Outro exemplo, tonalidades do azul ftalo: nós pegamos o tradicional, que é o nuance verde. A gente não trabalha com as versões quentes, que são lindas, mas a gente tem dificuldade de encontrar aqui. Há muita variação de um fornecedor para o outro, então decidimos que não é o caso da gente utilizar essa variação, entende? Então vamos acabar tendo 50, 70 cores, e esse não é o caso. Quanto menor o número de cores, melhor. Este é o nosso foco.

FG: Certa vez, você comentou que o foco da Impressionista era fornecer tinta base. Você poderia explicar o que seria essa tinta base?

DV: Eu considero algumas coisas: o artista vai utilizar primeiro, quando a gente auxilia os professores, nós pensamos no círculo cromático. Então quem gosta de trabalhar com 3 cores, é atendido. São tintas que você vai fazer todas as misturas. Quem gosta de trabalhar com seis cores, dois amarelos, dois vermelhos e dois azuis, também vai ser atendido. São cores prontas para a gente fazer misturas, utilizando como base. Por exemplo, eu gosto muito de uma paleta de cor com azul da prússia, amarelo ocre e carmezim alizarina. Essas três cores, para mim, são fantásticas, pelo menos na aquarela. Essas cores perdem, com exceção do amarelo ocre, elas perdem muita saturação no momento em que você aplica até a tinta secar. Você faz uma pintura temperamental, sabe? Ranzinza. Nós tentamos atender o público fornecendo tintas de um pigmento, tintas de pigmentos clássicos, e que vai atender o público que procura na teoria clássica. Você vai fazer todas as misturas com elas. Então, para quem gosta, por exemplo, do violeta real, que o *Royal Purple* é uma mistura de violeta quinacridona ou magenta quinacridona com azul ultramar, nós não atendemos esse público com a cor pura; deixa-se a cargo do artista fazer a cor. Para nós a tinta base é isso, uma tinta básica de pigmentos clássicos, que você vai utilizar como base para a tua própria mistura na montagem da paleta. Nos cursos, a gente aconselha: quando você for montar a sua paleta de cor, se você quiser, podes despejar a tinta concentrada direto do tubo e fazer uma mistura, com palitinho de dente - você pode pegar dois tubos e misturar com o palitinho de dente. A gente gosta muito de incentivar esse

tipo de coisa.

FG: Analisando sua colocação sobre cores e sobre as tintas base, das cores que você disponibiliza hoje, quais você considera cores primárias, dentro do espectro cromático das tintas da impressionista, tendo em vista toda a teoria da cor que conhecemos hoje?

DV: Temos cores clássicas. Se você trabalhar com ciano, magenta e amarelo, seria o azul ftalocianina, o magenta quinacridona e o amarelo azo ou cádmio, apesar de o cádmio ser levemente mais alaranjado. Caso você goste de trabalhar com paleta complementar, quente e frio, aí as opções são várias. Você pode por exemplo começar com amarelo limão, e ir para um amarelo indiano, porque aí se tem um extremo da cor, ao menos na nossa paleta aqui da Impressionista, indo do amarelo esverdeado até um amarelo mais alaranjado. Eu não trabalharia com o magenta, eu pegaria, por exemplo, o carmim e o vermelho cinábrio orgânico, azul ftalo e azul ultramar. Eu, pessoalmente, gosto de trabalhar com paleta com propósito: uma pintura um pouco mais temperamental, mais ranzinza, mais fechada, o azul prússia. Uma paleta normal, ao invés do ultramar, o cobalto mais o carmim ou o magenta. Gosto muito de trabalhar, por exemplo, pintura noturna. Pelo menos na aquarela, quem gosta de fazer pintura noturna, vai ter um prazer enorme em utilizar o verde ftalo, mais o violeta dioxazine. Nós temos a paleta clássica: azul da prússia ou azul ftalo, mais o azul ultramar ou azul cobalto. No caso, quem quiser pensar em ciano, magenta e amarelo, estritamente como a Impressora trabalha, eu recomendo usar como ciano, o turquesa de cobalto que é um ciano super, e fazer a adição de um preto. Nós não trabalhamos com preto no modo clássico. Nós vendemos um preto que sai muito, que é o óxido preto, que só serve, na aquarela, para dar efeito, adicionar granulação à cor. Ele é muito bacana, e o pessoal gosta muito de utilizar. Ao invés de pegar um *Paynes Grey*, você faz, por exemplo, um amarelo com esse preto. Apesar de deixar o amarelo mais esverdeado, você adiciona a granulação, que é uma coisa que o pigmento amarelo naturalmente não tem. Dependendo da vertente que você usa, da teoria, você está atendido no básico conosco, nós temos o que você precisa. Eu pessoalmente gosto muito do amarelo indiano, pois é um amarelo que tem dupla personalidade. Ele é mais alaranjado. Por exemplo, quando você pega um hansa escuro, ele é bem laranja e ele dilui alaranjado. Já o amarelo indiano é mais alaranjado quando está concentrado, mas quando ele está bem diluído ele fica amarelinho, então tem personalidade. São cores que eu adicionei na paleta, para atender às minhas aulas. São combinações não convencionais.

FG: Mas essas paletas são relacionadas à aquarela. Você acha que essa mesma paleta de cores escolhidas para aquarela, serviria para pintura a óleo?

DV: Sim. Inclusive se você faz a diluição da tinta com solvente, para dar aquela

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 206-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

primeira camada bem aguada no óleo, você consegue observar a granulação também da tinta. Não é usual, não é um efeito que o pessoal que pinta com óleo vai estar procurando, mas é possível obter. Está lá, é possível ver. Então, por exemplo, a dupla personalidade do amarelo indiano, você vai ver. A essa questão do azul da prússia versus o azul ftalo, você vai sentir a diferença, a do temperamento do azul da prússia. O azul ftalo, no óleo, é super alegre, expansivo, sabe… uma cor que é feliz, e o azul da prússia, uma cor mais fechada, mais tempestuosa. Enfim, você consegue observar essas qualidades de colorimetria.

FG: Vamos entrar numa polêmica agora. Houve um dia que eu comentei contigo sobre a questão da temperatura da cor. Nós falávamos sobre a questão do azul, especificamente do azul ultramar e o azul ftalo. Eu havia comentado que, ao meu ver, o azul ultramar trazia uma sensação de cor mais quente se comparado ao azul ftalo, que parecia mais frio. Você comentou sobre a relação de determinadas literaturas que traziam dentro do espectro visível da luz a questão entre os opostos do espectro visível, onde um ponto seria o laranja amarelo vermelho e no outro ponto o violeta. No caso, o azul ultramar, por conter mais violeta, seria mais frio. Você vê o azul ultramar, em comparação ao ftalo, sendo mais frio?

DV: A literatura em meados dos anos 70, século passado, tratava essa relação do azul ultramar sendo uma cor mais fria, por causa da relação do ultramar com os violetas. Eu acredito que se você faz uma pintura, por exemplo, de praias do Nordeste ou Caribe e pinta o céu com um azul ultramar e o mar com azul ftalo, a sua pintura vai ficar mais fria, porque na verdade a gente trabalha com percepção. Qual é o problema nisso? A percepção da cor é subjetiva, ela é individualizada, ela é contextualizada. Como é que você vai trabalhar algo que depende de como você enxerga? Se você enxerga diferente de mim, e como você percebe, a sua percepção é com base nas suas experiências. Também qual é o contexto que a cor está sendo utilizada sobre o espectro luminoso, sejam as cores visíveis, e o que acontece? O círculo cromático é uma representação circular de um espectro que é como se fosse uma régua. Em uma ponta você tem o violeta, cor mais fria. Se formos pensar em pigmento, seria a versão azul do violeta dioxazine, que não é a versão mais comum. A versão vermelha é a mais comum e a mais quente. Falando de pigmentos, seria assim: azul ultramar nuance verde, azul ultramar clássico, ultramar francês, azul indanthrene, violeta dioxazine versão vermelha e em seguida a versão azulada do violeta dioxazine; que por sinal é uma versão que tem menor resistência à luz do que a versão avermelhada, por isso que ela não é tão comum. Na outra ponta do espectro, você tem a cor mais quente, que seria, em pigmento, o vermelho cádmio ou o vermelho diketopirrole. Então você tem, assim, esses vermelhos que podemos categorizar como vermelho Ferrari: os vermelhos alaranjados, vermilion, cinábrios. Têm os laranjas, os amarelos, os verdes. Então a gente já começa a entrar na faixa mediana de temperatura. Logo em seguida dos verdes você tem as turquesas, que são os cianos. E aí, qual é a próxima cor que vem depois dos cianos? O azul ftalo!

Então o que acontece? O azul ftalo tem duas características. Quando ele está muito concentrado, ele é um azul quente, e quando ele está super diluído ele é um azul ciano, frio. Mas em qualquer uma das duas interpretações, eles estão antes do azul ultramar. Logo, há como se discutir, tecnicamente, que o azul ftalo é mais quente que o ultramar, mas ele não é uma cor quente, uma vez que é uma cor fria, porque ele está em uma região do espectro luminoso que é frio. Por isso que eu te falo, eu fujo dessa seara, eu gosto de conversar com pessoal teórico, porque é interessante, mas na aula eu passo a responsabilidade para o aluno: você que escolhe.

FG: A cor, ao mesmo tempo que é um tema fascinante, é um tema complexo. Eu realizei alguns estudos com tinta a óleo, nos quais produzi tabelas de cores utilizando o laranja cádmio (PO20), o azul ultramar (PB29) e o sombra natural (PBr7). Esse último eu fiz um comparativo entre treze tonalidades de sombra natural de diversas marcas nacionais e importadas. A diferença entre as cores é significativa, principalmente se olharmos para as tintas nacionais. Parece que existe uma certa dificuldade em determinar um padrão desta determinada cor. Se por um lado temos o azul ultramar PB29 que, apesar de existir algumas variações do pigmento, há uma aproximação cromática muito grande entre elas; quanto à sombra natural, apesar de ser baseado em um pigmento único, as marcas acabam por fazer uma série de misturas para obter o seu próprio tom, sendo muito diferente uma cor da outra. Por que há tanta diferença, principalmente no que se refere ao padrão nacional em relação a essa cor?

DV: Precisamos separar os pigmentos naturais dos pigmentos sintéticos. O natural, depende da mina em que você está extraindo a terra. Eu não tenho sombra natural na paleta, mas tenho o *burnt sienna*, que é natural. O pessoal pedia a versão natural, não uma versão sintética. Eu particularmente não gosto da cor burnt sienna natural, não acho que seja um siena bonito. Eu prefiro a versão sintética, ele é mais uniforme. Por exemplo, na sombra, se a pessoa pega um óxido marrom transparente e mistura com preto, você vai ter sempre a mesma consistência, porque sai de um laboratório, entende? Se você acerta a sua tonalidade com isso, o sintético é muito melhor do que o natural. O natural vai dar personalidade. Se você compra o pigmento de uma mina que fornece uma terra legal, você precisa ficar com ela, até acabar. O sintético é mais fácil de acertar, porque você formula a cor. No caso do ultramar, eu acho interessante, porque eu tenho cinco tonalidades diferentes de azul ultramar, é o mesmo pigmento, não tem alteração. O azul ftalo é um pigmento que tem o "dois pontos" e avaliação um, três e seis, já o ultramar não. Se você pegar o ultramar escuro, o ultramar francês, é tudo o mesmo pigmento, com a mesma composição química. Por ser a mesma composição química, ela tem a mesma classificação. Ela pode queimar um pouco a mais, queimar um pouco menos, enfim, vai do fabricante, do gosto do fabricante do pigmento. No caso do sombra, tanto o queimado quanto o natural, é do gosto do artista. O artista acaba escolhendo a marca que tem aquele sombra que ele gosta. No caso do ultramar, é a mesma coisa. São duas cores que você está dando como exemplo, o que, na minha opinião, são cores vitais que causam confusão no

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 208-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

aluno. Eu tinha um professor que dava uma fórmula: esse meu céu é azul ultramar e siena natural. No caso da aquarela, você trabalha com uma faixa de azul ultramar em cima e quando chega perto da faixa do horizonte, entra com o siena natural. O meu foi ficando muito diferente, porque o meu azul ultramar era muito roxo. O do professor era uma nuance normal. Os professores nem sempre se atentam a este detalhe, porque às vezes a tua formulação da aula é com base numa tinta, de uma determinada marca. O aluno acaba utilizando uma marca diferente, e as cores como os terras, *burnt sienna*, *burnt umber*, as versões naturais dessas, têm muita diferença. Há algumas marcas que têm uma infinidade de tons, são pequenas variações que às vezes o pessoal acha interessante ter.

FG: Antigamente a pintura era muito baseada nos pigmentos naturais, no entanto, hoje temos uma produção muito ampla no que diz respeito a pigmentos sintéticos. Com essa mudança na produção mundial, existe uma mudança de público consumidor. Quem são os grandes consumidores de pigmento hoje em dia e como se dá essa produção de pigmentos?

DV: Os grandes consumidores mundiais de pigmento são a indústria automotiva e a indústria de tinta para construção civil. Na indústria automotiva, o que é importante é a resistência à luz e a resistência ao calor. Você pode ter uma cor linda, maravilhosa, mas se ela não tiver resistência ao calor, a indústria vai cortar, mesmo ela tendo resistência à luz. Ela cortando, você não vai ter mais acesso a esse pigmento. Infelizmente, a gente tem isso. Por exemplo: um pigmento caríssimo de produção, como o dourado quinacridona, morreu. A indústria de carro não quis mais. Eles faziam carros marrons, era um pigmento de alta performance, mas muito caro de ser produzido. Hoje a indústria de tinta vem fazendo uma mistura, que é basicamente um amarelo de alta performance, o níquel azometina (PY150) com o quinacridona *burnt orange* (PO48). Então hoje você precisa fazer uma mistura, o que antes era um pigmento coringa. Marcas como Winsor & Newton e Daniel Smith tinham essa cor no seu catálogo. Mas hoje não se encontra mais devido ao custo, mas principalmente pela indústria automotiva abandonar o pigmento. Se a indústria automotiva, que é o grande comprador, não quer o pigmento, não tem muito o que fazer. As características são sempre pensadas na indústria.

FG: Você acredita que existe uma paleta mínima, onde o estudante mesmo não tendo conhecimento no campo da pintura possa aprender temas variados, como retratos, paisagens e natureza-morta?

DV: Eu gosto muito do azul ultramar, do carmezim alizarina e do amarelo azo. Podemos pegar ainda o branco de titânio, o sombra queimada ou um preto. Com essas cores atingimos 90% do círculo cromático. Eu não consigo imaginar algo na natureza em que precise de um croma maior do que a mistura dessas cores mencionadas, a

ponto de você entrar com um azul ftalo. Pessoalmente, na minha paleta para aluno, por exemplo, vou pintar África, savana, deserto. Eu uso azul da prússia, alizarin e o amarelo ocre. Eu acho que as paletas são sob finalidade. Você não precisa ter mais do que três cores. Se você tiver uma paleta genérica, com mais cores, sem problemas, mas acredito que ao começar com três cores, o aluno mesmo que perdendo alguma parte do espectro, que não seja possível ser feita a partir da mistura, eu acho melhor do que entrar com amarelo limão, ciano e rosa quinacridona. Geralmente, o aluno não sabe fazer a correspondência com essas cores. De modo geral, essas três cores dão conta, sendo azul ultramar, um alizarin, não precisa ser o alizarin tradicional, que é o natural, porque apesar de ser uma cor linda, ele é fugitivo. Você pode trabalhar, por exemplo, com o PR264, que é uma cor da família dos diketopirrole. Você pode trabalhar com o PR177, que é um antraquinona, quimicamente parecido, mas também é fugitivo. Pode trabalhar ainda com uma mistura, que é o que a gente faz na Impressionista, sendo uma mistura de pigmento de alta performance, e está dentro do espectro da alizarina. Então são três cores que são fantásticas: um amarelo azo, que é neutro, o alizarina que dilui meio rosado e o azul ultramar. É uma paleta mínima que faz 90% dos casos.

FG: Mas isso, tanto para aquarela, guache ou óleo?

DV: No caso da aquarela, você só não vai ter adição do branco. Se você quiser ter uma cor, para deixar potente, o pessoal gosta muito de usar, o que eles falam que é o tom neutro, ou o *paynes gray*. Eu gosto muito de utilizar o sombra queimada. Só vou usar o branco na aquarela, mas o restante é igual.

FG: Você conhece o pigmento PY 184, amarelo bismuth? O artista Mark Carder, em seu canal do Youtube, uma paleta limitada contendo apenas cinco cores. Ele, inclusive, disponibiliza para venda das tintas em seu e-commerce. Além do amarelo bismuth, a paleta é composta por rubi pirrolo (PR 264), azul ultramar (PB29), sombra queimada (PBr7) e branco de titânio (PW6). Ele ainda dispõe para venda uma cor chamada Geneva Black, que é uma mistura de P29 e PBr7. O que ele faz com essa paleta limitada é algo surpreendente. Mas falando ainda do amarelo, eu nunca utilizei esse pigmento, mas vi algumas marcas disponibilizando em sua cartela de cores. Um exemplo é a inglesa Winsor e Newton, que disponibiliza o amarelo bismuth na faixa quatro de preço de cor. Ou seja, não é uma tinta barata. Esse pigmento não é encontrado no país?

DV: É encontrado sim. Ele entra na posição do PY3, que é o amarelo hansa limão. Só que ele é super opaco, super brilhante. É como se fosse um azul ftalo, sabe? Um pigmento forte, mas difícil de ser utilizado. Nas misturas ele é sobrepujante, ele apresenta aquela personalidade dele nas misturas. Ele é muito brilhante, é um amarelo lindo, mas não usaria como amarelo primário. Ele está mais para o amarelo limão.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 210-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

Mas é um amarelo super versátil, muito gostoso de ser utilizado. Principalmente, no caso da aquarela, para quem faz mata. Aquela mata mais frontal, que não tem a perspectiva, onde você vai ter aquela saturação mais azulada. Você tem que pensar na oferta de cores que ele está trabalhando. A paleta dele apresenta uma cor com croma altíssimo, que é essa amarelo e você tem uma cor, que eu defino que é uma cor que bronzeia. Por exemplo, sobre o azul da prússia, você pode ver isso na aquarela, você deita o azul da prússia no papel, é lindo. Quando ele seca, perde de 20 a 30% da saturação. Fica uma azul bem acinzentado. Esse vermelho, que ele chama de ruby dikeropirrole, é o pirrole rubine da paleta dele, é um vermelho que faz isso na aquarela também. No óleo não vai ter tanta essa mudança de cor, mas é uma cor que naturalmente já não está lá no croma altíssimo. Então você tem que aumentar o croma de alguma maneira, e ele aumenta com amarelo. Porque tanto esse vermelho, quanto o azul ultramar, ele precisa ter alguma coisa para fazer com que o croma da cor suba. Então ele só vai fazer cor média, cor dessaturada. É uma escolha de paleta interessante. No caso do preto dele, ele faz o que chamamos de preto cromático, que é fazer um preto através de uma mistura. Ele só facilitou para o artista em disponibilizar esse "preto", sendo um atalho. Não vejo muito sentido, já que ele tem o sombra queimada e o ultramar na paleta, que formaria esse preto. Na minha opinião, você vai ter sombras e os pretos cromáticos mais escuros utilizando na mistura da paleta. O sombra queimada, ao invés de utilizar o sombra natural, ou o siena queimado, que fazem a escala de claro para escuro; os pretos mais claros no siena queimada, um preto médio com o sombra natural e um preto mais escuro com o sombra queimada. Ele deu um atalho para o pessoal. É uma ótima paleta. Esse vermelho (PR264) que ele escolheu, é um vermelho caro também.

FG: É uma paleta limitada, mas acaba sendo uma paleta cara por conta dos preços dos pigmentos escolhidos.

DV: É uma paleta cara. O amarelo é caro, esse vermelho é caro. Por exemplo, nós temos o carmim, nesta posição do PR264. Ele é, se eu não me engano, 30% mais barato.

FG: Você está iniciando uma produção de gouache. O campo da aquarela parece estar em expansão no país, tendo vários adeptos da prática, mas o gouache parece ter um campo de menor capilaridade. Como você chegou à conclusão de criar esse tipo de produto no país?

DV: Da aquarela para o gouache, é um pulo. Na verdade, não faz sentido produzir um, sem produzir o outro. Nós aguardamos a fase de introdução, vamos dizer assim, o lançamento da nossa aquarela. Já estamos quase completando dois anos inteiros. Então, achamos que estava na hora de introduzir o gouache. Na minha opinião, o gouache é uma tinta mais fácil de ser produzida. Ele é mais suave, uma

tinta muito gostosa. E não tem muito segredo, pode ser utilizado de maneira semi-transparente ou de maneira 100% opaca. Defende da adição da carga que você está utilizando. Se você colocar um branco de titânio, ele vai ficar super opaco. Se você colocar o branco transparente, vai ficar semi-transparente. Ou você pode utilizar uma carga que não vai dar tonalidade, só vai dar corpo à tinta. Existem marcas nos Estados Unidos que trabalham com o gouache 100% transparente. É uma tinta intercambiável com aquarela. Tecnicamente, dependendo da formulação, o guache tem mais pigmento do que o aquarela. Se você coloca branco de titânio no azul ftalo, a azul vai imediatamente migrar para o ciano, ao invés de manter no azul. Com isso, você precisa colocar mais azul ftalo para ele voltar para a curva, mantendo a opacidade do branco. É uma cor, teoricamente mais caro do que aquarela.

FG: No final das contas, a produção de um tubo de 24ml de aquarela, se comparado a um gouache de mesmo volume, se torna mais barato?

DV: Por causa da adição do branco na sua formulação. Se você for utilizar o gouache tradicional, o gouache opaco, você vai utilizar o branco de titânio. Você vai ter que colocar mais pigmento, não tem jeito. A não ser que você esteja fazendo um guache estudantil, com muito corpo, muita carga. Você vai jogar, por exemplo, cal. Você vai fazer uma tinta como se fosse um cal tingido. Aí você terá um custo mais baixo. Nesse caso, você não estaria utilizando o pigmento. Agora se você está dando corpo na tinta com pigmento, por causa do branco de titânio, você tem uma tinta mais cara. Veja: se você pegar um pouco de branco e misturar com azul ultramar, para voltar a ter o azul ultramar, é necessário muito pigmento em cima da mistura do branco.

FG: A solução seria trabalhar com outras cargas minerais, para obter o equilíbrio financeiro? No caso, cargas inertes como sulfeto de bário ou carbonato de cálcio, por exemplo?

DV: Esses são componentes que já são utilizados na aquarela. É importante o pessoal saber que não existe aquarela industrial que não tenha essas cargas. A única diferença é a quantidade de carga. A quantidade de carga para um gouache tem que ser maior. Você precisa dar mais opacidade no gouache.

FG: Na aquarela, serve para dar estabilidade ao pigmento?

DV: Na aquarela vai para dar corpo. Ou você não mistura nada, e tem que ter um processo de cura na aquarela. Estamos falando de tinta em tubo. No processo de pastilha, a tinta sai líquida, a pastilha é preenchida e só precisa deixar secar, com a evaporação da água. A tinta não precisa ter corpo, diferente do tubo, onde você não tem essa possibilidade de deixar secando. O tubo é fechado, lacrado. Ou você

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 212-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

deixa evaporando antes… imagina, você faz um tonel, ela vai evaporar de cima para baixo, de fora para dentro. Até evaporar tudo, são meses. Ou você tem alguma carga que vai te dar um corpo, que vai deixar essa aquarela mais sólida. No caso da parada tradicional é pouco corpo. Algumas cores como o azul de manganês substituto, que é um azul ftalo, que não tem nenhum outro pigmento no tubo, mas sendo uma cor semi-opaca, com croma mais alto, tem que ter alguma coisa ali. Como eles não estão utilizando o branco, porque no tubo não está listado o pigmento branco, com certeza eles utilizam cal, bário ou cálcio. Enfim, tem alguma coisa ali. No caso do gouache, para essa cor, deve ter pouca diferença de carga. Se pensarmos em volume de pigmento, se pensarmos um volume de quinze volumes de corpo para um de pigmento, no gouache iniciamos com vinte. Quem conhece essa cor que estou exemplificando, que é o azul de manganês substituto, sabe do que estou falando. É uma cor semi-opaca, para opaca. É um ciano, não é um azul ftalo, bem azul. É praticamente um guache, na aquarela.

FG: Você tem encontrado alguma dificuldade na produção desses gouaches?

DV: Eu não faço um processo manual, então não tenho do que reclamar. Eu estou a caminho do gouache japonês. Eu não gosto do gouache com base na goma arábica, que seria um guache tradicional. Também não gosto do gouache de emulsão acrílica leve, que é aquele gouache que ao abrir o tubo tem um cheiro de plástico. Eu gosto do gouache japonês, que tem como base a dextrina. A dextrina, é um dos componentes da goma arábica. A goma arábica tem algumas proteínas, enzimas diferentes, por ser um produto natural. A dextrina, na minha opinião, faz um gouache mais gostoso, seca mais rápido, é mais fácil de ser fabricado e tem aquele aspecto fosco do gouache.

FG: Ele estaria próximo do Poster Color, em relação à consistência? Tem uma marca japonesa chamada Nicker, que é utilizada pelo Studio Ghibli.

DV: Não é nem a consistência. Você pode fazer ele mais viscoso ou mais aguado. Você ajusta no processamento, na máquina. E ao utilizar, você sente no papel que ele é diferente. Eu acho mais gostoso que o gouache tradicional, acho mais adequado. O exemplo que você deu do Studio Ghibli é referência para mim. O pôster color é uma tinta que tem características que eu gosto.

FG: Uma das características do gouache é ser uma tinta opaca. A diferença da emulsão, da dextrina para a goma arábica, não vai mudar o brilho da tinta?

DV: A opacidade é a mesma da goma arábica em relação à dextrina. Ele fica mais fosco - um exemplo que uso em minhas aulas, em relação ao envernizamento de pinturas em aquarela. Quando você utiliza o preto bem concentrado, ele fica brilhante.

Alguns vermelhos fazem isso, mas o preto é notável. Quando ele está concentrado, ele fica brilhante. Na dextrina, ele fica menos brilhante. Eu acho que tem mais a ver com o gouache. No caso da aquarela, quando eu uso um verniz spray, eu falo para os meus alunos: se você usa preto, tem muita tinta concentrada, joga um spray acetinado, semibrilho. Nesses pontos de preto, a cor meio que floresce, brilha mais. No caso do gouache, casa mais com a dextrina.

FG: Em que fase se encontra a produção deste novo produto? Existe previsão de lançamento?

DV: A minha ideia é lançar para o final do ano, ou no começo do ano que vem. Estamos para despachar o primeiro lote experimental. Aqui comigo, eu testo fora do tubo. Eu guardo as tintas em caixinhas, e vou direto na fonte. Mas a gente vai despachar em tubos. A minha proposta para o guache é não ter uma paleta tão completa como a minha paleta de aquarela. Devemos começar com uma paleta limitada. Dois ou três azuis, dois ou três amarelos. Bem pouco mesmo, como estávamos conversando.

FG: Você já tem definidas as cores que vai disponibilizar?

DV: Nós queremos lançar dois amarelos, dois vermelhos e dois azuis. O branco, um escuro, que pode ser um sombra, um óxido transparente, enfim. É uma linha focada no estudante. Buscar produzir cores mais baratas. A linha que estamos planejando lançar no final do ano, eu tenho em mente: o amarelo limão, que é amarelo hansa, o hansa escuro, que é um amarela alaranjado - com isso temos um quente e um frio. O vermelho que eu penso é diketopirrolo, que é um vermelho Ferrari, mais um frio, que no caso seria o carmim, que ainda é avermelhado, não é tão magenta. Os clássicos do azul, que são o azul ftalo e azul ultramar. São seis cores, mais o branco, que é indispensável. Estamos para lançar um gouache que é semi-transparente, ou seja, não tem branco na adição. Ele tem uma boa opacidade, mas ele não é super opaco. Para quem quiser dar uma aguada, utilizá-lo transparente. Provavelmente, o óxido marrom, que é uma cor achocolatada, bem escura que, na minha opinião, não é tão neutro. Ele tem personalidade. Não cai naquela função do sépia, ou do Van Dick Brown, que são cores mais dessaturadas, com croma mais baixo. Esse óxido marrom é uma cor forte. A formulação básica já está feita. Agora, precisamos terminar o teste e distribuir para alguns artistas testarem.

FG: Já tem definição da quantidade de tinta por volume? E em qual tipo de recipiente vai ser comercializado?

DV: Nos testes, estamos fazendo com os tubos que a gente tem. A ideia é 30 ou 35ml. Infelizmente, aqui no Brasil, temos um problema, e só encontramos aqueles tubos de pomada, brancos. Devemos inicialmente entrar com esses tubos,

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 214-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

talvez mandando fazer uma tampa personalizada. Quando você procura uma fábrica, eles pedem um volume mínimo, geralmente próximo da casa dos trinta mil tubos, para produzirem. Fica complicado ter diversos tamanhos. Provavelmente vamos uniformizar os tubos. Como a aquarela é 24ml, fica próximo daquilo que pensamos para o gouache, podendo usar o mesmo tubo. É um tubo de 28mm de diâmetro, é um pouco largo.

FG: Até o ano que vem poderemos ter um guache profissional no país?

DV: Estamos trabalhando na parte final. Falta a arte para utilizar nas etiquetas e nas caixas. Queremos lançar também, além dos tubos avulsos, a caixa com o kit das tintas. Já os tubos, planejamos lançá-los para a virada do ano.

FG: E como vão ser disponibilizados para venda? No site? Na casa Elias?

DV: Vamos disponibilizar no site, mas também iremos levar em eventos. A Casa Elias é nosso canal de distribuição. Então vai ter disponível por lá também. Nós temos muita venda direta, fazemos muitas vendas via WhatsApp.

FG: Este contexto, o de um mercado nacional que sempre pareceu ser tão carente de bons materiais, começa a florescer diante da iniciativa de alguns artistas, novas marcas e materiais de qualidade. Como artista, professor e pesquisador, gostaria de agradecer, Diego, por todo seu trabalho e empenho nesta nova jornada. Agradeço também por sua disponibilidade e generosidade em aceitar o convite para esta entrevista. Você gostaria de deixar mais algumas palavras?

DV: Eu gostaria de agradecer a oportunidade. Gostaria de deixar um convite para todos que estão interessados em iniciar alguma coisa. Para que pensem em iniciar em conjunto, por intermédio de um grupo de compra. Vou fazer uma marca nova. Liga então para a Impressionista. Vocês estão interessados em comprar pigmentos juntos? Comprar tubo junto? Acredito que assim, em conjunto, podemos crescer e fortalecer a produção local. Às vezes, a pessoa não tem condições de comprar vinte quilos de pigmento de cobalto. Podemos comprar em conjunto, ou eu posso ter e fornecer. Enfim, sugiro deixar um caminho aberto para criarmos um coletivo.

Considerações

Diego Valdevino é um profissional versátil, cuja origem vem de empresas de tecnologia do mercado financeiro, com vasta experiência em consultorias nas áreas de otimização de processos internos administrativos. Desde 2020 se dedica à Impressionista, uma importadora e comercial de materiais artísticos, oferecendo produtos de alta qualidade para artistas de todos os níveis. Desenhista desde a infância e aquarelista há 8 anos, ele também se dedica à produção de materiais artesanais para pintura e ao ensino de técnicas de pintura.

Referências

CARDER, Mark. T**he Benefits of a Limited Palette for Oil Painting.** "YouTube", 20/06/2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DYGi18U4D4M&t. Acesso em: 25 jul. 2024.

GIANNOTTI, Marco. Recortes sobre a cor. In: LAMPERT, Jociele; DUZZO, Flávia. (Orgs.). **Conversas pictóricas**. Florianópolis: UDESC, 2019.

RYCKMANS, Pierre. **As anotações sobre pintura do Monge Abóbora** - Amarga. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

Submissão: 30/07/2024
Aprovação: 23/08/2024

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 216-216 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024196

Seção Aberta

O drama como recurso educativo em John Dewey: Imagine![1]

Drama as an educational resource in John Dewey: Imagine!

El drama como recurso educativo en John Dewey: ¡Imagínate!

Tatiane da Silva[2]

Isabela Martins Cazula[3]

Marcus Vinicius da Cunha[4]

1 Trabalho decorrente de pesquisa subvencionada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq.

2 Secretaria da Educação, Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto/SP. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8036444281113409. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1197-054X. E-mail: tathisilva@hotmail.com

3 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9393743977502954. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8414-7306. E-mail: isabelacazula@usp.br

4 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5679422102387763. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8414-7306. E-mail: marcusvc@ffclrp.usp.br

RESUMO

Este artigo propõe a utilização do drama como recurso educativo, considerando o seu potencial para despertar entusiasmo, transmitir ideias, princípios e valores, de modo a estimular nos estudantes a crença em seu poder pessoal. O texto caracteriza a noção de drama com base nas concepções filosóficas e educacionais de John Dewey, com ênfase nos conceitos de *experiência estética* e *imaginação* oriundos das obras *Democracia e educação*, *Como pensamos* e *Arte como experiência*. Com o propósito de estimular os professores a utilizarem o drama, o artigo apresenta um experimento de pensamento baseado na noção deweyana de *pensamento reflexivo*. Trata-se da simulação de uma aula em que o professor propõe aos alunos uma situação problemática: como fazer uma viagem utilizando meios de transporte inusitados. A conclusão remete aos conceitos abordados no artigo e ao uso do experimento de pensamento como contribuições para o desenvolvimento da sensibilidade estética.

PALAVRAS-CHAVE

John Dewey; Pensamento Reflexivo; Drama; Imaginação; Experimento de Pensamento.

ABSTRACT

This article proposes the use of drama as an educational resource, considering its potential to arouse enthusiasm, transmit ideas, principles and values, in order to stimulate students' belief in their personal power. The text characterizes the notion of drama based on the philosophical and educational conceptions of John Dewey, emphasizing the concepts of *aesthetic experience* and *imagination* derived from the works *Democracy and education*, *How we think* and *Art as experience*. With the purpose of encouraging teachers to use drama, the article presents a thought experiment based on Dewey's notion of *reflective thinking*. It involves simulating a class in which the teacher proposes a problematic situation to the students: how to take a trip using unusual means of transportation. The conclusion refers to the concepts addressed in the article and the use of the thought experiment as contributions to the development of aesthetic sensitivity.

KEY-WORDS

John Dewey; Reflective Thinking; Drama; Imagination; Thought Experiment.

RESUMEN

Este artículo propone el uso del drama como recurso educativo, considerando su potencial para despertar entusiasmo, transmitir ideas, principios y valores, con el fin de incentivar a los estudiantes a creer en su poder personal. El texto caracteriza la noción de drama a partir de las concepciones filosóficas y educativas de John Dewey, con énfasis en los conceptos de experiencia estética e imaginación derivados de las obras Democracia y educación, Cómo pensamos y Arte como experiencia. Con el propósito de incentivar a los docentes a utilizar el drama, el artículo presenta un experimento de pensamiento basado en la noción deweyana de pensamiento reflexivo. Se trata de una simulación de una clase en la que el profesor propone a los alumnos una situación problemática: cómo realizar un viaje utilizando un medio de transporte inusual. La conclusión hace referencia a los conceptos tratados en el artículo y al uso de experimentos mentales como aportes al desarrollo de la sensibilidad estética.

PALABRAS-CLAVE

John Dewey; Pensamiento Reflexivo; Drama; Imaginación; Experimento de Pensamiento.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 220-229 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024218

> Para aquele que faz ciência, interessa construir conhecimentos em relação a referentes empíricos observáveis; para o artista, mais do que a produção de um saber, o que atrai é administrar a incerteza na sensibilidade e na imaginação.
> (Néstor Canclini, 2020)

Drama e imaginação

O professor que se sinta insatisfeito com as metodologias tradicionais que impõem ao aluno a condição de mero espectador, terá diante de si o desafio de encontrar meios alternativos para o desenvolvimento de suas aulas. A filosofia pode contribuir para o enfrentamento desse problema, pois, ao terem que comunicar ideias a seus leitores, muitos pensadores já se viram envolvidos com dificuldade semelhante. Alguns deles encontraram no drama uma boa saída.

A palavra *drama* designa uma narrativa ficcional que simula ações de seres vivos, humanos ou não. O drama tem um começo, um desenvolvimento e um desfecho, compondo um enredo no qual interagem vários personagens ou se apresenta apenas um. Além de servir ao entretenimento, o drama tem poder educativo porque mobiliza as disposições intelectuais e emocionais de quem a ele assiste, sendo praticamente impossível separar essas duas funções. As narrativas míticas são o caso exemplar dessa dupla função: as histórias de Homero sobre a Guerra de Troia certamente fascinavam os jovens, ao mesmo tempo em que lhes incutiam valores morais desejáveis na sociedade grega.

Nos primórdios da filosofia, Platão construiu toda a sua obra em formato de diálogos que simulam o intercâmbio de Sócrates com outros pensadores. Seu talento como escritor lhe permitiu, até mesmo, inserir dramas menores no interior de dramas maiores, como em *A república* (PLATÃO, 2001), quando, no afã de ilustrar uma tese, o personagem central narra aos demais uma alegoria sobre homens aprisionados no interior de uma caverna. Se o propósito de Platão fosse apenas comunicar ideias filosóficas, poderia ter adotado outro formato de escrita, como o fez mais tarde Aristóteles, por exemplo.

Talvez o entretenimento não estivesse no rol das intenções de Platão, mas ele certamente contava com o potencial do drama para mobilizar o intelecto e as paixões de seus leitores e, assim, cumprir um objetivo educativo. O mesmo pode ser dito de Agostinho (2002), que em *O mestre* simula uma conversa com seu filho Adeodatus, visando mostrar-lhe que quem verdadeiramente ensina é Deus, não o professor. Em *A instrução dos catecúmenos*, Agostinho (1973) utiliza não um drama típico, com personagens interagindo frente a frente, mas uma carta endereçada ao diácono Deogratias contendo orientações sobre a atividade docente.

Esse último caso tem semelhança com os anteriores porque também conclama o leitor a fazer um investimento imaginativo. Essa conclamação é a característica mais marcante e eficiente do drama, e nela reside o poder educativo desse instrumento de comunicação. Em vez de concentrar nossa atenção somente no aparato conceitual

veiculado pelo texto que lemos – o que qualquer texto nos obriga a fazer –, somos convidados a nos transportar para dentro de uma situação problemática proposta pelo autor, que nos oferece a possibilidade de viver um deslocamento quase físico.

Uma coisa é dizer que, quando uma pessoa está adormecida, tudo lhe parece ilusório; outra é escrever assim, como Descartes (2000, p. 33): "Suponhamos então, agora, que estamos adormecidos e que todas estas particularidades, a saber, que abrimos os olhos, que remexemos a cabeça, que estendemos as mãos, e coisas semelhantes, são apenas falsas ilusões". O filósofo poderia simplesmente explicar que é possível conceber a ideia da inexistência de nosso corpo, mas preferiu conclamar os leitores a imaginar que "talvez nossas mãos, e também todo nosso corpo, não são tais como os vemos".

A diferença está na possibilidade de capturar o leitor pela imaginação. Um texto em formato de diálogo ou de carta obtém de nós o mesmo que obtém uma frase que nos pede para imaginar que estamos a dormir agora: obtém nosso transporte imaginativo para outro lugar, recobre nosso corpo com outro corpo, nos desloca deste mundo para outro. Essa é a experiência estética que produz em nós *O Pensador*, de Rodin; Roberto Carlos cantando *Detalhes*; Bach, regido por João Carlos Martins; os tambores do Olodum; John Coltrane gritando improvisos com seu saxofone; uma trama de mistério urdida por Luiz Alfredo Garcia-Roza...

Quando emerge diante de um evento significativo, nós frequentemente o ensaiamos de antemão em nossas mentes de forma dramática. Se estivermos prestes a comparecer a uma entrevista importante, podemos imaginar como será a situação e até nos projetar no evento futuro, o representando mentalmente e, muitas vezes, até mesmo falando em voz alta, de tal modo que a fantasia nos ajude a apaziguar a ansiedade. Nós simulamos situações ansiógenas em atos dramáticos que nos auxiliam a explorar a sensação de estar tendo uma experiência e, assim, aumentamos nosso controle sobre elas (WAGNER, 1976).

As ferramentas criativas próprias dos artistas não envergonham nem atrapalham o filosofar, havendo casos em que a opção estilística do filósofo pode até mesmo interagir com as ideias que deseja apresentar. Em boa parte de *O mundo inteiro como lugar estranho*, Canclini (2020) adota o linguajar acadêmico, mas sua argumentação é entrecortada por passagens que ora simulam uma entrevista, ora uma conversa informal entre pesquisadores que se encontram em um congresso científico, ora a história de um jovem doutorando às voltas com a definição de seu tema de pesquisa.

Como informa o título, o eixo do livro de Canclini é o estranhamento do homem contemporâneo perante o mundo, o sentimento de estrangeiridade que temos em nosso próprio país, em nossa própria casa, provocado pela celeridade e obscuridade das mudanças que se observam na esfera da comunicação social. Mas a escrita do filósofo ocasiona o contrário, uma sensação de familiaridade, de intimidade, como se fôssemos nós a entrevistá-lo ou como se estivéssemos nós a experimentar os primeiros passos no ofício de pesquisar. A formalidade da linguagem cede espaço à informalidade, como em um agradável bate-papo com amigos.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 222-229 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024218

Em alguns casos, o drama atende à necessidade de introduzir o leitor em um cenário improvável, como fazem Davidson (2001), que conta a história do Homem dos Pântanos, e Rorty (1994), que dá vida aos antipodianos, personagens cuja existência fictícia tem a finalidade de discutir como seria um ser desprovido de mente. Em outros casos, o drama é uma via para despertar a sensibilidade do leitor, como fazem Silva e Cunha (2021a), que, para mostrar ao professor de artes a importância de enfrentar seus conflitos interiores, narram o encontro de uma professora com um velhinho bem parecido com John Dewey.

Quando empregado como ferramenta de ensino, o drama produz uma "pressão dramática" nos alunos, que se veem impelidos a encontrar em um problema uma "nova forma de linguagem que explicite e comunique a tensão que sentem" (WAGNER, 1976, p. 13). Na situação que iremos relatar adiante, o drama é usado para expandir a consciência dos estudantes, visando capacitá-los a olhar para a realidade de modo fantasioso, entendendo que, no desenrolar de suas ações, delineiam-se os significados embutidos na situação.

Ao utilizar o drama em seus textos, os autores aqui mencionados se aproximam – alguns mais, outros menos – do que Elgin (2014) denomina *experimento de pensamento*, uma forma de argumentar que se vale do gênero ficção para provocar a imaginação do leitor e, assim, viabilizar a comunicação de ideias. Assim como os artistas, esses autores fazem um convite ao leitor: Imagine! Ponha a sua imaginação a serviço de um experimento envolvente! Transporte-se para outro tempo, outro mundo, um cenário nunca imaginado anteriormente, coloque-se no lugar de um personagem, e haverá grande chance de você viver uma experiência educativa!

Um experimento dramático

Após ministrar algumas aulas sobre aspectos gerais do conteúdo do curso e promover a Atividade 1 – porque o curso tem caráter teórico-prático –, o professor dá início à Atividade 2.[5] Ele anuncia um problema: como executivo de uma grande empresa, foi chamado por seu chefe para uma reunião na capital dali a alguns dias, mas não tem a menor noção de como chegar lá. Pede que os alunos assumam o problema como se fosse deles e proponham alguns meios de transporte. Mediante a concordância de todos, o professor solicita que sejam propostas inusitadas, nada de ônibus, avião, táxi etc. Feito um *brainstorming* sobre o que foi pedido, compõem-se os grupos de alunos, como se fossem agências de viagem, cada qual encarregada de argumentar em favor de um meio de transporte.

No dia da apresentação, os alunos da Agência A argumentam em favor de seu meio de transporte, um tapete mágico que conduz os passageiros a seus destinos de maneira confortável e agradável. Os interessados poderão ver a paisagem numa perspectiva inédita, emocionante, sem perda de tempo e com segurança. Quando o

5 A Atividade 1 desse mesmo curso é apresentada em Silva e Cunha (2021b).

professor indaga por que esse meio de transporte é seguro, os alunos afirmam que a agência conta com os melhores magos e magas de toda a história universal, saídos diretamente das páginas dos mais afamados livros do gênero. Com suas feitiçarias infalíveis, eles proporcionam não só segurança, como também distração e alegria ao cliente, exibindo dancinhas sensuais durante o trajeto.

A Agência B apresenta o patinete movido a energia solar, veículo que possibilitará ao passageiro uma experiência desafiadora e, ao mesmo tempo, sustentável, por razões óbvias. Mas, e se estiver nublado no dia da viagem? – pergunta o professor. Ora, respondem os alunos, nosso equipamento é dotado de uma bateria eficiente que não ocupa quase nenhum espaço no veículo, fruto da mais alta tecnologia criada para viagens espaciais pelo gênio Elon Musk, que, aliás, está promovendo um sorteio para os nossos clientes, e quem for premiado poderá integrar a sua próxima viagem a Marte. Viagem de ida e volta, garante Musk.

A Agência C, que se diz ousada, oferece um meio de transporte inspirado nos bruxos da saga *Harry Potter*, uma privada que funciona ao ouvir os dizeres mágicos do passageiro. Em meio a sonoras gargalhadas de toda a turma, o professor quer saber como o passageiro conseguirá entrar na tal privada e qual é a garantia de que conseguirá chegar a seu destino. A resposta é simples, argumentam os alunos: é preciso confiar na fantasia, acreditar no poder da magia, mas sem recorrer a esses livros velhos que a Agência A andou consultando. Nossa privada representa a excelência da imaginação pós-moderna!

A Agência D, que parece preferir terreno mais seguro, opta por levar os clientes em motocicletas, simples assim... Vários alunos perguntam ao mesmo tempo: mas o que há de inusitado nesse meio de transporte? Não há quase nada mais convencional do que viajar de moto! Os defensores da proposta explicam, então, que não se trata de uma moto qualquer, mas uma daquelas que aparecem no filme *Easy Rider,* aquela do Peter Fonda. E acrescentam que a Agência D quer romper paradigmas: afinal, por que razão é preciso ter segurança, ter certeza de que chegará a algum lugar? Nós oferecemos uma viagem sem destino!

O professor explica que o objetivo da Atividade 2 consistiu em dar vida à noção de *pensamento reflexivo*, componente central da proposta deweyana para a educação. No livro *Como pensamos*, Dewey (1959a) analisa o que fazemos quando diante de uma situação indefinida, um problema para o qual desejamos obter solução. Se a situação for verdadeiramente significativa para nós, começamos a levantar informações relativas a ela, reunimos dados objetivos, consultamos pessoas versadas no assunto etc. Em seguida, raciocinamos sobre esse material e elaboramos hipóteses que se mostrem capazes de resolver a dúvida inicial.

A noção de *pensamento reflexivo*, ou *investigação*, é tratada em várias obras de Dewey, em especial no livro *Democracia e educação* (DEWEY, 1959b). Seu fundamento é o conceito de experiência, que ocupa o núcleo do pensamento filosófico deweyano e atinge o seu mais elevado grau de elaboração em *Arte como experiência* (DEWEY, 2010), no qual se apresentam as características de uma investigação com caráter estético.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 224-229 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024218

O problema pode ser a urgência de preparar uma refeição, quando estou verdadeiramente faminto; o desejo de escrever um poema, quando meus sentimentos ultrapassam o limite do suportável; o desafio de preparar uma aula que satisfaça tanto a mim quanto aos meus alunos; a necessidade de encontrar o meio de transporte mais eficaz para ir de uma cidade a outra, como foi feito na Atividade 2. Para cada caso, apresentam-se diferentes possibilidades de solução e se mobilizam diferentes instâncias intelectuais e emocionais. O corpo se agita, ao mesmo tempo em que a mente trabalha, ambos em continuidade no interior de um processo de investigação que culmina em uma deliberação, uma hipótese de solução para o problema.

Durante a apresentação das agências de viagem, o professor não dirigiu o rumo das argumentações, apenas evocou os dramas, permitindo que os alunos tomassem as decisões sobre suas narrativas. Sua função consistiu em provocar respostas imaginativas, avivar o debate e o compartilhamento das cenas por eles criadas. Esse ambiente de liberdade permite superar um dos problemas mais graves da prática em sala de aula, a inércia do grupo de alunos. Quando começam a ver as suas próprias ideias tomarem forma, porém, os estudantes se mostram dispostos a participar e levam a sua atividade mental a um lugar que nem mesmo eles acreditavam ser possível (WAGNER, 1976).

As agências de viagem que vocês inventaram, diz o professor, cada qual em defesa de um meio de transporte, forneceram o material que eu precisava para tomar uma decisão sobre como chegar à capital. E imagino que vocês estejam curiosos para saber o que eu decidi... Pois bem, eu escolhi viajar de motocicleta! Surpresa, Isabela indaga: E quais foram os seus critérios para fazer essa escolha? O professor explica que o seu personagem é um executivo cansado de usar terno e gravata, atender às ordens do chefe, chegar sempre no horário... Enfim, eu quero ter uma experiência sem destino, como foi proposto. Se chegar lá, melhor ainda.

Você utilizou critérios bastante subjetivos, emocionais, eu entendo, diz Ingrid. E a sua escolha é apenas uma hipótese a ser testada, certo? Sim, responde o professor, só saberei se ela soluciona o problema, de fato, quando eu fizer a viagem. Se tudo correr bem, e não como acontece com os personagens de *Easy Rider*, terá sido uma investigação exitosa, uma experiência verdadeiramente estética, pois, ao chegar à capital, terei a sensação de ter realizado uma experiência única, como explica Dewey (2010), uma experiência singular coroada pela consumação, a solução de um problema, deixando em mim as marcas indeléveis do sentimento de satisfação e completude.

Se você for chamado novamente à capital, certamente utilizará esse mesmo meio de transporte – diz Neiva – porque a sua experiência teve um valor estético educativo. Será que farei isso mesmo? – provoca o professor. Não devemos esquecer que a noção de movimento é central no pensamento deweyano, como vimos em Cunha (2001). Quando eu estiver outra vez diante de problema semelhante, vários componentes da situação poderão ter se alterado; as condições climáticas, por exemplo, poderão ser outras; eu mesmo poderei ser outro, pois, na filosofia deweyana, o mundo – no que eu me incluo – está em constante mudança. Esse modo de ver as coisas impede o estabelecimento de verdades como dogmas.

As respostas obtidas por meio de uma experiência estética são instituídas como conhecimento válido, um saber útil para enfrentar a dúvida do momento. Afinal, se eu chegar bem à capital, o meio de transporte utilizado será confirmado como resposta correta àquele problema, mas jamais será um conhecimento definitivo, inquestionável. É por isso que Dewey (1929) afirma que o pensamento reflexivo é próprio da ciência, porque os cientistas há muito deixaram de ver o universo como uma esfera lacrada cujos fenômenos são totalmente previsíveis.

As atividades desse curso revelam um componente essencial para o trabalho docente: o professor deve aceitar desafios. Nós, educadores, frequentemente preferimos ter um plano de aula, um roteiro seguro para ensinar, sem correr riscos, e não reconhecemos o "efeito energizante de improvisar com uma classe" (WAGNER, 1976, p. 21). Na situação vivida por vocês, nada foi planejado com antecedência, apenas um problema gerador foi posto em cena. O resultado era imprevisível, os perigos estavam logo ali, mas o professor tinha um objetivo e podia imaginar previamente as respostas mais prováveis dos alunos, acreditando em sua própria experiência para utilizá-las da melhor maneira.

É verdade que o homem de ciência busca construir conhecimentos pautado em "referentes empíricos observáveis", como diz Canclini (2020, p. 66), e que os artistas, diferentemente, são atraídos pela incerteza e pela imaginação. Essa distinção de caráter geral, no entanto, não pode nos cegar para o fato de que existe arte na ciência, assim como existe ciência na arte. Tanto em uma quanto em outra área, o pensamento reflexivo é ferramenta decisiva para encontrar respostas aos problemas; a experiência estética se faz presente em ambas; em ambas o pensamento dogmático constitui um entrave.

Isabela pergunta: E a educação? É ciência ou arte, ou as duas coisas ao mesmo tempo? Sua pergunta parece conter a resposta, diz o professor, pois se o exercício de nosso ofício requer dados observáveis, atuamos como cientistas; se admitimos a presença da incerteza e nos permitimos trabalhar com a imaginação, se ousamos ultrapassar os limites do possível, agimos como artistas; se nossa conduta é investigativa, como sugere Dewey, e se a cada dia buscamos soluções novas para situações nebulosas; se a descoberta de soluções nos propicia prazer estético... O que somos?

O drama deweyano

Dewey integra o rol de pensadores que não se envergonham de incorporar o drama à reflexão filosófica e a práticas educativas, posicionamento que se deve à sua enfática defesa da conjugação entre teoria e prática, entre conhecimento e ação. Ramaldes e Camargo (2017) consideram que o recurso de Dewey ao drama deve-se a seu contato com a técnica de jogos dramáticos desenvolvida por Viola Spolin, precursora do teatro improvisacional nos Estados Unidos. Spolin atuou na Hull House em Chicago, instituição de promoção social e educacional onde Dewey teve marcante presença na virada do século XIX para o XX (CUNHA, 2018).

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 226-229 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024218

Muitas obras de Dewey contêm passagens que incitam o leitor a vivenciar experimentos de pensamento que operam o seu transporte imaginativo para cenários mais ou menos prováveis. Em *Como pensamos*, Dewey (1958a) explica com notável simplicidade o *modus operandi* do pensamento:

> Um homem está a passear em um dia quente. O céu mostrava-se claro a última vez que o observara, mas agora repara que [...] o ar tornou-se mais frio. Ocorre-lhe pensar que provavelmente irá chover; fitando o céu, vê uma nuvem escura a tapar o sol e apressa, então, o passo. [...] Até certo ponto, trata-se da mesma espécie de situação em que a nuvem sugere a quem a contempla um rosto, uma figura humana. (Dewey, 1958a, p. 19)

São situações que podem acontecer a qualquer um de nós, e quem ainda não as viveu, ou nunca pensou atentamente sobre elas, é convidado por Dewey a imaginar-se dentro delas. Seu objetivo é mostrar que as sugestões e sensações físicas envolvidas na cena – vivida ou imaginada – resultam em possibilidades cuja ocorrência, se for genuína para a pessoa, conduz à reflexão.

Provocar o deslocamento imaginativo do leitor é uma estratégia frequente no modo deweyano de argumentar, e Dewey sugere que adotemos essa conduta como alternativa aos métodos tradicionais de ensino. Pode parecer simples brincadeira, como na Atividade 2 do curso que o professor está ministrando, mas Dewey é categórico sobre o valor do "brinquedo mental":

> No jogo mental livre em torno de uma questão, não existe dogmatismo nem preconceito, e sim, curiosidade e flexibilidade intelectual. Conceder à mente esse livre jogo não é incitá-la a manejar a matéria como um brinquedo, mas interessá-la no desdobramento espontâneo da matéria, sem nenhuma subserviência a qualquer crença preconcebida ou fim habitual. (Dewey, 1958a, p. 281)

Alessandra comenta que os alunos estão agindo assim ao trabalharem nas atividades deste curso. E, retomando a preocupação de Isabela, indaga: Toda essa discussão não estaria aproximando o docente ainda mais do artista? O professor abre seu exemplar de *Como pensamos*, vai às últimas páginas, lê silenciosamente por alguns instantes e diz: Aqui, Dewey (1958a, p. 282) afirma que há uma "atitude típica do artista" que está presente em outros ofícios, não usualmente relacionados ao que chamamos de *arte*.

Logo em seguida, Dewey (1958a, p. 283) discorre sobre as qualidades do professor como artista, aquele que é capaz de aflorar nos alunos a atitude típica dos artistas. Esse profissional reúne as capacidades de despertar entusiasmo, transmitir ideias, princípios e valores amplos, ensinar o domínio de técnicas e, principalmente, estimular nos estudantes a crença em seu poder pessoal. Trata-se do poder de transformar, inovar, inventar, imaginar. Eis o objetivo mais valioso que podemos alcançar com o uso do drama como recurso educativo: criar condições para o desenvolvimento da sensibilidade estética.

Referências

AGOSTINHO. **A instrução dos catecúmenos**: teoria e prática da catequese. Tradução Maria da Glória Novak. Petrópolis: Vozes, 1973.

AGOSTINHO. **O mestre**. Tradução Antônio Soares Pinheiro. São Paulo: Landy, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **O mundo inteiro como lugar estranho**. Tradução Larissa Fostinone Locoselli. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 17, p. 86-99, maio/ago. 2001.

CUNHA, Marcus Vinicius. Educador e filósofo da democracia. In: REGO, Teresa Cristina. (Org.). **John Dewey**: as origens da educação progressiva. São Paulo: Segmento, 2018. v. 6. p. 1-21.

DAVIDSON, Donald. Knowing one's own mind. In: DAVIDSON, Donald. **Subjective, objective, intersubjective**. Oxford: Clarendon, 2001. p. 15-38.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DEWEY, John. T**he quest for certainty:** a study of the relation of knowledge and action. New York: Minton, Balch & Company, 1929.

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. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELGIN, Catherine Z. Fiction as thought experiment. **Perspectives on Science**, Cambridge, v. 22, n. 2, p. 221-241, 2014.

PLATÃO. **A república**. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira. 9. edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa. **Os jogos teatrais de Viola Spolin**: uma pedagogia da experiência. Goiânia: Kelps, 2017.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza.** 2. ed. Tradução Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 228-229 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024218

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao ensino de arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n 2, p. 29-43, 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.

WAGNER, Betty Jane. **Dorothy Heathcote:** drama as a learning medium. Washington, D.C.: National Education Association, 1976.

Submissão: 22/08/2024
Aprovação: 27/08/2024

Artigo Original

A prática no ensino da arte em contextos escolares: questões iniciais para um debate cada vez mais necessário

Art education practice in school classrooms: introductory questions for an increasingly necessary debate

La práctica de la enseñanza artística en el contexto escolar: primeras preguntas para un debate cada vez más necessário

Daniel Bruno Momoli[1]

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Federal de Pelotas. É Vice-líder do Arteversa-Grupo de estudos e pesquisas em arte e docência (UFRGS/CNPq). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7701594143194418 Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8400-9536. E-mail: daniel.momoli@ufpel.edu.br

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 230-246 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024230

RESUMO

O texto apresenta os resultados iniciais de um exercício de desmontagem das relações entre arte, educação e formação docente em artes visuais. Essa atitude metodológica toma como princípio as abordagens investigativas denominadas de pós-críticas. Ao trabalhar no desencaixe dos saberes que constituem o ensino da arte no contexto da educação básica, me deparei com um tema que tem sido deixado de lado em nossas discussões: a prática. Sem o intuito de querer apontar um caminho a ser seguido, me interessa apresentar os questionamentos que vêm sendo construído sobre o tema, ao mesmo tempo em que aponto as vias que podem nos oferecer pistas para recuperar uma possível dimensão poética para a docência em arte na escola, menos técnica e mais inventiva, menos instrumentalizadora e mais aberta à experimentação. Ao final do texto, são apresentadas questões que buscam ampliar esse debate interessado em compreender o lugar da prática no ensino da arte.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Ensino da Arte; Formação docente; Prática.

ABSTRACT

The text presents the initial results of an exercise to dismantle the relationship between art, education and teacher training in the visual arts. This methodological attitude takes as its principle the investigative approaches known as post-critical. When working on the disengagement of the knowledge that constitutes art teaching in the context of basic education, I came across a theme that has been left out of our discussions: practice. Without trying to point out a path to be followed, I'm interested in presenting the questions that have been raised on the subject, while at the same time pointing out ways that can offer us clues to recovering a possible poetic dimension to art teaching at school, less technical and more inventive, less instrumentalizing and more open to experimentation. At the end of the text, questions are presented that seek to broaden this debate interested in understanding the place of practice in art teaching.

KEY-WORDS

Art; Education; Art Education; Teacher education; Practice.

RESUMEN

El texto presenta los primeros resultados de un trabajo realizado para desmontar la relación entre arte, educación y formación del profesorado de artes visuales. Esta actitud metodológica toma como principio los planteamientos de investigación conocidos como postcríticos. Al trabajar en la desconexión de los saberes que constituyen la enseñanza del arte en el contexto de la educación básica, encontré un tema que ha sido dejado de lado en nuestras discusiones: la práctica. Sin pretender indicar un camino a seguir, me interesa mostrar las cuestiones que se han planteado al respecto, a la vez que apuntar las vías por las que podemos recuperar una posible dimensión poética de la enseñanza artística en la escuela, menos técnica y más inventiva, menos instrumentalizadora y más abierta a la experimentación. Al final del texto, se formulan preguntas que pretenden ampliar este debate interesado en comprender el lugar de la práctica en la enseñanza del arte.

PALABRAS-CLAVE

Arte; Educación; Enseñanza de las artes; Formación del profesorado; Práctica.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 232-246 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024230

O aparecimento de uma questão

A inquietação com as práticas vinculadas ao ensino da arte na educação básica começou a ganhar visibilidade, em meu trabalho, no final do ano de 2020. Naquele contexto, percebi[2] uma recorrência de mensagens publicadas em grupos temáticos de professores e professoras de arte[3] em uma plataforma para redes sociais ao longo daquele ano – no qual as atividades educacionais presenciais haviam sido suspensas em decorrência da pandemia da COVID-19[4]. Ao observar atentamente o que era publicado naquele espaço, identifiquei que havia três tipos de mensagens em tais grupos. Um dos tipos de mensagens, eram pedidos de ajuda com a realização das atividades docentes, como: "alguém tem sugestão de atividades para trabalhar com o ensino fundamental?", "não sei o que fazer com a minha turma", "é meu primeiro ano em uma escola, o que devo fazer?", apenas para citar alguns exemplos.

O segundo tipo de mensagens, respondia em alguma medida, a anterior, eram mensagens com o compartilhamento de atividades, feitas por professoras e professores de distintas regiões do país, envolvendo algum tipo de manualidade artística que havia sido realizada com crianças e adolescentes no contexto do ensino remoto emergencial. E o terceiro tipo de mensagens – que também respondia ao primeiro grupo de postagens – era relacionada a comercialização de materiais educacionais como, planejamentos e atividades. Tal inquietação, levou-me a fazer um armazenamento de tais mensagens.

Naquele mesmo contexto de 2020, as atividades educacionais – tanto na educação básica quanto na educação superior- foram migradas para um sistema de ensino remoto emergencial devido a emergência sanitária decorrente da pandemia da COVID-19. No Brasil, utilizou-se quase que, exclusivamente, o modelo de ensino por meio de plataformas digitais, na qual reproduziu-se a lógica do trabalho escolar. As crianças e adolescentes chegavam a permanecer mais de 4 (quatro) horas diante das telas, tendo aulas na mesma rotina que orientava o trabalho em escolas no período anterior ao início da pandemia. O ensino remoto envolvia, também, a realização de incontáveis atividades que eram postadas nas plataformas, seguidas da realização de mais uma lista de outras ações que estavam interessadas mais na integralização dos conteúdos do que no processo educativo de crianças, adolescentes e pessoas adultas.

2 A escrita será feita em primeira pessoa do singular, pois sou eu, professor e pesquisador descrevendo um estudo em andamento. Em algumas vezes, a escrita será na primeira pessoa do plural, pois falo como parte de um movimento mais amplo, de um lugar plural, à docência em arte.

3 Sempre que a palavra arte designar a atuação docente ou disciplina ela será escrita com letras minúsculas. Nas vezes que ela se referir a área de conhecimento, a inicial será com letra maiúscula.

4 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave e de elevada transmissibilidade. (https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/). Esta infecção se alastrou pelo mundo e uma das consequências foi a suspensão de diversas atividades presenciais em 2020 e 2021, como medida de enfrentamento a pandemia. Os impactos da pandemia, são ainda hoje, parte dos problemas enfrentados pelas instituições educacionais, da educação infantil até a pós-graduação.

Ao retornar paras as atividades presenciais nas instituições educacionais (na educação básica e na educação superior), em meados de 2022, percebi que voltávamos as mesmas rotinas do período que antecedeu o período pandêmico. As crianças e adolescentes distantes entre si, a aula reduzida a imposição de práticas de disciplinamento e um certo esvaziamento da dimensão ética, estética e política da arte na educação. Depois de quase dois anos de atividades remotas e distanciamento físico, as atividades mecanicistas, como os desenhos para colorir, as cópias realizadas por meio de atividades denominadas de releitura e os trabalhos decorativos, mantinham a sua centralidade no ensino da arte em contextos escolares.

A constatação dessa situação, instigou-me a iniciar um processo investigativo sobre a atualidade do ensino da arte na educação básica. Inicialmente as ações foram feitas a partir de um estudo sobre as abordagens poético-pedagógicas para a docência em arte vinculadas as minhas atividades como docente de uma instituição pública de educação superior da região sul do Brasil[5]. Posteriormente o estudo foi ampliado para um projeto integrado[6] com objetivo de investigar os imaginários docentes mobilizados no ensino da arte a partir de um estudo sobre a dimensão poética, política e pedagógica deste fazer na atualidade, indo na direção de experimentação de formas de docência que favoreçam o diálogo, a escuta e a construção coletiva de saberes[7].

A primeira ação desse processo investigativo foi recuperar as mensagens que tinham sido arquivadas na tentativa de identificar o que elas poderiam dizer sobre o ensino da arte. Ao olhar atentamente tais materiais, foi possível iniciar um exercício de desmontagem das conexões até então estabelecidas entre o saber artístico, o saber pedagógico e o ensino da arte. Essa gestualidade - enquanto prática investigativa -– foi elaborada tendo como base as discussões das chamadas pesquisas pós-qualitativa, pois nesse tipo de trabalho são envolvidas estratégias de "montagem, desmontagem e remontagem" (Paraíso, 2012) daquilo que é escrito, falado ou pensado, não como uma tentativa de mostrar o possível erro, mas porque como é dito por Elizabeth Adamns St. Pierre, "permite que algo mais seja pensado e possa acontecer e, dessa forma, a desconstrução também pode ser chamada de uma prática de liberdade" (2018, p. 1047). Essa ação (a da desmontagem) envolveu os materiais que foram arquivados entre os anos de 2020 e 2023 a partir do acompanhamento dos grupos

5 Naquela ocasião, eu atuava como Professor colaborador contratado em regime especial para atuar no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná – Unespar campus Curitiba II, na cidade de Curitiba – Paraná. Por ocasião de um regime de trabalho por contrato, em minha carga-horária não havia possibilidade de realização de atividades de pesquisa. Assim, mantive as atividades investigativas como parte da prática docente. O estudo foi oficializado como pesquisa em 2023, quando ingressei como docente permanente do curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, na cidade de Pelotas – Rio Grande do Sul.

6 Desde o ano de 2019, a UFPel adotou o sistema de cadastro único para programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão de modo a materializar a indissociabilidade do tripé que constitui as atividades desenvolvidas no âmbito da universidade e está fundamentada na Resolução 10/2015 do Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE).

7 Me refiro ao projeto "os imaginários poético-pedagógicos da docência em arte" realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por meio do Edital 08/2023 de Auxílio Recém-Doutor ou Recém-Contratado.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 234-246 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024230

de docentes de arte em redes sociais em contraste com minhas atividades no âmbito da formação inicial de docentes durante meu trabalho com o estágio supervisionado de estudantes de cursos de Licenciatura em Artes Visuais.

Ao empreender esse exercício deparei-me com um tema que há anos nos persegue no ensino da arte – enquanto um domínio próprio da área de conhecimento denominada de Arte – e que não tem recebido a necessária atenção: o lugar da prática. O cenário pós-pandemia, fez aparecer situações que nos desafiam a repensar as estratégias no campo educacional, tal como o conteudismo em sala de aula, a redução da educação ao ensino, apenas para mencionar alguns exemplos. É daí que advém a minha inquietação atual: identificar aquilo que está fora do alcance de nossos olhares e discussões nos estudos que envolvem as metodologias e abordagens para o ensino da arte nos contextos escolares, em especial as aulas do componente curricular Arte. Sendo assim, nesse texto, apresento os aspectos iniciais desse estudo em dois movimentos. No primeiro movimento, aponto as questões iniciais sobre a visibilidade da prática como um tema de relevância para as discussões sobre o ensino da arte. Depois, no segundo movimento, apresento elementos sobre aspectos que tenho investigado para ressignificar o lugar da prática na docência em arte, a partir da formação inicial de docentes de artes visuais, lugar de onde partem as minhas discussões e investigações. Ao final proponho um conjunto de questões para ampliar esse debate que encontra-se em fase inicial.

O lugar da prática no ensino da arte

O contexto do ensino remoto, colocou em visibilidade problemas cujas existências já eram sabidas, por nós, mas que não ganhavam destaque em nossas agendas de pesquisa. Assumir a necessidade de discutir a prática docente, o cotidiano escolar, o dia a dia da sala de aula, é cada vez mais relevante, pois desde a retomada das atividades presenciais nas escolas após a situação emergencial de saúde vivida entre os anos de 2020 e 2022, os desafios educacionais são cada vez mais complexos, tais como: as dificuldades na leitura e escrita, a socialização das crianças e adolescentes, o aumento da violência e a evasão escolar, são alguns dos exemplo sobre os dilemas que temos enfrentado. Nesse gesto metodológico de desmontar e remontar as materialidades que estão sendo produzidas com este estudo que encontra-se em andamento, tem sido possível localizar pistas que permitem entender a busca insistente para "o que fazer" ou "o como fazer" em sala de aula.

Dentre essas pistas, podem ser destacadas duas, inicialmente: as fragilidades da formação inicial em decorrência da tendência de aligeiramento das trajetórias formativas nos cursos superiores ao longo dos últimos anos; e o rebaixamento da formação continuada enquanto formação político-pedagógica de docentes em serviço para atividades instrucionais e ou de cunho motivacional. Essas duas pistas estão associadas aos movimentos que têm sido caracterizados como a "desintelectualização

da profissão docente" (Garcia, 2016; Nörnberg, 2020). Ou seja, essa obsessão pelo "o que eu devo fazer" pode ser entendida como um efeito do predomínio de racionalidade instrumental no âmbito da docência.

Com base nos estudos de Garcia e Nörnberg, pode-se dizer que isso seria efeito dos ciclos de políticas que tem balizado as reformas educacionais das últimas décadas, não apenas no Brasil, mas em diversos outros países. Ao destacar tal situação, não se trata de levantar uma posição apressada, tal como a defesa do abandono dos saberes procedimentais (o saber-fazer no ensino da arte), ou da condenação às práticas, ao contrário, é preciso redimensionar o lugar dos procedimentos operativos nos processos de aprendizagem realizados no contexto escolar, no componente curricular Arte.

No ensino da arte, a ênfase na prática é um paradigma que constituiu a trajetória deste componente curricular na educação escolar. A difusão da pedagogia tecnicista nos anos 1970 foi concomitante no Brasil, com a implementação da Lei 5.692/1971 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que perdurou – enquanto legislação educacional – até meados dos anos 1990. A racionalidade pedagógica constituída naquele período, de ênfase tecnocrática, ainda permeia tantos os espaços escolares quanto os espaços universitários.

A ideia de ensino por meio de atividades sem uma intencionalidade estruturada a partir dos princípios pedagógicos que buscam o pleno desenvolvimento das crianças, adolescentes e pessoas adultas, ainda é parte das práticas realizadas em muitas escolas, não apenas nas aulas de arte, mas de modo em geral. Em relação ao ensino da arte, é possível encontrar no Parecer 570 de 1977 exarado pelo então Conselho Federal de Educação – para regulamentar a LDB de 1971 – um conjunto de definições que dizem que a "educação artística" não teria a mesma finalidade de outras disciplinas, sua função seria a instrumentalização de outras atividades escolares:

> A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza (...) a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim (Brasil, 1977, p138).

A arte como uma forma de instrumentalização para outras áreas de conhecimento, é ainda hoje, um argumento muito utilizado no campo da educação, inclusive em posicionamentos sobre defesa da arte no currículo escolar brasileiro. Não é raro, nos depararmos com explicações sobre "os benefícios da arte para a escrita" ou da "importância da arte para a socialização das crianças" que são acompanhadas de exemplificações com atividades que podem "melhorar a motricidade da criança", "facilitar a escuta", "criar empatia"... esvaziando a dimensão poética e pedagógica dos conhecimentos artísticos, enquanto um saber que reúne um conjunto de substâncias éticas (do modos de agir), estéticas (das formas de ser) e políticas (das relações que se estabelecem), capazes de alargar a compreensão do indivíduo sobre si mesmo, mas também sobre o outro e sobre o mundo.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 236-246 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024230

Pensar nos limites que contornam nossas afirmações sobre a aprendizagem escolar da arte, tanto para criança, quanto para as e os adolescentes, está relacionada ao modo como tais indivíduos podem vir a se apropriar do mundo (enquanto totalidade) e do modo como vão dar forma à uma ideia acerca de si mesmos, acerca das relações que estabelecem com outros indivíduos, de suas indignações com o mundo e com as questões que envolvem a convivência prática para exteriorizá-las a partir de formas distintas, que nos são oferecidas pela imensidão das práticas artísticas – para além do domínio da escrita, da fala e dos números que constituem a centralidade das ações nos cotidianos escolares.

Entre a diversidade de funções que realizamos enquanto professores e professoras de arte nos processos educativos, uma delas, me parece a mais importante, é o oferecimento das condições para que as crianças, adolescentes e pessoas adultas possam nomear o que ainda não tem nome, ou para dar forma ao disforme, ou para dizer algo para o qual ainda desconhecem os termos e noções existentes. Não se trata de retomar a pedagogia da live-expressão que buscava a liberação do "eu interior", por situar-se em uma perspectiva essencialista voltada a busca da verdade mais verdadeira sobre o ser humano.

Ao contrário, cabe-nos – enquanto professoras e professores da arte – apresentar às e aos estudantes, os conhecimentos que oferecem a possibilidade de realização de operações concretas por meio das visualidades, sejam elas as tradicionais (do desenho, da pintura, da escultura, da gravura), ou das hibridas (como da fotografia, do vídeo, do cinema, da performance, do happening, da instalação...), ou ainda as mais atuais, que diluem as fronteiras entre o artístico e o não-artístico. No Arteversa – grupo de estudos e pesquisa em arte e docência (CNPq/UFRGS)[8], temos utilizado a expressão "coleção de exemplos" (De Duve, 2009) para nos referirmos ao conjunto de possibilidades que nos são oferecidas pelas práticas artísticas da atualidade, pois entendemos que emergem dos processos artísticos uma dimensão pedagógica que favorece um tipo de docência em um campo expandido de relações. Mas, não se trata apenas de encontrar uma nova terminologia para descrever as ações que envolvem o ensino da arte. No cerne desse deslocamento – de repensar o lugar da prática no ensino da arte – se encontra a pergunta que sempre nos acompanha no debate educacional, "qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade" (Silva, 2019, p.15). Ou seja, precisamos abrir espaço no ensino da arte para uma discussão mais ampla, que envolve a concepção de escola, a concepção de docência, e a concepção de educação. Que compromissos pretendemos assumir, enquanto área de conhecimento, com a sociedade em que vivemos? Ou qual o nosso papel, como professores e professoras de arte na afirmação da educação enquanto um direito humano inalienável?

A aproximação da discussão sobre o ensino da arte com a discussão sobre a educação no Brasil é cada vez mais necessária, pois o que tem sido percebido em relação ao ensino da arte na escola, é um esvaziamento da dimensão estética,

8 Para conhecer o grupo de pesquisa, acessar: https://www.ufrgs.br/arteversa/

política e pedagógica dos processos educativos em detrimento de um racionalismo neotecnicista decorrente dos ciclos de políticas educacionais atuais. A reforma educacional realizada no Brasil em 2017, a partir da aprovação da Lei 13.415, que modificou a organização da educação brasileira por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fez retroceder o entendimento que havia se construído, na política educacional ao longo de mais de duas décadas em nosso país, sobre a importância do ensino da Arte em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A alteração no parágrafo II do Artigo 26 da Lei 9.394/1996, flexibilizou a presença da arte enquanto componente curricular ao longo da trajetória escolar de crianças, juventudes e pessoas adultas. O texto que passou a vigorar diz: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica" (Brasil, 2017)[9]. Além disso o rebaixamento da Arte, de área de conhecimento para um subcomponente da área de Linguagens e o modelo baseado em habilidades e competências, reforça a ideia de uma aprendizagem fundamentada no modelo do saber-fazer ou na habilidade em realizações determinados procedimentos – que são reduzidos a execução de atividades descontextualizadas.

Ao buscar entender esses aspectos que tem caracterizado o ensino da arte na atualidade, cabe destacar que entre os anos de 1996 e 2016, duas emendas haviam sido feitas ao texto da legislação em tela, no sentido de avançar na qualificação do ensino da arte feito nas escolas de todo o país. Na primeira emenda, realizada em 2010, a partir da aprovação da Lei nº 12.287, foi incluído o princípio de valorização das "expressões regionais (...) de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Brasil, 2010)[10]. Posteriormente em 2016, uma nova emenda foi feita ao texto geral, modificando o parágrafo sexto por meio da aprovação da Lei número 13.278, que incluiu as Artes Visuais, a Dança e o Teatro como os conhecimentos que constituíam junto com a Música o componente curricular da arte na educação básica (Brasil, 2016)[11]. É necessário salientar que esta última modificação foi realizada a partir de um intenso movimento da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB), com o

9 É importante destacar que a Lei 13.415 de 2017 é resultado da Medida Provisória 746 de 2016, enviada ao Congresso Nacional, logo após a interrupção do governo de Dilma Rousseff, em 31 de agosto daquele ano. A medida que reconfigurou a educação brasileira foi feita com base em reinvindicações de setores educacionais ligados ao chamado "mercado educacional" que reúne pessoas e instituições que visam obter lucro financeiro com a educação, tornando-a um serviço. O texto foi construído sem nenhum diálogo com as universidades brasileira, nem com entidades sociais e sindicais da área da educação, menosprezou a forte movimentação que ocorreu em todo o país, e em menos de 90 dias, ela foi aprovada. Parte significativa dos problemas educacionais que enfrentamos no Brasil, atualmente, tem sua gênese nesta reforma educacional, que visou deteriorar o princípio da educação, como um direito humano inalienável.

10 A Lei 12.287 foi de iniciativa do Deputado Federal Eduardo Gomes (Tocantins), foi apresentada no ano de 2005 e depois de tramitar por quatro anos entre a Câmara o Senado, foi sancionada em 2010, modificando o texto do segundo parágrafo do Artigo 26 da LDB, que passou a ter a seguinte redação: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Para mais informações ver (Brasil, 2010)

11 A Lei 13.278 foi de iniciativa do Senador Roberto Saturnino (Rio de Janeiro) e foi apresentada no ano de 2010, para modificar o parágrafo sexto do Artigo 26 que determinava "a música como um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que tratava o parágrafo segundo do artigo 26. Depois de seis anos tramitando entre o Senado e a Câmara dos Deputados, a nova redação do trecho passou a ser: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo". Para saber mais ver: (Brasil, 2010)

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 238-246 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024230

intuito de garantir a ampliação da carga horária das aulas de Arte em todo o território nacional[12].

Apesar dos avanços realizados de 1996 até 2016, a mudança na legislação educacional brasileira deu lugar para uma perspectiva praticista para toda educação básica, a partir de uma lógica conteudista de racionalidade instrumental baseada no modelo das habilidades e competências. No ensino da arte não foi diferente e temos acompanhado um ajustamento das aulas e conhecimentos a atual política curricular que possui a BNCC como um epicentro. Diante disso, temos que reconhecer um desafio que se impõe no campo da formação inicial de docentes: que outros sentidos podem ser gerados para o lugar da prática nos processos educativos em/com/sobre arte nos contextos escolares?

A prática artística como um processo investigativo

A exploração dos saberes procedimentais, a investigação dos usos das materialidades artísticas é parte da pedagogia das artes, sem eles, podemos fragilizar ainda mais o ensino da arte no contexto escolar. Diante disso é preciso pensar em como o tema da prática aparece no campo da formação inicial de docentes para o ensino das artes visuais, ou seja, de que modos temos construído relações entre as práticas artísticas e as práticas pedagógicas nos cursos que formam docentes para esse ensino?

A resposta não parece ser encontrada facilmente e um olhar muito objetivo pode esconder as muitas armadilhas existentes em nosso próprio campo. Mas, se buscamos a valorização da arte no currículo da educação básica, temos que encarar esse debate para seguirmos na direção de uma perspectiva educacional socialmente referenciada, ou seja, que esteja comprometida com um projeto de escola e de formação que ofereça condições de aprendizado para todas as pessoas no intuito de produzir substâncias políticas, sociais, culturais e sustentáveis para garantir a continuidade de um modelo democrático de sociedade.

É com base nisso que tenho insistido na busca de uma ideia de arte viva, uma arte pulsante nos contextos escolares, que seja capaz de envolver uma dimensão do fazer associada com as dimensões da percepção, da compreensão e da reflexão sobre quem sou eu enquanto individuo, quem somos nós enquanto sociedade e o que queremos para o mundo em que vivemos (enquanto compromisso comum de uma sociedade pautada pelo regime político democrático). Assim, tenho buscado pensar na arte como um campo ampliado de relações, na mesma perspectiva que é apontada por Loponte (2016, p.76):

12 Atualmente tramita na Câmara dos Deputados O Projeto de Lei 5983/23 de autoria conjunta entre a Deputada Professora Luciene Cavalcante (São Paulo), a Deputada Talíria Petrone (Rio de Janeiro) e o Deputado Chico Alencar (Rio de Janeiro), que torna obrigatória a oferta da disciplina de artes no currículo da educação básica nos termos que estavam previsto na LDB antes da reforma educacional de 2017. Para saber mais sobre este projeto, ver: (Brasil, 2023).

> Um lugar do qual partem inquietações, angústias não nomeadas, perguntas sem resposta, e uma atenção constante sobre os movimentos da sociedade que nos cerca. Inquietações que podem incluir as nossas preocupações pedagógicas, nossos modos de pensar esse espaço que chamamos de escola e essa singular ocupação que chamamos de docência.

Se o campo artístico pode nos oferecer um espaço no qual é possível ampliar o debate para além dos limites com os quais estamos acostumados, é preciso pensar em como a relação com esse conhecimento pode vir a ser construído. Com base nisso, tenho buscado maneiras para ressignificar o lugar da prática no ensino da arte a partir da formação inicial de docentes de artes visuais, a partir das provocações feitas por Stela Barbieri e Glória Jové Monclús. No trabalho de ambas as autoras, há uma ideia de produzir contextos "de aprendizagem", "de investigação" e "de invenção" com as práticas, os processos e os procedimentos artísticos, em que encontro elementos para pensar diferentemente o ensino da arte.

Stela Barbieri é uma artista-educadora, contadora de histórias, reconhecida como uma referência no campo da mediação cultural. Suas atividades foram desenvolvidas em instituições de grande vulto no Brasil como a Fundação Bienal de São Paulo e o Instituto Tomie Ohtake. Mais recentemente, Stela tem se dedicado ao Studio Binah, instituição por ela fundada. A ideia de "contextos" é construída por Stela a partir do entrelaçamento das ideias de Virginia Kastrupp e de Reggio Emilia, tendo a noção de invenção, como uma parte estruturante dos procedimentos e propostas realizadas. Assim a autora nos convida a pensar na possibilidade de uma experiência baseada no estado de ateliê (Barbieri, 2021, p. 13): "no trabalho com os ateliês, buscamos inventar lugares de ação, dando atenção a aspectos estéticos, éticos e políticos, para construção de processos que possam integrar o pensar e o fazer.

O estado de ateliê, não significa que a aula deva ocorrer em um espaço artístico especializado, mas como um lugar preparado para gerar deslocamentos a partir de uma intencionalidade artística específica, com o intuito de fazer germinar pensamentos e ou de provocar brotações nas ideias a partir das experimentações com os procedimentos artísticos. Nas imagens 1 e 2 é possível perceber dois momentos em que esse procedimento foi utilizado na formação inicial de docentes de artes visuais. A primeira imagem é de um procedimento realizado no ano de 2022 no curso de Licenciatura em Artes Visuais DA UNIVERSIDADE-1 em um componente curricular optativo denominado de "Laboratório de Ensino de Artes Visuais". Naquela ocasião explorávamos a construção de processos educativos a partir da natureza.

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 240-246 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024230

Fig. 1, Registro de proposição metodológica, ateliê brincante, 2022. Fotografia Digital, 9 cm X 15,98cm. O AUTOR

A realização da atividade desafiou um grupo de estudantes a fazerem outros usos dos materiais e procedimentos com os quais já possuíam algum hábito. Ao adentrarem a sala de aula, a turma se deparou com uma outra disposição do espaço. Não havia mesas na sala e os materiais oferecidos eram de uso não-convencional. Na proposta daquele dia, a turma deveria descobrir possibilidades para os materiais e por isso todo o cenário produzido, foi pensado para desabituar o corpo e o pensamento das e dos estudantes. Os objetos para riscar, por exemplo, como canetas e lápis tinham alongadores de distintos tamanhos e espessuras. Os recipientes com tintas e pigmentos eram pequenos e desafiava as alunas e os alunos a encontrarem outros gestos. Além disso, havia objetos convidativos para desafiar os sentidos das e dos estudantes. Naquele dia, pude perceber o quanto as e os estudantes estavam habituados(as) a pensar sempre da mesma maneira. O desconforto inicial e o não-saber por onde iniciar deixou a turma apreensiva por um longo período. A preocupação do grupo, era como fazer para não errar e havia uma tentativa constante de chegar em um resultado satisfatório como um produto ou uma obra.

A imagem 2, é de uma proposição metodológica semelhante e foi realizada junto as e aos estudantes de um componente curricular obrigatório denominado "Artes Visuais na Educação I" no curso de Artes Visuais Licenciatura DA UNIVERSIDADE-2, a partir da exposição "in-perfeições e compartilhamentos" da artista Angelica Marques[13]. Naquela ocasião, tentava provocar nas e nos estudantes um outro tipo de convívio com os procedimentos artísticos com o intuito de encontrar possibilidades educativas a partir da exploração de materiais artísticos convencionais e não convencionais para o ensino da arte.

13 Informações suprimidas para a fase de avaliação.

Fig. 2, Registro de proposição metodológica, formas da natureza, 2023. Fotografia Digital, 8,99 cm X 15,98cm. O AUTOR

A proposição foi realizada em um dos ateliês do curso, pois um dos propósitos da ação era gerar deslocamentos na percepção das e dos estudantes, sobre outros usos para os materiais e práticas artísticas em processos educativos. Assim como na descrição anterior, inicialmente o grupo de estudantes apenas observou o espaço, posteriormente, aos poucos, se aproximaram da mesa e dos materiais e iniciaram a exploração. A experimentação em certo modo, permitiu uma desautomatização das ações na medida que as alunas e os alunos deram mais espaço para a curiosidade, para a possibilidade de trabalhar com a experimentação do desconhecido.

Mas a ideia de contexto, pode ir além da experimentação e exploração dos procedimentos artísticos, indo na direção de uma forma de pensar que tenta desterritorializar tantos os conhecimentos artísticos, quanto os conhecimentos pedagógicos a partir do encontro entre as práticas artísticas contemporâneas e o patrimônio. Essa abordagem tem sido desenvolvida há mais de uma década por Gloria Jové Monclús, docente e pesquisadora na Universitat de Lleida (Espanha). Para a autora, a ideia de contexto é como um potenciador de possibilidades e mundos possíveis, que permite aos futuros professores e futuras professoras, "ousarem construir outras narrativas para repensarem os seus modelos educativos e, consequentemente, os contextos e práticas escolares" (Monclús, 2017, p.45).

A formulação dessa noção foi feita pela autora a partir das práticas feitas por artistas situacionistas entre os anos 1960 e 1970. A autora parte desta noção para operar com o conceito de desterritorialização formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Para a autora, ao nos desterritorializarmos somos capazes de gerar aprendizagens que ampliam novas formas de compreender o mundo e com isso, modificamos nossas

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 242-246 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024230

formas de pensar a educação e a sala de aula. Em suas proposições, as atividades iniciam em um algum lugar fora dos espaços institucionalizados como a universidade, a escola, os museus ou as exposições. Frequentemente os lugares escolhidos por ela, estão relacionados aos espaços de memória e patrimônio, de modo que as alunas e os alunos necessitam percorrer territórios geográficos menos usuais em seus cotidianos. O seu intuito é provocar as alunas e os alunos a se perguntarem por que estão naquele espaço e o que seriam capazes de aprender em um lugar tão distante das salas de aula ou onde não há aparentemente nenhuma relação com o mundo da arte.

Na imagem 3, apresento um registro de uma ação em contexto, realizada no ano de 2023 no Núcleo 2 do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel. A atividade junto ao Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, órgão complementar da Faculdade de Educação da UFPel[14]. Naquela ocasião buscávamos um encontro entre as produções da artista brasileira Cinthia Marcelle com aspectos que envolviam a historiografia da educação brasileira, em especial as histórias das instituições escolares e as mudanças na cultura escolar brasileira. Depois de visitar o espaço e conhecer o acervo que possui mais de 2530 cadernos escolares, que vão dos anos 1920 até 2022, dialogamos sobre como podemos perceber as histórias das escolas a partir da observação das coisas mínimas que ocorrem diariamente em qualquer escola. A conversa era entremeada pelo trabalho de Cinthia Marcelle, pois para a autora, a escola sempre reúne o frágil e a dureza, a rijeza das construções com a delicadeza das vidas que habitam os prédios escolares. A atividade permitiu gerar um deslocamento no modo das/os estudantes em formação para a docência em artes visuais percebiam a escola, à docência e o ensino da arte.

Fig. 3, Registro de contexto investigativo no Hisales, 2023. Fotografia Digital, 9cm X 15,98cm. O AUTOR.

14 Para conhecer o HISALES, ver: https://wp.ufpel.edu.br/hisales/

Ao provocar um encontro impensado entre as e os estudantes com as práticas artísticas, Glória Jové tem nos instigado a propor percursos que articulam a experiência vivenciada pelas/os estudantes, os conceitos que são utilizados sobre educação, escola, docência, aprendizagem, currículo, planejamento e avaliação. Para a autora, a formação de docentes na atualidade necessita de situações de aprendizagem que nos desafiem a pensar se somos capazes de interrelacionar a escola com o seu entorno, com o espaço, com o território e com a própria vida. Segundo ela, para isso a arte oferece-nos um conjunto de possibilidades que não encontramos em outras áreas de conhecimento. Levar a arte para a escola seria uma forma de desterritorializar a nossa relação com o conhecimento e com as aprendizagens da forma como estamos habituados. Uma educação em contexto, seria uma forma de nos desafiar a pensar diferentemente nossa própria relação com a vida.

As proposições de Stela Barbieri e Gloria Jové Monclús nos convidam a repensar as nossas abordagens com a arte e com a educação, tanto na sala de aula quanto na formação inicial de docentes. As ideias de Barbieri permitem dilatar a centralidade da técnica e nos permite explorar os saberes procedimentais do campo artístico a partir de toda a sua multiplicidade de suportes e materiais em uma perspectiva inventiva e investigativa. Enquanto para Monclús, os contextos ampliam nosso entendimento sobre as formas de aprender, indo além da apreciação e ou fruição de objetos artísticos.

As proposições feitas por ambas, desafiam-nos a pensar na organização dos espaços, bem como na elaboração de nossas proposições para o ensino da arte na educação básica. Os contextos ampliam os espaços de formação, dilatam os limites daquilo que temos entendido como arte e como educação. Nunca são ações pacíficas, pois o questionamento sobre o estatuto do conhecimento artístico em um curso da área do conhecimento da Arte, desacomoda as certezas das e dos estudantes em relação ao que se entende por arte e por educação, por escola e por sistemas das artes. Mas nesse deslocamento existe a possibilidade de liberar espaço para que o pensamento das e dos docentes em formação possam experimentar outros jeitos de se relacionar tanto com os saberes artísticos quanto com os saberes pedagógicos.

Questões para ampliar o debate sobre as práticas no ensino da arte

A guisa de concluir o texto, mas com o intento de manter a discussão em aberto, acredito que para ampliar esse debate é preciso aceitar a necessidade de nos perguntarmos se seríamos capazes de modificar a nossa relação com as práticas para além das possibilidades já conhecidas? Ou que outros usos podemos propor aos saberes procedimentais do campo artístico em uma aula de arte na educação básica?

Se no atual contexto, o ensino da arte na escola tem sido permeado pelo conteudismo advindo das atuais políticas curriculares baseadas em habilidades e competências, que discussões temos deixado de realizar nos espaços dedicados

Revista Apotheke, Florianópolis, v. 10, n. 2 | p. 244-246 | agosto 2024.
Universidade do Estado de Santa Catarina. ISSN: 2447-1267.
DOI: https://doi.org/10.5965/244712671022024230

ao debate sobre o ensino da arte no Brasil? E se de outro lado, o praticismo ou o predomínio da busca pelo domínio da técnica ainda prevalece nas atividades escolares, quais conhecimentos e saberes ainda têm ficado distante dos processos formativos para a docência em arte? Ou ainda, se a racionalidade instrumental tem modelado a atuação de docentes nas escolas, como articular outros vínculos entre pensar e fazer, entre pensamento artístico e fazer pedagógico, entre pensamento pedagógico e fazer artístico, se almejamos provocar rupturas nos atuais modelos utilizados para o ensino da arte?

Ao mesmo tempo, é preciso que nos perguntemos, se o campo artístico tem caminhado na direção de uma ampliação de seus limites, ultrapassando as manualidades porque as aulas de arte se mantêm restritas aos usos de suportes limitados como folhas A4, lápis, borracha e tinta guache? Por que não temos expandido as experimentações artísticas no ensino da arte na educação básica? Ou seja, como gerar uma substância poética nas práticas que são realizadas nas aulas de arte em espaços escolares?

Mas talvez, o mais importante seja levantar a pergunta sobre o que tem levado docentes a procura de uma atividade pronta para ser aplicada em sala de aula? Que questões sobre as práticas precisamos retomar em nossos estudos sobre a formação inicial de docentes para o ensino das artes visuais?

Tais perguntas podem ser respondidas facilmente se nos apegarmos aos argumentos que já nos são conhecidos. No entanto, eles podem nos manter nos mesmos lugares. Diante do atual cenário, de diminuição das aulas de arte no ensino médio, de diminuição dos cursos de graduação para a formação de docentes para o ensino da arte, de esvaziamento do trabalho docente, temos que assumir um compromisso com o debate sobre as escolhas que temos feito nos últimos anos. Ou seja, precisamos debater, precisamos gerar sínteses para depois desenhar caminhos ainda não pensados para a valorização da arte na educação básica.

Referências

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

BRASIL, P**arecer 570, de 10 de fevereiro de 1977, do Conselho Federal de Educação**. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei 5.692/1971. Rio de Janeiro. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87401/82214 . Acesso em: 01 de março de 2024

BRASIL, **Lei 12.287, de 13 de julho de 2010**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm Acesso em: 28 de fevereiro de 2024.

BRASIL, **Resolução n° 510, de 07 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/NORMAS-RESOLUCOES/Resoluo_n_510_-_2016_-_Cincias_Humanas_e_Sociais.pdf . Acesso em: 15 de fevereiro de 2024 .

BRASIL, **Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 01 de março de 2024

BRASIL, **Projeto de Lei 5983/2023**. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o ensino de arte no âmbito da educação básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2412556 . Acesso em: 01 de março de 2024

DE DUVE, Thierry. Cinco reflexões sobre o julgamento estético, **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 43-65, nov. 2009.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educação em Revista**, v. 32, p. 131-155, 2016.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (dês)intelectualização da docência. **Práxis Educativa,** v. 15, p. 1-14, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais como plataforma para pensar e viver: outros espaços para a docência. In: Sílvia Nogueira Chaves; Maria dos Remédios de Brito. (Org.). **Formação, ciência e arte: autobiografia, arte e ciência na docência.** 1 ed. São Paulo: Livraria de Física, 2016, p. 71-88.

MONCLÚS, Glória Jové. **Maestras contemporáneas**. Lleida: Ediciond de la Universitat de Lleida, 2017.

Submissão: 01/07/2024
Aprovação: 29/08/2024