

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                             |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>EXPEDIENTE</b>                                                                                                                                                                                           | <b>003-006</b> |
| <b>EDITORIAL</b>                                                                                                                                                                                            | <b>007-010</b> |
| <b>SEÇÃO TEMÁTICA</b>                                                                                                                                                                                       | <b>011</b>     |
| <b>Abordagens, métodos e metodologias no ensino das artes visuais segundo o Chat GPT</b><br>Ana Amália Tavares Bastos Barbosa e José Minerini Neto                                                          | <b>012-032</b> |
| <b>Artes Visuais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: Repintando o espaço escolar com as crianças da comunidade do Novo Oriente, em Maracanaú/CE</b><br>Silmara Lanai e Francisco Vitor Macêdo Pereira | <b>033-048</b> |
| <b>De(s)colonizando o olhar: as imagens no ensino de artes visuais</b><br>Lutiere Marília Claudia Favareto Sinâni, Vanessa Cristina Dias e Aline Accorssi                                                   | <b>049-065</b> |
| <b>Palavreando o tempo: escritos sobre a experiência de estágio em artes visuais em um Colégio de Aplicação</b><br>Maria Rosa Rodrigues de Lima e Francione Oliveira Carvalho                               | <b>066-080</b> |
| <b>A quem interessar possa: cartas como estratégia confessional e ficcional em escritos como processos artísticos</b><br>Isabela Cisne Pascon e Danillo Gimenes Villa                                       | <b>081-092</b> |
| <b>Tome o pincel, professora, vou usar os dedos: Um estudo de caso com pintura e inclusão no ensino de artes visuais</b><br>Ana Rita da Silva                                                               | <b>093-110</b> |
| <b>Mais algumas elucubrações sobre palavras e visualidades nas obras de Nuno Ramos</b><br>Gustavo Clevelares                                                                                                | <b>111-126</b> |
| <b>Criança não é Propriedade, é Responsabilidade: A Voz da Fotografia na Defesa das Infâncias</b><br>Alissom Roberto Brum, Caroline Luiza Willig e Saraí Patrícia Schmidt                                   | <b>127-145</b> |
| <b>Caçadores/as de beleza: educação do olhar no ensaio de uma vida</b><br>Alcidesio Oliveira da Silva Junior e Diego dos Santos Reis                                                                        | <b>146-158</b> |

**Salette Tavares (1922-1994): a estética como elemento integrante do processo artístico** 159-168

José Carlos Pereira

**Da História da Arte à História Genealógica da Arte** 159-191

Carlos Vidal

**SEÇÃO TRADUÇÃO** 192

**Rumo a uma Pedagogia Tangível: Aspectos da Tatilidade na Bauhaus** 193-202

Regina Bittner; Ricardo Durski Batista e Jociele Lampert

**SEÇÃO ENTREVISTAS** 203

**A residência artísticopedagógica como espaço para a formação crítica em Artes Visuais: Entrevista com Neyde Joppert** 204-215

Jociele Lampert, Joviana Jensen e Marcelo P. de Lima

## 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**

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

### **Editor Associado**

Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

### **Corpo Editorial Técnico**

Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil

Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil

Jaci Aico Kussakawa, UDESC, Brasil

Fabrizio Rodrigues Garcia, UDESC, Brasil

Joviana Jansen, UDESC, Brasil

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Fabio Luis Savicki Henschel, UDESC, Brasil

Marcelo Pereira de Lima

**Organizadores do volume 10, número 3, ano 10, Dezembro de 2024**

José Carlos Pereira (FBAUL - Portugal), Fábio Wosniak (UNIFAP - Brasil), 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'Ávila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil

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

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

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

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

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

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

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

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

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

João Paulo 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 da América  
José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal  
Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos da América  
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.3, ano 10, dezembro de 2024**

|                            |                 |
|----------------------------|-----------------|
| Ailson Barbosa de Oliveira | Roney Gusmão    |
| Aline Nunes Da Rosa        | Vanessa Tavares |
| Carla Juliana Galvão Alves |                 |
| Fernanda Correa da Silva   |                 |
| Gustavo Cunha Araujo       |                 |
| Higor Lima da Silva        |                 |
| Juliano Siqueira           |                 |
| Juzelia Moraes Silveira    |                 |
| Leandro Ferreira           |                 |
| Luciana Esmeralda Ostetto  |                 |
| Maria Aparecida Lima Piai  |                 |
| Marta Facco                |                 |
| Rafael Goffinet De Almeida |                 |
| Rodolfo Rodrigues Pontes   |                 |

### **Diagramação**

Raony Robson Ruiz  
Marcelo Pereira de Lima

### **Revisores do volume**

|                          |                                               |
|--------------------------|-----------------------------------------------|
| Fabício Rodrigues Garcia | Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil |
| Joviana Jansen           |                                               |

### **Contato**

Av. Madre Benvenuta, 1907

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

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: [revistaapotheke@gmail.com](mailto: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 estética, teoria e filosofia das artes visuais

O que resulta da criação poética, a obra de arte, é o objecto autêntico da experiência estética.

Salette Tavares

A Revista Apotheke, periódico online de acesso livre e universal, lançou uma edição dedicada a artigos científicos inéditos sobre a temática “Entre abordagens, métodos e metodologias na estética, teoria e filosofia das artes visuais”. Este número concentra-se em estudos e reflexões acerca da prática artística, abordando seus métodos e metodologias, que se movimentam entre arte, teoria e filosofia no contexto da produção visual. Refletir sobre os meios, modos, formas, ferramentas, conceitos, referências, epistemologias e práticas que moldam o pensamento artístico (da concepção à produção e recepção da obra) é essencial para a formação do artista.

Simultaneamente, o pensamento plástico permite um recorte alargado seja em termos da inserção histórica da obra de arte, e consequente apreensão da própria temporalidade do humano, como defende Heidegger, seja em termos do desenho da identidade individual e coletiva através da produção e da recepção dos objetos artísticos. Por outro lado, a conexão entre objeto e discurso contribuirá para a ampliação da experiência estética, assumindo-se esta última como “matéria” da própria criação artística, como ficou demonstrado em várias das práticas experimentais da arte desenvolvidas a partir da década de 1950.

A revista convidou artistas professores pesquisadores em artes visuais a participar de uma chamada para artigos com o objetivo de aprofundar nosso entendimento sobre as abordagens, métodos e metodologias que alicerçam a prática artística contemporânea. Buscamos contribuições que enfatizem a importância de compartilhar e desconstruir o processo criativo, promovendo uma troca de experiências e perspectivas no universo 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 que essas abordagens artísticas trazem ao campo 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:

**"Abordagens, métodos e metodologias no ensino das artes visuais segundo o Chat GPT"**, de Ana Amália Tavares Bastos Barbosa e José Minerini Neto investiga o uso do Chat GPT para discutir abordagens no ensino das artes visuais. Inicia-se com perguntas gerais que evoluem para focar na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, que integra fazer artístico, leitura de imagens e contextualização histórica/social. O estudo examina vínculos com decolonialidade e a pedagogia de Paulo Freire, destacando a intersecção com arte generativa e IA. A análise crítica das respostas fornecidas pela IA enfatiza a necessidade de uma formulação precisa de perguntas para gerar resultados educativos eficazes, reconhecendo tanto os aportes quanto às limitações da AI no ensino.

**"Artes Visuais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: Repintando o espaço escolar com as crianças da comunidade do Novo Oriente, em Maracanaú/CE"**, por Silmara Lanai e Francisco Vitor Macêdo Pereira, relata a experiência de um projeto educativo, realizado em 2023, que envolveu crianças de 5 a 7 anos através de oficinas de artes visuais. Apoiado pela Secretaria da Cultura do Ceará, o projeto produziu dois livros infantis a partir das narrativas e expressões artísticas das crianças, com foco na reintegração social e educacional em um contexto de vulnerabilidade pós-pandêmico. A iniciativa destacou a importância das artes visuais no desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas das crianças.

No artigo intitulado **"De(s)colonizando o olhar: as imagens no ensino de artes visuais"**, as autoras Marília Claudia Favareto Siñai, Vanessa Cristina Dias e Aline Accorssi analisam o impacto da colonização e escravização na cultura visual latino-americana, promovendo a desconstrução de olhares colonizados. Elas propõem a inclusão de imagens que desafiem narrativas dominantes, fomentando a conscientização crítica em salas de aula. O artigo inspira educadores e alunos a reavaliar a legitimidade das histórias convencionais, valorizando perspectivas diversas e subversivas.

Em **"Palavreando o tempo: escritos sobre a experiência de estágio em artes visuais em um Colégio de Aplicação"**, de Maria Rosa Rodrigues de Lima e Francione Oliveira Carvalho, reflete sobre a vivência de estágio em artes visuais no Colégio de Aplicação João XXIII, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. Através de um diálogo entre a futura educadora e o corpo docente, o texto aborda a construção de um conhecimento compartilhado sobre o tempo na escola e na aula de arte, alicerçado por impressões pessoais e pelo conceito de saber da experiência de Jorge Larrosa. O estudo destaca a importância da experiência estética e da criação de um espaço de pensamento livre dentro do ambiente escolar.

**"A quem interessar possa: cartas como estratégia confessional e ficcional em escritos como processos artísticos"** por Isabela Cisne Pascon e Danillo Gimenes Villa, explora a escrita epistolar como meio artístico que combina pessoalidade e ficção, dialogando com influências de artistas como Leonilson e Bispo do Rosário. Usando as teorias de Leonor Arfuch e Jorge Larrosa, destaca a carta como ferramenta para investigação de subjetividade e liberdade criativa. O estudo reflete sobre como essa correspondência íntima e performativa influencia a produção artística e permite uma exploração profunda das emoções e narrativas pessoais.

O trabalho de Ana Rita da Silva, intitulado **"Tome o pincel, professora, vou usar os dedos: Um estudo de caso com pintura e inclusão no ensino de artes visuais"**, investiga a inclusão de pessoas com deficiência física e intelectual nas aulas de artes visuais, focando em experiências com pintura. Com base nas teorias de Vigotski sobre compensação e nas concepções de Dewey sobre a continuidade da experiência, o estudo examina como a arte favorece a expressão e a integração social, utilizando capacidades que não estão comprometidas pelas deficiências. No estudo de caso apresentado, uma estudante utiliza a pintura como um meio de expressão única, destacando que a linguagem pictórica em aulas de artes visuais oferece caminhos poderosos e alternativos para a expressão e o desenvolvimento da personalidade humana.

Gustavo Clevelares, em **"Mais algumas elucubrações sobre palavras e visualidades nas obras de Nuno Ramos"**, examina as produções híbridas do artista e poeta Nuno Ramos, focando na combinação de materiais diversos que caracterizam sua obra. Utilizando a teoria de Florência Garramuño e outros estudiosos, o texto discute como essa singularidade material e verbal marca a identidade estética de Ramos. Conclui-se que tal inventividade distintiva reafirma a presença criativa e melancólica do artista na arte contemporânea brasileira.

No trabalho **"Criança não é Propriedade, é Responsabilidade: A Voz da Fotografia na Defesa das Infâncias"** por Alissom Roberto Brum, Caroline Luiza Willig e Saraí Patrícia Schmidt explora como a arte fotográfica desafia representações midiáticas subalternizantes de crianças. Analisando a exposição "Criança na Mídia", o estudo revela a fotografia como ferramenta potente em promover uma reflexão crítica sobre os direitos infantis e práticas adultocêntricas.

**"Caçadores/as de beleza: educação do olhar no ensaio de uma vida"**, de Alcidesio Oliveira da Silva Junior e Diego dos Santos Reis analisa como a estética despercebida pode ser revelada através de imagens no contexto da educação. Através de ensaios fotográficos dos alunos de Pedagogia na disciplina Filosofia da Educação II, essa prática desafia a percepção convencional, fomentando diálogo entre estudantes e educadores. Assim, novas narrativas estéticas emergem, transformando espaços cotidianos ignorados em uma vivência de aprendizado crítico e compartilhamento do sensível.

A tradução de **"Rumo a uma Pedagogia Tangível: Aspectos da Tatilidade na Bauhaus"**, escrita por Regina Bittner e traduzida por Ricardo Durski Batista e Jociele Lampert, investiga a revolucionária abordagem da Bauhaus em promover

o “desaprender” através de métodos táteis e intuitivos. Em resposta ao ceticismo pós-Primeira Guerra, Josef Albers e colegas incentivaram uma pedagogia que valorizava a percepção sensorial direta dos materiais. A ênfase estava na criatividade e na capacidade de ‘ver’, semelhante ao ato de compreender profundamente, em vez de meramente acumular conhecimento. A Bauhaus visava romper com a rigidez acadêmica, destacando a importância da tatilidade na educação como um meio de reconfigurar a percepção no contexto moderno.

No artigo **“Salette Tavares (1922-1994): a estética como elemento integrante do processo artístico”** de José Carlos Pereira destaca a abordagem de Tavares sobre estética como experiência essencial na criação artística. A artista une conceitos de forma e criação, enfatizando a estética como um conhecimento ativo que molda obras de arte. Inspirada por pensadores como Heidegger, Tavares valoriza a arte como expressão ontológica e existencial.

No artigo de Carlos Vidal, intitulado **“Da História da Arte à História Genealógica da Arte”**, o autor propõe uma abordagem genealógica da história da arte, substituindo a visão linear por uma análise dialetizada das relações e influências entre artistas como Rafael, Poussin, Caravaggio e Picasso. Invocando pensadores como Aby Warburg e Walter Benjamin, explora-se como esses artistas tecem uma constelação temporal, influenciando-se mutuamente sem a lógica cronológica tradicional. Referências a eventos e movimentos como o caravaggismo e a “Espanha Negra” exemplificam como os processos artísticos se interligam através de múltiplas épocas, revelando a complexidade da herança cultural e visual através dos séculos.

Na seção de **entrevistas** Jociele Lampert, Joviana Jensen e Marcelo P. De Lima discutem com Neyde Joppert a importância das residências artísticas no ensino de artes visuais. Exploram como o registro e a documentação de processos criativos promovem uma aprendizagem crítica e reflexiva. A experiência no Estúdio de Pintura Apotheke destaca-se como um lugar de troca e construção coletiva do conhecimento artístico e pedagógico, enriquecendo a formação de estudantes e professores.

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: José Carlos Pereira (FBAUL - Portugal), Fábio Wosniak (UNIFAP - Brasil) e Jociele Lampert (UDESC - Brasil).

### **Editores e organizadores:**

José Carlos Pereira (FBAUL - Portugal)

Fábio Wosniak (UNIFAP - Brasil)

Jociele Lampert (UDESC - Brasil)



# SEÇÃO TEMÁTICA

# Abordagens, métodos e metodologias no ensino das artes visuais segundo o Chat GPT

Approaches, methods and methodologies in teaching visual arts according to Chat GPT

Enfoques, métodos y metodologías en la enseñanza de las artes visuales según Chat GPT

**Ana Amália Tavares Bastos Barbosa<sup>1</sup>**

**José Minerini Neto<sup>2</sup>**

1 Tetraplégica, muda e disfágica, é pós-doutora em artes visuais pelo Instituto de Artes da UNESP, artista plástica e arte/educadora. Pesquisadora independente. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9140964099490664>, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7848-8550>. E-mail: [aatbbl@gmail.com](mailto:aatbbl@gmail.com)

2 Doutor em artes visuais pela Escola de Comunicações e Artes da USP, é arte/educador e pesquisador em história da arte e da educação. Pesquisador independente. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6031242208088301>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9190-6307>. E-mail: [jminerini@gmail.com](mailto:jminerini@gmail.com)



## RESUMO

Este artigo apresenta perguntas feitas ao Chat GPT (Generative Pre-trained Transformer) e respostas geradas por ele a partir de Inteligência Artificial (IA). Todas as perguntas escritas no prompt do referido chat tratam do tema deste artigo. As perguntas iniciais são mais abrangentes, voltadas a abordagens, métodos e metodologias para o ensino em geral que aos poucos são direcionadas para o ensino das artes visuais. Por conta disso, é em torno da Abordagem Triangular para o Ensino e a Aprendizagem da Arte no Brasil sistematizada por Ana Mae Barbosa que as perguntas seguintes se estruturam. Assim, relações dessa abordagem com decolonialidade, Paulo Freire, releitura nas artes visuais, arte generativa e IA constituem as questões finais. Optamos por publicar integralmente as respostas obtidas com notas de rodapé, caso algum termo ou conceito necessite de compreensão específica. Por fim, nossa análise crítica sobre as perguntas e respostas que compõem esse artigo estão apresentadas na conclusão.

## PALAVRAS-CHAVE

Abordagem; Métodos e metodologias; Ensino das artes visuais; Chat GPT; Inteligência artificial.

## ABSTRACT

This article presents questions asked to Chat GPT (Generative Pre-trained Transformer) and answers generated by it using Artificial Intelligence (AI). All questions written in the chat prompt address the topic of this article. The initial questions are more comprehensive, focused on approaches, methods and methodologies for teaching in general that are gradually directed towards the teaching of visual arts. Because of this, it is around the Triangular Approach to Teaching and Learning Art in Brazil systematized by Ana Mae Barbosa that the following questions are structured. Thus, relations of this approach with decoloniality, Paulo Freire, reinterpretation in the visual arts, generative art and AI constitute the final questions. We chose to publish the answers obtained in full with footnotes, in case any term or concept requires specific understanding. Finally, our critical analysis of the questions and answers that make up this article are presented in the conclusion.

## KEY-WORDS

Approach; Methods and methodologies; Teaching visual arts; Chat GPT; Artificial intelligence.

## RESUMEN

Este artículo presenta las preguntas formuladas al Chat GPT (Transformador generativo preentrenado) y las respuestas generadas por él utilizando Inteligencia Artificial (IA). Todas las preguntas escritas en el mensaje de chat abordan el tema de este artículo. Las preguntas iniciales son más integrales, centradas en enfoques, métodos y metodologías para la enseñanza en general que paulatinamente se dirigen hacia la enseñanza de las artes visuales. Por eso, es en torno al Enfoque Triangular de la Enseñanza y el Aprendizaje del Arte en Brasil sistematizado por Ana Mae Barbosa que se estructuran las siguientes preguntas. Así, las relaciones de este enfoque con la descolonialidad, Paulo Freire, la reinterpretación en las artes visuales, el arte generativo y la IA constituyen las preguntas finales. Elegimos publicar las respuestas obtenidas íntegramente con notas a pie de página, en caso de que algún término o concepto requiera una comprensión específica. Finalmente, en la conclusión se presenta nuestro análisis crítico de las preguntas y respuestas que componen este artículo.

## PALABRAS-CLAVE

Acercarse; Métodos y metodologías; Enseñanza de artes visuales; Chat GPT; Inteligencia artificial.

## Introdução

O tema abordagens, métodos e metodologias no ensino das artes visuais proposto pela Revista Apotheke nos levou a questionar sobre as muitas vezes que já havíamos nos debruçado a estudar, pesquisar e escrever sobre isso.

Frente tal constatação e com receio de nos tornarmos repetitivos, propusemo-nos o desafio de buscar outras ferramentas para escrever a esse respeito, o que nos levou ao universo da Inteligência Artificial (IA), de modo que pudéssemos problematizar informações referentes ao tema a partir da IA. Decidimos então por apresentar aqui um artigo redigido pelo *Chat GPT (Generative Pre-trained Transformer)*, que, em tradução livre para português, pode ser entendido como Transformador Pré-treinado Generativo.

Generativo refere-se à capacidade de gerar algo, que no universo das artes em novas mídias – aquelas que utilizam meios eletrônicos e digitais – denomina-se arte generativa ou gerativa, que, embora esteja presente no meio das artes computacionais há algumas décadas, só agora se popularizou, graças à facilidade de acesso a aplicativos generativos presentes em smartphones, sobretudo o *Chat GPT* para a linguagem verbal, *Midjourney* e similares para a linguagem visual ou *Sora* para imagens em movimento.

Com isso, novos desafios surgiram, o que nos levou a estudar para compreender melhor do que se trata inteligência artificial no ensino aprendizagem das artes visuais. Entendemos que tão importante quanto a resposta pretendida é a formulação das perguntas que serão escritas no *prompt* do *Chat GPT*, pois se trata de fator determinando para alimentar os algoritmos que apresentam os conteúdos do referido chat. Nesse sentido, é primordial que se tenha conhecimento suficiente para perguntar e também para analisar a qualidade dos resultados gerados, que requerem leitura atenciosa e criteriosa.

Todas as perguntas que fizemos partem das palavras propostas para o dossiê em questão da Revista Apotheke. São elas: abordagens, métodos, metodologias e ensino das artes visuais. Cada pergunta que enviamos ao chat se desdobrou a partir dessas palavras.

As primeiras perguntas tratam de abordagens, metodologias é métodos, de modo que tivéssemos informações prévias para relacionar essas questões ao ensino das artes visuais, que constituem as próximas perguntas que inserimos no *prompt*.

Feito isso, direcionamos cada vez mais nossas questões para o ensino/aprendizagem pós-moderno da arte no Brasil, relacionando-as diretamente à Abordagem Triangular, cuja resposta inicial nos foi insatisfatória, pois tratou de Elliot Eisner e o DBAE - *Discipline-Based Art Education* dos Estados Unidos, sendo que nosso objetivo era receber do *Chat GPT* resposta referente à Abordagem Triangular sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa. Isso fez com que reformulássemos essa pergunta com maior direcionamento para o que pretendíamos.

Todas as respostas apresentadas pelo *Chat GPT* estão publicadas integralmente e receberam o nosso aval. Por esse motivo, não inserimos nas respostas nenhuma citação direta ou indireta como se espera de um artigo científico. Do mesmo modo, apresentamos na bibliografia apenas o *Chat GPT*, pois todas as informações foram organizadas pelos algoritmos a ele relacionados.

Conforme as respostas foram geradas, percebemos que o referido chat possui formato de escrita. A saber: repete no início da resposta a pergunta posta no prompt, e responde elencando tópicos. Em casos que nos levantaram dúvidas, além de acrescentarmos novas e mais detalhadas perguntas, incluímos notas de rodapé especificando os sentidos pretendidos em determinadas palavras ou conceitos, dentre os quais contamos com a colaboração direta de Ana Mae Barbosa quando tratamos de DBAE e Abordagem Triangular no Brasil.

O universo da IA vem nos apresentando não só conteúdos verbais, mas também visuais, audiovisuais etc, que no universo das artes visuais induzem a questionar se imagens dessa procedência são releituras ou não, tema tão caro ao ensino e à aprendizagem contemporâneo da arte no Brasil. Por esse motivo, incluímos perguntas referentes a releitura e sua implicação na arte generativa.

Assim circunscreve-se o escopo deste artigo, cujo objetivo é analisar, ampliar e aprofundar ainda mais questões relacionadas à arte/educação no Brasil em geral, e em particular ao ensino das artes visuais e sua produção via IA.

As imagens aqui presentes são inserções nossas para conhecer obras de artistas citados pelo *Chat GPT*, ou para exemplificar arte generativa.

Boa leitura!

### **Quais abordagens existem para o ensino das artes visuais?**

Existem várias abordagens para o ensino das artes visuais, cada uma com ênfase em diferentes aspectos da expressão artística e do desenvolvimento criativo. Aqui estão algumas das abordagens comuns:

#### **Abordagem Formalista:**

- Foca na compreensão dos elementos formais das artes visuais, como linha, forma, cor, textura e composição.
- Busca desenvolver habilidades técnicas e perceptivas nos alunos.

#### **Abordagem Expressiva:**

- Enfatiza a expressão individual e emocional através da arte.
- Encoraja os alunos a explorar suas emoções, experiências e perspectivas pessoais por meio de diferentes mídias.

#### **Abordagem Conceitual:**

- Concentra-se na ideia e no conceito por trás da obra de arte.
- Encoraja os alunos a pensar criticamente, questionar e desenvolver ideias antes de começar a criar.

**Abordagem Histórica/Cultural:**

- Explora as influências históricas e culturais nas artes visuais.
- Conecta a produção artística ao contexto social, político e cultural em que foi criada.

**Abordagem Interdisciplinar:**

- Integra as artes visuais com outras disciplinas, como literatura, ciências ou matemática.
- Promove uma compreensão mais holística da arte e sua relação com outras áreas do conhecimento.

**Abordagem de Mídia e Tecnologia:**

- Foca no uso de diferentes meios artísticos, incluindo mídias digitais, fotografia, vídeo, entre outros.
- Incorpora tecnologia como parte integrante do processo criativo.

**Abordagem Baseada em Projetos:**

- Organiza o ensino em torno de projetos de arte específicos.
- Encoraja a exploração e experimentação por meio de projetos temáticos.

**Abordagem da Aprendizagem Baseada na Experiência:**

- Envolve os alunos em experiências práticas e imersivas para promover a compreensão da arte.
- Pode incluir visitas a museus, encontros com artistas locais e participação em eventos artísticos.

Essas abordagens não são mutuamente exclusivas, e muitos professores de artes visuais incorporam elementos de várias delas em seu ensino para proporcionar uma experiência rica e abrangente aos alunos. O importante é adaptar a abordagem ao contexto da sala de aula e às necessidades dos estudantes.

**O que diferencia método de metodologia?**

“Método” e “metodologia” são termos frequentemente usados em contextos acadêmicos e de pesquisa, e embora estejam relacionados, referem-se a conceitos distintos.

**Método:**

- O método se refere a um conjunto específico de passos, técnicas ou procedimentos utilizados para realizar uma tarefa ou atingir um objetivo.
- Em um contexto acadêmico ou de pesquisa, o método é a abordagem específica adotada para coletar dados, conduzir experimentos, realizar análises, entre outros.
- Por exemplo, o método científico é um conjunto de passos que os cientistas seguem para realizar investigações e obter resultados confiáveis.

### **Metodologia:**

- A metodologia é um termo mais amplo que engloba o estudo dos métodos utilizados em uma determinada área de pesquisa ou disciplina.
- Refere-se à teoria e análise dos princípios, procedimentos e regras associados a uma pesquisa ou ação específica.
- Pode incluir a discussão sobre a escolha de métodos específicos, o design da pesquisa, a análise de dados, a abordagem teórica, entre outros aspectos.
- Por exemplo, a metodologia de pesquisa de um estudo pode envolver a escolha de métodos qualitativos ou quantitativos, a definição de uma estrutura teórica e a descrição detalhada dos procedimentos utilizados.

Em resumo, enquanto “método” se refere a um conjunto específico de ações ou procedimentos, “metodologia” abrange uma visão mais ampla e teórica dos métodos utilizados em uma área específica de estudo. Em um projeto de pesquisa, você pode ter uma metodologia que descreve a abordagem geral que você está adotando, e dentro dessa metodologia, você pode utilizar vários métodos específicos para coletar e analisar dados.

### **O que diferencia método de metodologia e de abordagem?**

As palavras “método”, “metodologia” e “abordagem” são frequentemente usadas de forma intercambiável, mas têm significados ligeiramente diferentes em um contexto educacional:

1. **Método:** O método refere-se a um procedimento sistemático ou uma série de etapas utilizadas para realizar uma tarefa ou alcançar um objetivo específico. No ensino, um método pode se referir a uma técnica ou estratégia específica de instrução ou aprendizagem. Por exemplo, a utilização de palestras, demonstrações práticas, debates em grupo, projetos de pesquisa, entre outros, pode ser considerada como métodos de ensino.

2. **Metodologia:** A metodologia refere-se ao estudo ou à descrição dos métodos utilizados em uma determinada área de estudo ou prática. É um conjunto de princípios, procedimentos e técnicas que guiam a pesquisa ou a prática em uma área específica. Por exemplo, a metodologia de ensino de matemática pode incluir abordagens específicas para ensinar conceitos matemáticos, estratégias para avaliação de alunos, etc.

3. **Abordagem:** A abordagem refere-se a uma maneira geral de abordar um problema, uma questão ou uma situação. Ela envolve uma perspectiva ou um conjunto de crenças subjacentes que orientam a prática ou a tomada de decisões. Por exemplo, uma abordagem construtivista ao ensino enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno, enquanto uma abordagem tradicional pode ser mais centrada no professor e na transmissão de informações.

Em resumo, o método se refere a procedimentos específicos ou técnicas de ensino, a metodologia é o estudo dos métodos em uma determinada área, enquanto a abordagem é a perspectiva geral ou conjunto de crenças que guiam a prática

educacional. Esses termos estão inter-relacionados e são frequentemente utilizados em conjunto para descrever práticas de ensino e aprendizagem.

### **Quais métodos podemos usar para ensinar artes visuais?**

Existem várias abordagens e métodos que podem ser utilizados para ensinar artes visuais, e a escolha dependerá do contexto específico, dos objetivos de aprendizagem e das preferências do professor e dos alunos. Aqui estão alguns métodos comuns:

1. **Apreciação Visual:** Este método concentra-se na exposição dos alunos a uma ampla variedade de obras de arte, incentivando-os a analisar, interpretar e apreciar diferentes estilos, períodos e técnicas artísticas.

2. **Demonstração e Modelagem:** O professor demonstra técnicas específicas de arte visual, mostrando aos alunos como usar materiais e ferramentas corretamente. Modelagem envolve o professor criando exemplos de trabalho para os alunos seguirem.

3. **Projeto Baseado em Problemas:** Os alunos são apresentados a desafios ou problemas específicos que exigem soluções criativas através da arte visual. Eles podem trabalhar individualmente ou em grupos para explorar possíveis abordagens e criar obras de arte em resposta aos desafios.

4. **Ensino Baseado em Habilidades:** Este método concentra-se no desenvolvimento de habilidades técnicas específicas, como desenho, pintura, escultura, fotografia, etc. Os alunos praticam essas habilidades através de exercícios estruturados e projetos direcionados.

5. **Abordagem Interdisciplinar:** Integrando a arte visual com outras disciplinas, como história, literatura, ciências, matemática, etc., os alunos exploram conexões entre diferentes formas de expressão criativa e conhecimento.

6. **Aprendizagem Experiencial:** Os alunos aprendem fazendo, experimentando e explorando materiais e técnicas de forma prática. Este método enfatiza a descoberta e o processo criativo.

7. **Tecnologia e Mídia Digital:** Incorporando ferramentas digitais e tecnologias de mídia na prática artística, os alunos exploram novas formas de expressão visual e aprendem habilidades relevantes para o mundo contemporâneo.

8. **Aprendizagem Baseada na Comunidade:** Envolvendo a comunidade local ou outros contextos sociais, os alunos exploram questões relevantes através da arte visual, criando obras que refletem suas experiências e perspectivas.

9. **Aprendizagem Auto-Direcionada:** Permitindo que os alunos sigam seus próprios interesses e paixões na arte visual, eles têm liberdade para explorar tópicos e meios que os inspirem, incentivando a autonomia e a motivação intrínseca.

Esses são apenas alguns exemplos de métodos que podem ser utilizados no ensino de artes visuais. Com frequência, os professores combinam vários desses métodos para criar experiências de aprendizagem mais ricas e envolventes para os alunos.



## Quais metodologias existem para ensinar artes visuais?

Existem várias metodologias que podem ser utilizadas para ensinar artes visuais. Cada metodologia aborda o ensino e a aprendizagem das artes visuais de maneira única, com diferentes ênfases e abordagens. Aqui estão algumas das principais metodologias:

**1. Metodologia Tradicional:** Esta abordagem enfatiza o domínio das habilidades técnicas tradicionais, como desenho, pintura, escultura, etc. Os alunos praticam essas habilidades através de exercícios estruturados e projetos direcionados.

**2. Metodologia Expressiva:** Foca na expressão pessoal e emocional dos alunos através da arte visual. Os alunos são encorajados a explorar seus próprios sentimentos, ideias e experiências, utilizando uma variedade de materiais e técnicas para se expressarem artisticamente.

**3. Metodologia Construtivista:** Baseia-se na teoria construtivista da aprendizagem, que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno. Os alunos são encorajados a explorar, experimentar e descobrir conceitos artísticos por meio de atividades práticas e investigativas.

**4. Metodologia Crítica:** Esta abordagem enfoca a análise crítica de obras de arte e questões sociais, políticas e culturais relacionadas à arte visual. Os alunos são incentivados a questionar, discutir e refletir sobre o significado e o contexto das obras de arte, bem como seu próprio papel como artistas e espectadores.

**5. Metodologia Interdisciplinar:** Integra a arte visual com outras disciplinas acadêmicas, como história, literatura, ciências, matemática, etc. Os alunos exploram conexões entre diferentes formas de expressão criativa e conhecimento, colaborando em projetos que cruzam fronteiras disciplinares.

**6. Metodologia de Aprendizagem Experiencial:** Os alunos aprendem fazendo, experimentando e explorando materiais e técnicas de forma prática. Esta abordagem enfatiza a descoberta e o processo criativo, permitindo que os alunos aprendam com suas próprias experiências.

**7. Metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos:** Os alunos trabalham em projetos de longo prazo que envolvem investigação, planejamento e execução de obras de arte significativas. Esta abordagem promove a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas.

**8. Metodologia Tecnológica:** Incorpora o uso de tecnologia e mídia digital na prática artística. Os alunos exploram novas formas de expressão visual e aprendem habilidades relevantes para o mundo contemporâneo, utilizando ferramentas digitais e recursos online.

Essas são algumas das principais metodologias que podem ser utilizadas no ensino de artes visuais. Muitas vezes, os professores combinam diferentes metodologias para criar experiências de aprendizagem mais ricas e envolventes para os alunos.



## O que é a abordagem triangular para o ensino e a aprendizagem das artes?

A abordagem triangular para o ensino e aprendizagem das artes é um conceito proposto por Elliot Eisner, um renomado educador e pesquisador em artes visuais. Essa abordagem é uma estrutura conceitual que enfatiza três aspectos inter-relacionados no ensino e na aprendizagem das artes: produção, crítica e apreciação.

Aqui está uma explicação mais detalhada de cada componente da abordagem triangular:

1. **Produção:** Este aspecto refere-se à criação de arte pelos alunos. Envolve o processo criativo de expressão visual, onde os alunos desenvolvem suas habilidades técnicas e exploram sua própria imaginação e perspectivas pessoais. A produção de arte permite aos alunos experimentarem diferentes materiais, técnicas e estilos, enquanto expressam suas ideias, emoções e experiências através da criação de obras de arte.

2. **Crítica:** Este aspecto envolve a análise e avaliação de obras de arte, tanto feitas pelos alunos quanto por artistas profissionais. Os alunos aprendem a interpretar e a compreender obras de arte, examinando elementos como forma, composição, uso de cor, estilo e contexto cultural. A crítica de arte também incentiva os alunos a formular e comunicar suas próprias opiniões e interpretações sobre obras de arte, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e apreciação estética.

3. **Apreciação:** Este aspecto enfoca a compreensão e o valor das artes visuais na vida cotidiana e na cultura em geral. Os alunos exploram o significado e o impacto das artes visuais em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. A apreciação das artes visuais também envolve a reflexão sobre o papel das artes na expressão da identidade individual e coletiva, no desenvolvimento da criatividade e na promoção da empatia e compreensão mútua.

A abordagem triangular reconhece a interconexão entre produção, crítica e apreciação das artes visuais, enfatizando a importância de integrar esses aspectos no ensino e na aprendizagem das artes. Ao incorporar todos os três elementos, os educadores podem oferecer aos alunos uma experiência de aprendizagem mais rica e significativa, que promove o desenvolvimento de habilidades artísticas, pensamento crítico e apreciação estética.

## A abordagem triangular para o ensino e a aprendizagem da arte é uma interpretação do DBAE *Discipline-Based Art Education*?

Sim, a abordagem triangular para o ensino e a aprendizagem da arte é uma interpretação do DBAE (*Discipline-Based Art Education*). O DBAE é um modelo educacional desenvolvido nos Estados Unidos na década de 1980 como uma abordagem para o ensino das artes visuais nas escolas. Ele foi projetado para fornecer uma estrutura abrangente para o ensino das artes, enfatizando quatro disciplinas principais: produção, crítica, história e apreciação da arte<sup>3</sup>.

---

3 Leia-se estética e não apreciação crítica.

A abordagem triangular, proposta por Elliot Eisner, expande a ideia do DBAE ao enfatizar especificamente três componentes inter-relacionados: produção, crítica e apreciação da arte. Embora a abordagem triangular mantenha muitas semelhanças com o DBAE, ela simplifica o modelo original ao combinar história da arte e apreciação da arte em um único componente e enfatizar a interconexão entre os elementos.

Portanto, enquanto o DBAE aborda quatro disciplinas distintas (produção, crítica, história e apreciação), a abordagem triangular condensa essas disciplinas em três componentes principais (produção, crítica e apreciação), enfatizando a importância da conexão entre eles para uma educação artística abrangente e significativa.

### **O que é a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino e a aprendizagem das artes?**

Peço desculpas pela confusão anterior. A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa é um conceito diferente da abordagem triangular de Elliot Eisner. Ana Mae Barbosa é uma renomada educadora brasileira, especialista em Educação Artística, que desenvolveu sua própria abordagem para o ensino e a aprendizagem das artes.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa é baseada em três componentes principais:

1. **Fazer Artístico:** Este componente se refere à produção de arte pelos alunos. É a prática criativa em si, onde os alunos experimentam materiais, técnicas e processos artísticos para expressar suas ideias, sentimentos e experiências. O fazer artístico é valorizado como um processo de descoberta, experimentação e expressão pessoal.

2. **Leitura de Imagens:** Este componente envolve a análise e interpretação de obras de arte. Os alunos aprendem a observar, descrever e refletir sobre elementos visuais em obras de arte, como linha, forma, cor, textura e composição. A leitura de imagens permite aos alunos desenvolverem habilidades de observação crítica e compreensão visual, enquanto exploram diferentes significados e contextos culturais nas obras de arte.<sup>4</sup>

3. **Contextualização Histórica e Social:** Este componente trata da compreensão do contexto histórico, cultural e social em que as obras de arte foram produzidas. Os alunos exploram o significado e o impacto das artes visuais em diferentes épocas e culturas, relacionando-as a questões sociais, políticas e culturais mais amplas. A contextualização histórica e social ajuda os alunos a entenderem como a arte reflete e influencia a sociedade em que vivemos<sup>5</sup>.

Esses três componentes formam uma abordagem integrada para o ensino e a aprendizagem das artes, onde os alunos são incentivados a se engajar ativamente na prática artística, a analisar e interpretar obras de arte, e a compreender o contexto

---

4 Ana Mae Barbosa informa que o Chat GPT apresenta aqui uma abordagem modernista da leitura da imagem. Na abordagem triangular proposta por ela, cabe ao professor escolher métodos e procedimentos para a leitura da imagem em geral e especificamente das obras de artes.

5 Ana Mae destaca que ajuda também a desfazer preconceitos de raça, de gênero etc.

cultural e histórico em que elas se inserem. A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa enfatiza a importância de integrar esses aspectos para uma educação artística significativa e abrangente.

### **Existem relações entre a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino e a aprendizagem das artes e decolonialidade?**

Sim, existem conexões entre a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino e a aprendizagem das artes e os princípios da decolonialidade. A decolonialidade é uma abordagem crítica que visa desafiar e dismantelar as estruturas de poder coloniais e colonialistas que continuam a influenciar várias áreas da vida, incluindo a educação.

Ao examinar a relação entre a abordagem triangular de Barbosa e a decolonialidade, podemos identificar algumas áreas de sobreposição e complementaridade:

**1. Valorização da diversidade cultural:** Tanto a abordagem triangular quanto a decolonialidade enfatizam a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural. Na abordagem de Barbosa, isso se reflete na contextualização histórica e social das obras de arte, permitindo aos alunos entenderem as diferentes perspectivas culturais que influenciam a produção artística. Da mesma forma, a decolonialidade destaca a necessidade de descolonizar o currículo e incorporar múltiplas narrativas e visões de mundo.

**2. Desconstrução de hierarquias:** A abordagem triangular encoraja os alunos a engajarem-se ativamente na prática artística e na análise de obras de arte, valorizando suas próprias experiências e perspectivas. Isso pode ser visto como uma forma de desafiar hierarquias de conhecimento e autoridade. Da mesma forma, a decolonialidade busca desconstruir hierarquias coloniais e desafiar sistemas de poder que marginalizam certos grupos e formas de conhecimento.

**3. Ênfase na análise crítica:** Tanto a abordagem de Barbosa quanto a decolonialidade enfatizam a importância da análise crítica e da reflexão sobre questões sociais e históricas. Na abordagem triangular, isso ocorre por meio da leitura de imagens e da contextualização histórica e social das obras de arte. Na decolonialidade, a análise crítica é fundamental para desafiar narrativas dominantes e questionar estruturas de poder injustas.

Portanto, embora não seja diretamente focada na decolonialidade, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino e a aprendizagem das artes compartilha alguns princípios fundamentais com a perspectiva decolonial<sup>6</sup>, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade cultural, à desconstrução de hierarquias e à ênfase na análise crítica. Essas conexões podem contribuir para uma prática educacional mais inclusiva, crítica e socialmente consciente no ensino das artes.

---

<sup>6</sup> A primeira denominação da Abordagem Triangular por Ana Mae Barbosa foi Triangulação pós-colonialista do ensino da arte no Brasil, o que deixa claro a relação com pós-colonialismo e decolonialidade.

## **Existem relações entre a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino e a aprendizagem das artes e a filosofia pedagógica de Paulo Freire?**

Sim, há relações significativas entre a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino e a aprendizagem das artes e a filosofia pedagógica de Paulo Freire. Ambas as abordagens compartilham princípios e ideias que enfatizam a importância da participação ativa dos alunos, da reflexão crítica e da valorização das experiências individuais e coletivas.

Aqui estão algumas maneiras pelas quais a abordagem triangular de Barbosa se relaciona com a filosofia pedagógica de Freire:

**1. Diálogo e participação:** Tanto Ana Mae Barbosa quanto Paulo Freire enfatizam o papel do diálogo e da participação ativa dos alunos no processo educacional. Na abordagem triangular, os alunos são incentivados a se engajarem ativamente na prática artística, na análise de obras de arte e na reflexão sobre questões sociais e culturais. Da mesma forma, Freire enfatiza a importância do diálogo como uma ferramenta para a construção do conhecimento e da consciência crítica, onde professores e alunos aprendem juntos por meio de uma interação horizontal.

**2. Contextualização histórica e social:** Tanto Barbosa quanto Freire reconhecem a importância de contextualizar o conhecimento no contexto histórico e social. Na abordagem triangular, isso é evidente na ênfase dada à contextualização histórica e social das obras de arte, permitindo aos alunos entenderem as diferentes perspectivas culturais que influenciam a produção artística. Da mesma forma, Freire enfatiza a importância de situar o ensino e a aprendizagem dentro dos contextos sociais e históricos mais amplos, de modo a tornar o conhecimento mais relevante e significativo para os alunos.

**3. Empoderamento e transformação social:** Tanto Barbosa quanto Freire compartilham a visão de que a educação deve capacitar os alunos a se tornarem agentes de transformação social. Na abordagem triangular, os alunos são encorajados a expressar suas próprias ideias, experiências e perspectivas por meio da produção artística, permitindo-lhes desenvolver uma voz própria e criar obras que reflitam suas preocupações e aspirações. Da mesma forma, Freire enfatiza a importância de uma educação libertadora que capacite os alunos a pensarem criticamente e a agirem de forma consciente e transformadora na sociedade.

Essas são algumas das maneiras pelas quais a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino e a aprendizagem das artes se relaciona com a filosofia pedagógica de Paulo Freire. Ambas as abordagens compartilham um compromisso com a participação ativa dos alunos, a reflexão crítica e a transformação social, contribuindo para uma educação mais significativa, inclusiva e emancipadora.

## Qual é a importância do prefixo re no ensino das artes visuais?

O prefixo “re” é derivado do latim e significa “novamente”, “de novo” ou “repetição”. Na educação artística<sup>7</sup>, o uso do prefixo “re” pode ser significativo por várias razões:

1. **Revisão:** O prefixo “re” pode implicar revisão e reflexão sobre o trabalho anterior. No ensino das artes visuais, os estudantes frequentemente revisam e refinam seus trabalhos, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades e aprimoramento técnico.

2. **Reinterpretação:** O prefixo “re” pode sugerir a ideia de reinterpretar temas, estilos ou técnicas artísticas. Isso encoraja os estudantes a olharem para a arte de maneiras diferentes, explorando diferentes perspectivas e abordagens criativas.

3. **Reciclagem:** O prefixo “re” também pode se relacionar com a ideia de reciclagem de materiais ou ideias na arte. Isso pode promover a consciência ambiental e a criatividade, incentivando os alunos a encontrar novos usos para materiais reciclados e a reinventar conceitos existentes.

4. **Recontextualização:** Ao adicionar o prefixo “re” a certos conceitos ou técnicas artísticas, os educadores podem ajudar os alunos a entender como esses conceitos podem ser aplicados em diferentes contextos ou como podem ser reinterpretados em relação ao contexto contemporâneo.

5. **Respeito pela tradição:** O prefixo “re” também pode ser usado para enfatizar a importância da tradição e da história da arte. Por exemplo, ao explorar um movimento artístico específico, os alunos podem ser incentivados a “revisitar” as obras dos mestres desse movimento para entender melhor suas técnicas e conceitos.

Em resumo, o prefixo “re” no ensino das artes visuais pode ser importante porque enfatiza a importância da reflexão, revisão, reinterpretação, reciclagem, recontextualização e respeito pela tradição na prática artística e no desenvolvimento criativo dos estudantes.

## O que se entende por releitura no ensino aprendizagem das artes visuais?

A releitura no ensino-aprendizagem das artes visuais refere-se ao processo pelo qual um aluno ou artista interpreta e cria uma nova obra de arte com base em uma obra existente. Essa prática envolve não apenas replicar a obra original, mas também reinterpretá-la, adicionando elementos pessoais, novas perspectivas ou técnicas diferentes.

Ao realizar uma releitura, o aluno geralmente estuda a obra original, analisando sua composição, estilo, tema e contexto. Em seguida, o aluno emprega suas próprias habilidades e criatividade para produzir uma nova interpretação da obra, muitas vezes trazendo elementos contemporâneos, mudanças na técnica ou abordagens conceituais alternativas.

---

<sup>7</sup> Leia-se ensino e aprendizagem da arte, pois, assim, melhor se relaciona com a epistemologia atualmente em uso no Brasil.

A releitura no ensino das artes visuais oferece uma série de benefícios educacionais:

1. **Desenvolvimento de habilidades técnicas:** Ao tentar replicar ou reinterpretar uma obra existente, os alunos podem desenvolver e aprimorar suas habilidades técnicas, como desenho, pintura, escultura, entre outras.

2. **Exploração criativa:** A releitura encoraja os alunos a explorar sua própria criatividade e expressão artística enquanto respondem à obra original de uma maneira única e pessoal.

3. **Compreensão conceitual:** Através da releitura, os alunos podem aprofundar sua compreensão dos conceitos e temas abordados na obra original, relacionando-os a suas próprias experiências e perspectivas<sup>8</sup>.

4. **Estímulo à reflexão crítica:** Ao envolver-se no processo de releitura, os alunos são incentivados a refletir criticamente sobre a obra original, suas escolhas artísticas e os contextos sociais, culturais e históricos que a cercam.

5. **Promoção da diversidade de vozes:** A releitura permite que os alunos reinterpretem obras de uma variedade de artistas, culturas e períodos históricos, promovendo a diversidade de vozes e perspectivas<sup>9</sup> no ensino das artes visuais.

Em resumo, a releitura no ensino-aprendizagem das artes visuais é uma estratégia educacional poderosa que combina o estudo de obras de arte existentes com a expressão criativa individual dos alunos, incentivando o desenvolvimento de habilidades técnicas, pensamento crítico e compreensão conceitual.

### O que é arte generativa?

Arte generativa é uma forma de expressão artística na qual o artista cria sistemas ou processos algorítmicos<sup>10</sup> para produzir obras de arte. Esses sistemas podem ser baseados em regras matemáticas, procedimentos aleatórios ou interações com o ambiente ou espectador. A arte generativa muitas vezes envolve o uso de computadores e programação para gerar imagens, música, animações ou outras formas de expressão visual ou sonora.

O termo “generativo” deriva da palavra “gerar”, indicando que as obras de arte são criadas através de processos de geração automática ou semi-automática, muitas vezes com uma quantidade significativa de autonomia concedida ao sistema ou algoritmo em si. Isso pode resultar em obras que evoluem ao longo do tempo, respondem a entradas externas, ou são únicas a cada execução.

A arte generativa muitas vezes desafia noções tradicionais de autoria e controle criativo, uma vez que os artistas frequentemente colaboram com algoritmos e sistemas computacionais para produzir obras de arte que podem ser imprevisíveis

---

8 Leia-se pontos de vista.

9 Idem

10 Ou usa aplicativos já existentes.



ou dinâmicas. Além disso, a arte generativa frequentemente incorpora elementos de interatividade, convidando o espectador a participar ativamente na criação ou na experiência da obra de arte.

Artistas famosos associados à arte generativa incluem pioneiros como Harold Cohen (Fig. 1), que desenvolveu o programa AARON para criar pinturas algorítmicas, e Vera Molnár (Fig.2), cujo trabalho envolveu explorar padrões e estruturas matemáticas. Nos tempos modernos<sup>11</sup>, a arte generativa continua a evoluir com o avanço da tecnologia, sendo explorada por uma variedade de artistas contemporâneos que utilizam algoritmos, inteligência artificial e novas mídias digitais para criar obras de arte únicas e inovadoras<sup>12</sup>.



Fig. 1, Harold Cohen (Inglaterra, 1928 – 2016), Desenho computacional sem título, 1982, tinta com corante têxtil s/ papel, 57,5 x 76,5 cm, Tate Collection, © Harold Cohen. Disponível em < <https://www.tate-images.com/preview.asp?image=T04167> >, acesso em 04/03/2024.

<sup>11</sup> Entenda-se aqui tempos modernos como dias atuais.

<sup>12</sup> Há vasta discussão a respeito se há ou não criatividade na arte generativa, que, a princípio, reorganiza informações, quer sejam verbais, visuais etc.

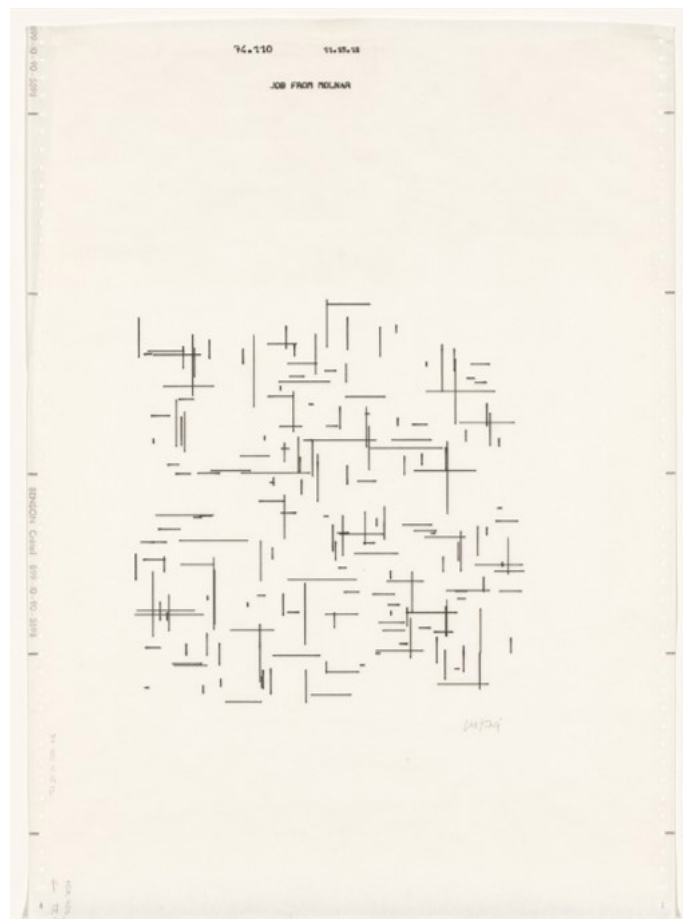


Fig. 2, Vera Molnár (Hungria, 1924 – 2023), Molndrian,1974, plotagem s/ papel, 48,9 x 35,6 cm, MoMA, 1974. Disponível em < [https://www.moma.org/collection/works/417832?artist\\_id=37083&page=1&sov\\_referrer=artist](https://www.moma.org/collection/works/417832?artist_id=37083&page=1&sov_referrer=artist) >, acesso em 04/03/2024.

### **É possível afirmar que uma imagem gerada por inteligência artificial é releitura?**

Sim, é possível afirmar que uma imagem gerada<sup>13</sup> por inteligência artificial (IA) seja uma forma de releitura, dependendo do contexto em que ela é produzida e interpretada.

Uma imagem gerada por IA pode ser considerada uma releitura se o algoritmo ou programa de IA estiver reinterpretando ou reconstruindo uma obra de arte existente. Por exemplo, se uma IA for treinada em um conjunto de obras de arte famosas e, em seguida, gerar novas imagens com base nesse treinamento, essas novas imagens poderiam ser vistas como releituras das obras originais, pois são influenciadas e baseadas nelas.

Além disso, mesmo que a IA não seja explicitamente treinada em obras de arte específicas, mas sim em um conjunto diversificado de dados visuais, ela ainda pode criar imagens que evocam ou lembram o estilo de artistas ou movimentos artísticos

---

13 Aceitamos o uso tanto do termo gerada quanto generada.



específicos (Fig. 3). Nesse caso, as imagens geradas poderiam ser interpretadas como releituras indiretas<sup>14</sup>, pois refletem inconscientemente influências ou características de certos estilos ou obras de arte.

No entanto, é importante reconhecer que a interpretação de uma imagem gerada por IA como uma releitura pode variar de acordo com o contexto cultural, histórico e artístico em que ela é apresentada. Em última análise, a definição de releitura dependerá da relação percebida entre a imagem gerada e as obras de arte originais que ela pode estar referenciando ou evocando.

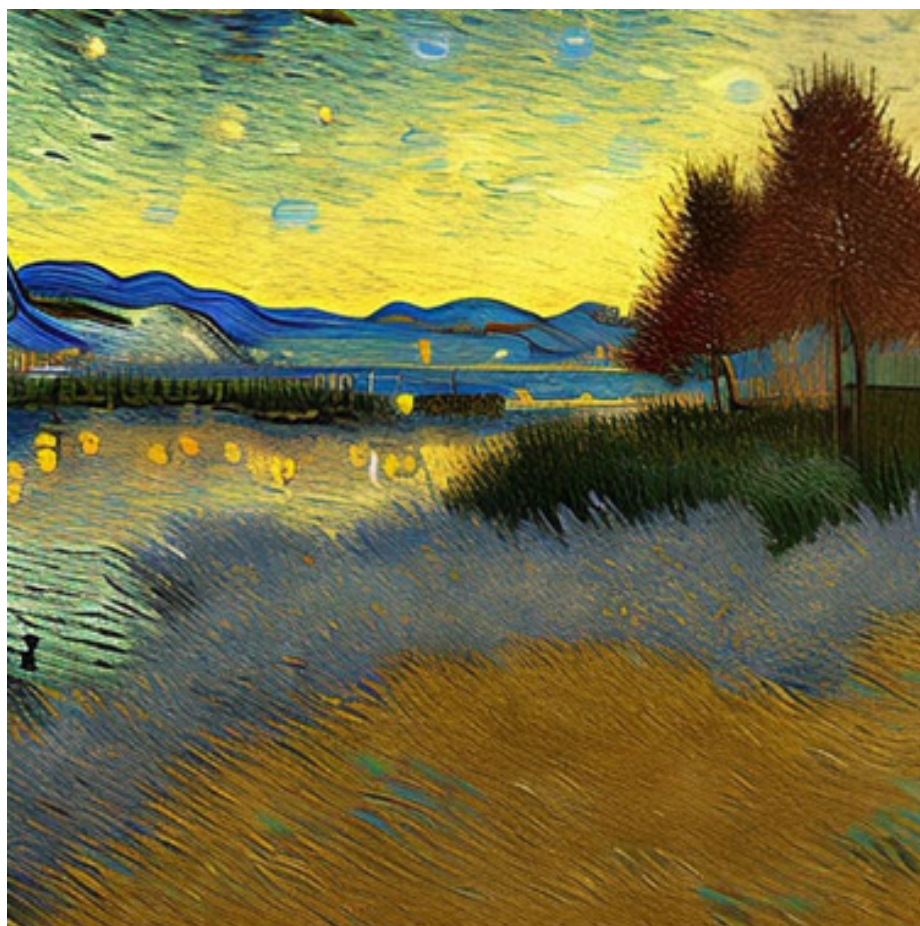


Fig. 3, Prompt de Ana Amália e José Minerini, paisagem gerada a partir de Van Gogh, 2024.

### **Em que a inteligência artificial e a arte generativa podem contribuir com o ensino e a aprendizagem das artes visuais?**

A inteligência artificial (IA) e a arte generativa podem contribuir significativamente para o ensino e a aprendizagem das artes visuais de várias maneiras:

**1. Exploração Criativa:** A IA e a arte generativa podem abrir novos caminhos para a exploração criativa. Os alunos podem experimentar com algoritmos e técnicas

---

<sup>14</sup> Sabemos que releitura pode se dar de diversos modos, como apropriação, citação, reelaboração etc. A respeito da terminologia releitura indireta apresentada pelo Chat GPT, faltam pesquisas que aprofundem a questão.

de geração automática para criar obras de arte que vão além das limitações da habilidade manual, explorando novas formas de expressão artística.

2. **Estímulo à Inovação:** Ao introduzir ferramentas de IA e arte generativa no ensino das artes visuais, os educadores podem incentivar os alunos a pensar de forma inovadora e explorar novos métodos de criação artística. Isso pode ajudar a desenvolver habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico.

3. **Acessibilidade e Inclusão:** A IA e a arte generativa podem tornar a prática artística mais acessível e inclusiva, oferecendo ferramentas e recursos que podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos. Por exemplo, programas de IA podem ser utilizados para criar arte por meio de comandos de voz ou gestos, permitindo que pessoas com deficiências físicas participem ativamente da criação artística.

4. **Feedback Personalizado:** Sistemas de IA podem ser empregados para fornecer feedback personalizado e orientação aos alunos durante o processo de criação artística. Algoritmos podem analisar o trabalho dos alunos e oferecer sugestões para melhorias, ajudando no desenvolvimento das habilidades artísticas de cada aluno de forma individualizada.

5. **Preservação e Reconstrução:** A IA pode ser utilizada na preservação e reconstrução de obras de arte históricas ou danificadas. Algoritmos podem ser treinados para reconstruir digitalmente obras de arte perdidas ou danificadas, permitindo que os alunos estudem e interajam com essas obras de uma maneira nova e significativa.

6. **Exploração de Novos Materiais e Tecnologias:** A arte generativa muitas vezes envolve o uso de tecnologias emergentes e materiais inovadores. Isso pode motivar os alunos a explorar novas tecnologias e técnicas artísticas, preparando-os para um cenário artístico em constante evolução.

Em resumo, a IA e a arte generativa oferecem oportunidades emocionantes para transformar o ensino e a aprendizagem das artes visuais, capacitando os alunos a explorar novas formas de expressão criativa e desenvolver habilidades relevantes para o mundo contemporâneo.

## Conclusão

As respostas que o Chat GPT apresentou para nossas perguntas, reafirmaram a importância de conhecer os temas para que se possa formular questões pertinentes a eles e analisar criticamente os conteúdos gerados.

De modo geral, as respostas que recebermos para este artigo foram pertinentes ao perguntado, sendo as perguntas iniciais sobre abordagem, método e metodologia mais abrangentes, com respostas igualmente abrangente. Portanto, os resultados obtidos foram satisfatório e não necessitaram de notas explicativas no rodapé.

A imprecisão de algumas respostas passou a ser percebida quando tratamos da Abordagem Triangular para o ensino e a aprendizagem da arte. De imediato, o referido chat respondeu a partir de Elliot Eisner e o DBAE - *Discipline-Based Art Education* nos Estados Unidos. Isso demonstrou que a pergunta que fizemos no *prompt* foi mal formulada, pois queríamos saber a respeito da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa no Brasil.

Escrevemos este artigo de modo remoto em ambiente síncrono de reunião virtual. No momento em que constatamos a imprecisão na pergunta acima, Ana Mae Barbosa ouviu nossa conversa e destacou que o *Chat GPT* confundiu estética com apreciação crítica no DBAE. De mesmo modo ela destacou que a abordagem apresentada para leitura da imagem relacionada ao DBAE é demasiadamente modernista, pois excluiu as muitas possibilidades dos professores escolherem procedimentos para leitura visual, quer seja de obras de arte ou imagens oriundas da cultura visual.

Ana Mae destacou também que a contextualização na abordagem triangular, vai além dos aspectos históricos e sociais apresentados pelo chat em questão, pois ela contribui também para educação democrática e progressiva, desfazendo preconceitos raciais, de gênero etc. Esta potencialidade torna-se explícita ao relacionar a Abordagem Triangular no Brasil com os debates atuais da decolonialidade presentes tanto na arte quanto na educação, de modo que se respeite a diversidade cultural brasileira e os muitos pontos de vista sobre a arte/educação em seus processos de ensino e aprendizagem pós-modernista, contexto maior em que se insere a Abordagem Triangular em questão, e não modernistas como foi imprecisamente apontado pelo *Chat GPT*.

Assim, ao reformularmos a pergunta no *prompt* com enfoque no Brasil, a resposta foi positiva e apresentou os itens relacionados à abordagem do ensino/aprendizagem pós-modernista da arte no Brasil.

Por fim e com igual importância, a presença da IA neste artigo se dá não só na apresentação das respostas obtidas via *prompt*, mas também sobre as relações entre criatividade, releitura, novas mídias e arte generativa, pois muito se discute se de fato a IA cria algo ou não, tanto que começa a se falar sobre Superinteligência Artificial (SAI), essa sim capaz de criar algo. Por ser assunto ainda na nossa instância especulativa, encerramos aqui deixando em aberta essa questão, de modo que – caso a SAI se efetive e chegue aos patamares de popularidade que a IA vem atingindo na arte e na educação – instigue novas perguntas sobre abordagens, métodos e metodologias no ensino das artes visuais.

## Referência

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Chat GPT. Disponível em < <https://chat.openai.com/> >. Acessos em 29/01/2024, 19/02/2024 e 04/03/2024.

**Submissão:** 11/03/2024

**Aprovação:** 04/11/2024

# Artes Visuais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: Repintando o espaço escolar com as crianças da comunidade do Novo Oriente, em Maracanaú/CE

Visual Arts in Early Childhood Education and Elementary School: Repainting the school space with children from the Novo Oriente community, in Maracanaú/CE

Artes Visuales en Educación Infantil y Años Iniciales de la Escuela Fundamental: Repintado el espacio escolar con niños/as de la comunidad Novo Oriente, en Maracanaú/CE

**Silmara Lanai<sup>1</sup>**

**Francisco Vitor Macêdo Pereira<sup>2</sup>**

1 Arte-educadora, mestra em Antropologia pelo Programa Associado de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade e Licenciatura Plena em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e Licenciatura em História pela Unicesumar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1501248882267819> ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4446-0086> E-mail: [lanaisilmara@gmail.com](mailto:lanaisilmara@gmail.com)

2 Pós-Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto, Classe C, nível IV, do Instituto de Humanidades e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar e Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6113552731314123> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0474-7331> E-mail: [vitor@unilab.edu.br](mailto:vitor@unilab.edu.br)

## RESUMO

Trata-se de um relato de experiência das/os pesquisadores/as do Projeto *Repintando o espaço escolar com as crianças da comunidade do Novo Oriente, em Maracanaú/CE*, apoiado pelo XII Edital de Incentivo às Artes da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, realizado no primeiro semestre do ano de 2023, em parceria com a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho. O projeto consistiu na realização de oficinas/ateliês em Artes Visuais, o que resultou na construção de 02 (dois) livros infantis a partir das narrativas, desenhos, pinturas e grafitis das crianças. Considerou-se que - para além das vulnerabilidades sociais e afetivo-emocionais -, no retorno à escola, em meio ao cenário de pós-pandemia e de comprometimento socioeconômico de suas famílias, muitas dessas crianças foram bastante prejudicadas no desenvolvimento de suas habilidades sociais e educacionais básicas. Concluímos com esse projeto que é possível (re)integrar essas crianças, de 05 (cinco) a 07 (sete) anos de idade, em momentos de formação com as Artes Visuais, proporcionando-lhes experiências sobre o reconhecimento das diferenças e o respeito às diversidades, além de melhores oportunidades de aprendizagem e socialização escolar. As vivências com a literatura infantil, os desenhos e os grafitis/murais nos permitiram ainda perceber as crianças como seres integrais, com diversos e complexos aspectos biológicos, psicológicos, sociais, emocionais e culturais, os quais devem ser conjunta e devidamente potencializados para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, artísticas e comunitárias.

## PALAVRAS-CHAVE

Artes visuais; Crianças; Educação Infantil e dos Anos Iniciais; Escola no contexto Pós-pandêmico; Maracanaú/CE.

## ABSTRACT

This is an experience report from the researchers of the Project *Repainting the school space with children from the Novo Oriente community, in Maracanaú/CE*, supported by the XII Public Notice for Incentive to the Arts from the Department of Culture of the State of Ceará, held in the first half of 2023, in partnership with the Municipal School of Early Childhood and Elementary Education Maestro Eleazar de Carvalho. The project consisted of holding workshops/ateliers in Visual Arts, which resulted in the construction of two children's books based on the their narratives, drawings, paintings and graffiti. It was considered that - in addition to social and affective-emotional vulnerabilities -, upon returning to school, in the midst of the post-pandemic scenario and the socioeconomic compromise of their families, many of these children were significantly harmed in the development of their basic social and educational skills. We conclude with this project that it is possible to (re)integrate these children, from 05 (five) to 07 (seven) years of age, in moments of training with Visual Arts, providing them with experiences on recognizing differences and respecting diversity, as well as better opportunities for learning and school socialization. Experiences with children's literature, drawings and graffiti/murals also allowed us to perceive children as integral beings, with diverse and complex biological, psychological, social, emotional and cultural aspects, which must be jointly and properly enhanced for development. of their cognitive, artistic and community skills.

## KEY-WORDS

Visual arts; Children; Childhood and Early Years Education; School in the Post-pandemic Context; Maracanaú/CE.



**RESUMEN**

Este es un relato de experiencia de los/as investigadores/as del Proyecto *Repintado el espacio escolar con niños/as de la comunidad Novo Oriente, en Maracanaú/CE*, apoyado por la XII Convocatoria Pública de Incentivo a las Artes del Departamento de Cultura del Estado de Ceará. realizado en el primer semestre de 2023, en colaboración con la Escuela Municipal de Educación Infantil y Primaria Maestro Eleazar de Carvalho. El proyecto consistió en la realización de talleres en Artes Visuales, que dieron como resultado la construcción de dos libros infantiles a partir de las narrativas, dibujos, pinturas y graffitis de los/as chicos/as involucrados/as en el proyecto. Se consideró que - además de las vulnerabilidades sociales y afectivo-emocionales -, al regresar a la escuela, en medio del escenario pospandemia y de menoscabo socioeconómico de sus familias, muchos/as de estos/as niños/as se vieron perjudicados/as significativamente en el desarrollo de sus habilidades sociales y educativas básicas. Concluimos con este proyecto que es posible (re)integrar a estos/as niños/as, de 05 (cinco) a 07 (siete) años de edad, con momentos de formación estética con las Artes Visuales, brindándoles experiencias de reconocimiento de las diferencias y de respeto a la diversidad, así como mejores oportunidades de aprendizaje y socialización escolar. Las experiencias con la literatura infantil, el dibujo y los graffiti/murales también nos permitieron percibir a los/as niños/as como seres integrales, con diversos y complejos aspectos biológicos, psicológicos, sociales, emocionales y culturales, que deben ser potenciados conjunta y adecuadamente para el desarrollo de sus capacidades cognitivas, artísticas. y comunitarias.

**PALABRAS-CLAVE**

Artes visuales; Niños; Educación Infantil Y Primera Año; La Escuela en el Contexto Pospandémico; Maracanaú/CE.

## Percurso experimental

Trata-se de um relato de experiência dos/as pesquisadores/as com um projeto educativo-cultural de Artes Visuais, desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais da cidade de Maracanaú/CE, na região metropolitana da cidade de Fortaleza, capital do estado. Essa jornada com as artes começou, contudo, em 2019, por intermédio do edital *Artista, presente!*<sup>3</sup>, lançado por iniciativa da parceria entre a Secretaria de Cultura do estado do Ceará a Secretária de Educação do estado do Ceará.

No mencionado edital, participamos da eletiva de *Artes Visuais*, propondo a execução de uma intervenção artística na escola de Ensino Médio em Tempo Integral Adahil Barreto Cavalcante, localizada também no bairro Novo Oriente, na cidade de Maracanaú/CE. Na oportunidade, orientamos o projeto de 02 (duas) estudantes, que consistiu na realização de oficinas/ateliês de desenho e *graffiti*/mural para crianças e adolescentes da comunidade.

Essa experiência nos proporcionou um vívido diálogo com a comunidade escolar e local, mediante o emprego de técnicas e expressões artísticas junto às/aos estudantes e aos/às artistas do bairro. Para muitos/as estudantes foi a primeira oportunidade de acesso gratuito a oficinas e ateliês de Artes Visuais. Os resultados demonstraram a importância de se vivenciar as experiências de formação estética, artística, cognitiva e sensorial dentro e fora da escola, especificamente por meio do contato com as produções das artes murais e do *graffiti*.

Observamos que, a partir das oficinas/ateliês, foram criados espaços de formação e elaboração, não apenas artística, mas também afetiva e solidária, entre todas/os as/os participantes. Na ocasião, foram produzidos coletivamente painéis e murais nas paredes da escola, revitalizando e ressignificando aquele espaço por meio das novas vivências artísticas e conhecimentos adquiridos. Tudo isso nos levou ao desejo de experimentar esse projeto também com o público infantil, com as crianças da Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da comunidade do Novo Oriente Maestro Eleazar de Carvalho.

Diga-se que o Novo Oriente é um dos bairros com altos índices de criminalidade da cidade de Maracanaú, em que segundo Atlas da Violência – Retrato dos Municípios Brasileiros 2019<sup>4</sup> é a cidade mais violenta do Brasil e também com grande índice de vulnerabilidade social, de acordo com Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica

---

3 Através desse edital, foram selecionadas e credenciadas propostas de ensino de linguagens artísticas ou atividades afins, a serem desenvolvidas como atividades eletivas e de contraturno, apresentadas por pessoas físicas com ensino superior completo e residentes no estado do Ceará há, pelo menos, 02 (dois) anos. Inicialmente, a finalidade era a de compor um banco de oferta dessas atividades para as escolas estaduais de ensino médio em tempo integral (EEMTIs), da Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC). As propostas selecionadas deveriam compor o referido banco a partir das 16 (dezesseis) ementas criadas pela Secretaria de Cultura (SECULT) para o Catálogo de Atividades Eletivas da SEDUC, dentre elas as Artes Visuais.

4 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública analisou 310 municípios brasileiros e mostra que houve um crescimento das mortes nas regiões Norte e Nordeste influenciado, principalmente, pela guerra do narcotráfico.



do Ceará – IPCE de 2016, aproximadamente 14.738 famílias viviam em situação de extrema pobreza, apesar de pertencer ao município de Maracanaú, cidade com o segundo maior PIB do estado do Ceará<sup>5</sup>. Diante dessa realidade, crianças e adolescentes encontram-se ali, geralmente, em situação de desigualdades sociais e violência, e o acesso às artes não é, para eles/as, algo comum.

Foi então nesse contexto que, no âmbito do XII edital de Incentivo às Artes da Secretaria da Cultura do estado do Ceará<sup>6</sup>, submetemos e tivemos aprovado o projeto *Repintando o espaço escolar com as crianças da comunidade do Novo Oriente, em Maracanaú/CE*. Assumimos ali, como objetivo principal da proposta, proporcionar vivências artístico-visuais, estéticas, lúdicas e cognitivo-afetivas para crianças em situação de vulnerabilidade social e de enfrentamento às diversas dificuldades, especialmente em meio ao retorno à escola no cenário pós-pandemia.

A metodologia utilizada foi multidisciplinar, pois - conforme experiências anteriores - para desenvolver projetos artísticos dentro das comunidades precisamos também envolver a instituição escolar, adaptando as ideias e metodologias das diversas áreas à realidade social da escola e das/os estudantes. Somente assim torna-se viável criar espaços de diálogo, de interação social, de formação e compartilhamento de experiências mútuas entre a escola, os/as artistas, as/os docentes, as/os estudantes e a comunidade local. É justamente isso o que possibilita o desenvolvimento visual, sensorial, cognitivo, estético, crítico, reflexivo e afetivo entre as pessoas envolvidas, contribuindo para o desenvolvimento do letramento e da inteligência visual de todos/as.

Considerando o contexto histórico e social brasileiro (do racismo e do grande domínio patriarcal-colonial), apesar de ser admirado por sua diversidade cultural e ampla produção artística, o que é produzido em território nacional é inacessível para a imensa maior parcela da população. Segundo pesquisa realizada em 2010 pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 71% das pessoas entrevistadas afirmaram que os preços altos são um grande empecilho ao acesso à arte e à cultura. Especificamente na região nordeste, 51,2% das/os entrevistadas/os avaliaram que as dificuldades ao acesso também estariam relacionadas à localização dos equipamentos e espaços culturais, demasiadamente distantes dos locais onde vivem.

Assim, buscamos com esse projeto aproximar as expressões e as experiências artísticas junto à escola e à sua comunidade, tendo em vista, principalmente, os altos índices de desigualdade social e de pobreza no bairro do Novo Oriente, em Maracanaú/CE. Por intermédio do projeto, em parceria com a escola da comunidade, foram realizadas oficinas/ateliês de literatura infantil, desenho e *graffiti*/mural, tendo como público-alvo crianças entre 05 (cinco) e 07 (sete) anos de idade. A partir do projeto na escola, foi criado um espaço de formação, criação e vivência multidisciplinar com as Artes Visuais.

5 Fortaleza, Maracanaú e Caucaia, nessa ordem, lideram o ranking do Produto Interno Bruto do estado do Ceará, respectivamente com R\$ 73,4 bilhões, R\$ 12,3 bilhões e R\$ 10,4 bilhões, conforme dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará de 2023.

6 Destinado a 11 (onze) linguagens artísticas, o Edital teve por objetivo promover e democratizar o acesso aos recursos do Fundo Estadual da Cultura (FEC), especificamente para o fomento de bens e serviços culturais no campo das artes em todas as regiões do estado do Ceará.

## Ateliês na escola: colorindo a metodologia

O primeiro mês, fevereiro de 2023, foi dedicado à pré-execução do projeto. Realizou-se, na oportunidade, uma reunião preparatória e de planejamento com o Grupo Gestor da escola de Educação Infantil da comunidade, a EMEIEF Maestro Eleazar de Carvalho, na qual já tínhamos tido uma experiência como bolsista educador/a social, por intermédio de um contrato temporário com o município.

No momento em que o projeto foi submetido, no ano de 2022, a escola atuava ainda apenas no Ensino Fundamental, com turmas do 1º ao 5º ano. Porém, em 2023, a escola passou a atender também a Educação Infantil, com turmas a partir da Pré-escola II, além do 1º e 2º anos do Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que exigiu uma readaptação do cronograma e da metodologia do projeto inicial.

Depois de apresentar o projeto para o Grupo Gestor, participamos de uma reunião com as professoras e pedagogas da escola, a fim de apresentar o projeto e de trabalharmos em parceria nas componentes curriculares de Artes, Português e Matemática, articulando uma ação multidisciplinar. Foi importante criar um canal virtual de divulgação do projeto às famílias da escola e da comunidade, o que foi feito por meio de um grupo de contatos do *Whatsapp*.

Pretendeu-se com essa ação aproximar a comunidade do entorno com a escola, a fim de que houvesse uma melhor cooperação entre o Grupo Gestor, docentes, estudantes e famílias. O objetivo não era outro senão o da vivência integrada em Artes Visuais, aliada - como sequência - às abordagens didático-pedagógicas multidisciplinares e ao estreitamento de vínculos sociais e afetivos no âmbito do trabalho escolar, envolvendo tanto as crianças, como as/os profissionais da educação e a comunidade em geral.

As oficinas aconteceram do dia 06 de março ao dia 31 de maio de 2023, nos turnos da manhã e da tarde. Ao todo, participaram do projeto 342 crianças. Os encontros e atividades aconteceram diariamente, de segunda a sexta-feira, nos turnos manhã e tarde, com a carga horária de 01 (uma) hora/aula em cada turma, totalizando, cada oficina, a carga horária de 40 (quarenta) horas/aula. Por questão de logística e metodologia, as oficinas ficaram divididas por turmas. As turmas da Pré-escola II ficaram com a oficina de literatura infantil. As turmas do 1º ano com a oficina de desenho e as turmas do 2º ano com a oficina de *graffiti* e mural.

Aconteceram ainda em março daquele ano as oficinas de literatura infantil com as 08 (oito) turmas da Pré-escola II, sempre a partir da contação de histórias e da musicalidade. O objetivo foi construir com as crianças a narrativa de um conto autoral, livremente inspirado em histórias contadas, inventadas e cantadas, tanto por meio da linguagem musical, com a utilização de instrumentos diversos (ukulele, agogô, triângulo, caxixi e ganzá), como por meio da linguagem visual.

Partimos de algumas referências da literatura brasileira infantil como as autoras Gisela Castro Alves (2013) e a Patrícia Auerbach (2022) e do inventário da cultura oral

cearense, especialmente das histórias de trancoso<sup>7</sup>, das fábulas, contos e lendas do imaginário popular nordestino. O objetivo foi o de estimular a imaginação, valorizar a cultura regional e o respeito à diversidade cultural.



Fig. 1, EMEIEF Maestro Eleazar de Carvalho, *Oficina de literatura infantil*, Lanai, Maracanaú, 2023.

Fonte: Arquivo dos/as autores.

Em abril, aconteceu a oficina de desenho com as 04 (quatro) turmas do 1º ano. Na ocasião, também foi utilizada a musicalidade, especialmente nos momentos de acolhida, com cantigas e com os instrumentos musicais. Pretendemos demonstrar como desenhar, utilizando as formas geométricas e as letras do alfabeto, a fim de estimular o conhecimento e a percepção visual das crianças. Elas também aprenderam a como criar tintas orgânicas, utilizando como base diferentes argilas e folhas de plantas, a partir de experimentações com os recursos sustentáveis disponíveis no próprio chão da escola.

<sup>7</sup> *Histórias de trancoso* é um termo êmico utilizado em boa parte do Nordeste brasileiro para se referir a contos da literatura oral, inclusive no que se convencionou chamar de cultura popular. Há nesse inventário referências muito amplas a mundos e personagens encantados, a aventuras mágicas pelos sertões, em meio a fugas fantásticas de lobisomens, de malfeitores, de botes de cascavel e outros seres perigosos, entre celebrações de casamento e festas de padroeiros/as etc. As histórias são geralmente cantadas, há um enredo moral e, ao mesmo tempo, cômico, além de uma diversidade muito grande de elementos, de variadas origens e musicalidades ibéricas, indígenas, africanas e árabes.



Fig. 2, EMEIEF Maestro Eleazar de Carvalho, *Oficina de desenho*, preparação das tintas, Lanai, Maracanaú, 2023. Fonte: Arquivo dos/as autores.

No mês de maio, aconteceu a oficina de *graffiti* com as 04 (quatro) turmas do 2º ano (crianças maiores, de 06 (seis) a 07 (sete) anos de idade). Sempre em meio a momentos de acolhida musical e de brincadeiras, as crianças aprenderam sobre desenhos e diversidade de formas, a respeito dos contrastes entre luzes e sombras. Houve também experimentação de desenhos tendo como base o próprio corpo (mãos, ombros, pés, cabeça), alguns objetos (como livros, cadernos, copos, pratos e talheres descartáveis) além da utilização de tintas convencionais a base d'água.

A partir dos seus próprios desenhos, elas interagiram e colaboraram umas com as outras e com as professoras, aprendendo sobre a técnica e a prática do *graffiti*, especialmente na modalidade do estêncil. Puderam, ao final, produzir e aplicar os moldes dos seus desenhos sobre as paredes dos pátios, corredores e salas de aula da escola.





Fig. 3, EMEIEF Maestro Eleazar de Carvalho, *Oficina de Graffiti*, Lanai, Maracanaú, 2023. Fonte: Arquivo dos/as autores.

A partir da junção das experiências e das produções dessas 03 (três) oficinas/ateliês, foi possível organizar 02 (dois) e-books<sup>8</sup>, tendo como base as narrativas dos

8 Link para baixar gratuitamente os 02 (dois) e-books, acesse:

<https://drive.google.com/drive/folders/1i7yu6qWbiEfW7YvdQP2FRu37bYMH0DEv>

contos, as ilustrações e as fotografias de estênceis e murais produzidos pelas crianças da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho.



Fig. 4, Lanai, Capa do e-book *Esquisitice de Bichos*, 2023. Fonte: Arquivo dos/as autores.



Fig. 5, Lanai, Capa do e-book *Bicho-pau*, 2023. Fonte: Arquivo dos/as autores.



## Diálogos teóricos

A comunicação entre as pessoas, as suas visões e leituras de mundo não se dá apenas por meio da palavra, mas por meio da música, do teatro, da pintura, do desenho, entre outras formas e representações artísticas (Martins; Picosque; Guerra, 1998). Daí a importância das Artes, em geral, estarem necessariamente em meio à aprendizagem sobre os valores históricos, humanos e socioculturais (Iavelberg, 2003).

Atualmente, a grande preocupação dos/as arte-educadores/as está precisamente no reconhecimento das Artes Visuais como uma disciplina, mais que oportuna, imprescindível à formação do ser humano, cujos recursos são, de fato, indispensáveis às mais diversas propostas e abordagens didático-pedagógicas (Iavelberg, 2003). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em artes propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e de dar sentido à experiência humana, pois o estudante desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (Brasil, 2000, p.19).

Compreende-se, assim, que em especial na Educação Infantil deve haver - de maneira necessária - espaços, momentos e atividades voltados para a vivência em Artes e para as experiências estéticas, assim como nos diz o Referencial Curricular Nacional: “[...] tal como a música, as Artes Visuais também são formas de linguagem, sendo das mais importantes, especialmente no que se refere à expressão e à comunicação humanas, o que já serve como justificativa para a sua inserção no contexto educacional” (Brasil, 1998, p. 85).

Fazer Arte e trabalhar com arte-educação ou com Artes Visuais no contexto da Educação Infantil compreende, no entanto, processos bastante complexos, por meio dos quais as crianças sintetizam diversos elementos de suas experiências cotidianas, de crescimento, socialização e aprendizado significativo. É dessa forma principalmente quando se trata da linguagem visual.

É, com ênfase, por meio das experiências com a linguagem visual que as crianças passam a representar, com mais segurança e parcimônia, as suas visões de mundo, destacando o que lhes interessa e o que elas dominam, de acordo com as suas preferências e os seus interesses próprios, validando as suas emoções e consolidando os seus estágios de aprendizado.

Dessa forma, as Artes Visuais, além de estimularem o lado afetivo e a interação social das crianças, contribuem igualmente para a construção e a demonstração de autoconfiança, assim como para a afirmação da independência e o desenvolvimento da motricidade infantil (Albinati, 2009), sendo ainda um importante elemento ou fator catalizador/dinamizador de diversos outros conteúdos, propostas e processos trabalhados em sala de aula.



Em outras palavras, o incentivo e a oportunidade de se trabalhar com as Artes Visuais desde a Educação Infantil refletirão positivamente na vida pessoal, escolar e profissional dos indivíduos. Cada movimento, desenho, pintura e expressão estética potencializam e consubstanciam o direito que a criança tem de, por meio da linguagem visual, expressar e validar as suas emoções, (re)conhecendo o mundo em que se insere, a diversidade e as diferenças das demais pessoas com quem interage e produz a sua existência, com mais sensibilidade e compromisso ético-reflexivo.

Dessa maneira, a educação em Artes Visuais é uma importante ferramenta de conhecimento no empreendimento de formas de aprendizagem mais lúdicas e significativas, repletas de comprometimento ético e crítico-reflexivo com as diferenças e diversidades humanas inscritas no mundo, e também no próprio desenvolvimento infantil. Expressando-se no papel, na parede, no chão ou em seus próprios corpos, as crianças criam as Artes Visuais e imprimem possibilidades muito amplas de aprendizagem, interação e formação humana.

Quando as crianças desenham, conseguem, de fato, expressar melhor e mais livremente as suas emoções, sentimentos, pensamentos e imaginação, construindo e validando empiricamente a sua interação com o mundo. Em conformidade com o manual docente para a Educação Infantil da rede Pitágoras de Ensino<sup>9</sup>, o ensino de Artes Visuais deve ser trabalhado desde o Maternal, e de forma integrada com as demais componentes curriculares. Independentemente de se tratar de uma escola da rede pública ou particular, o manual ainda estabelece que, ao se trabalhar com o ensino de Artes, um dos objetivos é o favorecimento do desenvolvimento da criatividade e de outras diversas habilidades intelectuais.

Conforme Araújo (2014) nos explica: “nestas atividades de criação artística, as crianças desenvolvem a função simbólica, motora e de corporeidade, além dos conceitos espaciais e lógico-matemáticos” (Araújo, 2014, p.23). Com efeito, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao abordar os conteúdos a serem trabalhados nessa faixa etária entre os 05 (cinco) e 07 (sete) anos de idade, afirma a importância do fazer artístico e do contato com objetos e obras de Arte. Afirma também que o percurso de criação e construção individual e comunitária das crianças tem resultados significativos quando é enriquecido por experiências artísticas intencionais. Segundo o mesmo documento:

O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando favorecer o desenvolvimento de suas capacidades criativas e intelectuais (Brasil, MEC/SEF, 1998, p. 91, vol. 3).

---

<sup>9</sup> O manual do/a professor/a da Rede Pitágoras de Ensino é um material que aborda com clareza a imprescindibilidade do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, especialmente para a idade em questão (05 a 07 anos). A escolha por citar este material se deu por este motivo.

Conforme afirma o Referencial Curricular (1998), as Artes Visuais devem ser aprendidas como uma linguagem composta por estruturas e características próprias e, para isso, devem ser considerados os diversos aspectos e peculiaridades do fazer artístico. O fazer artístico diz respeito, por sua vez, à produção de trabalhos e obras de arte, que propiciam o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da criação pessoal (Araújo, 2014, p. 23). Desse modo, a proposta se assemelha a uma *abordagem triangular*, conforme a disposição didático-metodológica criada pela pesquisadora de arte e arte-educadora Ana Mae Barbosa, uma das principais referências no campo do ensino de Artes Visuais aqui no Brasil.

A especialista em Arte-educação, Ana Mae Barbosa (2010), defende a ideia de que a Arte coloca crianças e adolescentes em contato com as suas emoções, ajudando-os/as assim a trabalhar o seu lado racional. Nesse mesmo sentido, para Bacocina (2009), as dificuldades enfrentadas por algumas crianças no início da vida escolar podem ser exemplificadas ou comparadas com a experiência de Pablo Picasso: que, apesar de ser considerado um grande mestre, teve muitas dificuldades na alfabetização e no começo da vida escolar. Outro exemplo é Paulo Freire (1980), que somente foi alfabetizado a partir da leitura de imagens.

Ambos, Paulo Freire e Picasso, se utilizaram da linguagem visual para superar dificuldades emocionais, cognitivas e psicológicas com as quais se depararam ante as exigências do desenvolvimento de habilidades leitoras e escritas. Por isso, a autora chama a atenção em relação à importância da escola propor reflexões sobre o papel da arte também nos processos de letramento, leitura e alfabetização.

Diga-se que, muito embora a relação entre Arte e Educação seja um campo muito rico e profícuo, ainda é restrita a produção sobre as intersecções da Arte com a leitura. O que encontramos nas pesquisas são meramente as discussões sobre as Artes Visuais como aporte à alfabetização, o que não tem necessariamente a ver com leitura visual ou com leitura de imagens na escola.

Segundo Nunes e Ribeiro (2014), a leitura de imagens no contexto escolar poderia ser mais amplamente discutida por autores/as brasileiros/as, como Ana Mae Barbosa (2003, 2010) e Bacocina (2009). Tenha-se em mente, todavia, que a nossa proposta pretendeu dialogar com as discussões entre práticas pedagógicas em Artes Visuais (especificamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e o desenvolvimento da linguagem visual: em seus aspectos cognitivos, sensoriais, corporais e afetivos, entre crianças de 05 (cinco) a 07 (sete) anos de idade.

## **Considerações finais**

Concluimos com esse projeto que é possível integrar e compor momentos de formação estética em Artes Visuais com a promoção da socialização e da (re)integração das crianças no convívio escolar, melhorando o desempenho de suas habilidades cognitivas, comunitárias e afetivo-emocionais. As experiências artísticas nos espaços

da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais nos fazem perceber ainda a complexidade das crianças enquanto seres biológicos, psicológicos, sociais e culturais em formação, aos/às quais deve ser dispensada toda a atenção e estímulos necessários ao seu desenvolvimento.

Na verdade, a partir das experiências com a literatura infantil, as contações e as *cantações* de histórias, com os desenhos, *graffitis* e murais, alcançou-se - muito mais e melhor - a dimensão dos reais potenciais de aprendizagem, sociabilidade e criatividade dessas crianças. Diga-se ainda que, sobretudo no cenário de pós-pandemia, no retorno para as escolas, muitas delas foram negativamente impactadas pelos efeitos do isolamento social, do adoecimento psíquico e emocional de seus familiares, bem como de seu comprometimento socioeconômico.

Contemporizando todos esses desafios e complexidades, o recurso às Artes Visuais no empenho das propostas didático-pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais pode ser uma importante aliada para apoiar o desenvolvimento e promover a transformação social, servindo como um canal lúdico e interativo de acesso dessas crianças à educação e à cultura, promovendo ainda sensibilização, conscientização, além de bem-estar físico, mental e emocional.

As vivências e experiências das oficinas ajudaram decisivamente nesse processo complexo e desafiador de retorno das crianças à escola, no acolhimento, na expressão e na validação de suas emoções, tanto quanto no incentivo ao desenvolvimento de suas habilidades comunicacionais e interacionais, favorecendo os processos de alfabetização e letramento, atuando ainda no desenvolvimento de suas percepções visuais, críticas, espaciais, reflexivas e sensoriais.

As abordagens multidisciplinares com Artes Visuais permitem então, inequivocamente, desenvolver as competências cognitivas, sociais, motoras, estéticas dentre outras. Assim, é possível trabalhar na educação artística visual uma série de diversos temas relacionados às disciplinas do currículo básico, enriquecendo a aprendizagem das crianças e contribuindo para a sua formação social.

Disso igualmente decorre a compreensão quanto à necessidade de uma formação estética e política em Artes Visuais para as professoras e pedagogas, bem como de se mexer na estrutura e nas propostas didático-curriculares, a fim de que se promova de maneira mais ampla a integração, por exemplo, das Artes Visuais e o ensino e a aprendizagem de Português e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O produto final do projeto consistiu na criação de 02 (dois) livros infantis (e-books), contemplando as narrativas e as produções visuais em conjunto das crianças de 05 (cinco) a 07 (sete) anos de idade, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maestro Eleazar de Carvalho, da comunidade do Novo Oriente, em Maracanaú/CE. Os e-books foram concebidos sob a nossa organização, estão gratuitamente disponíveis para divulgação e utilização a partir do link: <https://drive.google.com/drive/folders/1i7yu6qWbiEfW7YvdQP2FRu37bYMH0DEv>.

A partir dessa produção, comprovamos o quão as crianças podem desenvolver a sua autonomia e as suas diversas habilidades cognitivo-intelectuais, mediante o estímulo respeitoso, humano e comunitário às diferentes práticas e experiências artísticas no ambiente da escola.

## Referências

- ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. **Artes visuais**. Artes II. Belo Horizonte. 2008.
- ALVES, Gisela Castro. **Bichos e Bichooutros**. Belo Horizonte: C/ Arte, 2013.
- ARAÚJO, Vera Maria Paixão de. **Manual do Professor da Rede Pitágoras de Ensino: Maternal 2**. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2015.
- AUERBACH, Patrícia. **O Lenço**. 2ª ed. São Paulo: Brinque-Book, 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org). In: **conceitos e terminologias Aquecendo uma transforma-ção: Atitudes e Valores no da Arte**. 2 ed .São Paulo: Cortez, 2003.
- BACOCINA, E. A. **Alfabetização e Arte: Sobre leituras de mundo, de letras, de imagens, de vida**. Revela. Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano II -Nº 04-Jan/Mai 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Cap.1, p. 19-43.
- BRASIL, MEC/ SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL, MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência retrato dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro, Ipea, 2019. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=34943](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=34943) Acesso em: 1 mar. 2024.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Sistema de Indicadores de**

**Percepção Social (SIPS).** Brasília, Ipea, 2010. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/SIPS/101117\\_sips\\_cultura.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/SIPS/101117_sips_cultura.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

IPECE – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil Básico Municipal de Maracanaú.** Fortaleza, Ipece, 2016. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Maracanau\\_2016.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Maracanau_2016.pdf). Acesso em: 20 abri. 2023.

IPECE – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Produto Interno Bruto Municipal:** Análise do PIB dos Municípios Cearenses - 2021. Fortaleza, Ipece, 2023. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2023/12/PIB\\_Municipal\\_2021.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2023/12/PIB_Municipal_2021.pdf). Acesso em: 10 de mar. 2024.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte:** A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

RIBEIRO, Neuci, Martins; NUNES, Ana Luiza Ruschel. 2014. **Leitura de Imagem:** uma compreensão crítica da arte visual. In: ConFAEB, II Congresso Internacional da Federação de Arte-Educadores; XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil: Ponta Grossa-PR, 2014.

**Submissão: 25/06/2024**

**Aprovação: 08/09/2024**

# De(s)colonizar o olhar: as imagens no ensino de artes visuais

De(s)colonize the look: images in teaching visual arts

De(s)colonizar la mirada: las imágenes en la enseñanza de las artes visuales

**Marília Claudia Favreto Sinãni<sup>1</sup>**

**Vanessa Cristina Dias<sup>2</sup>**

**Aline Accorssi<sup>3</sup>**

1 Professora de arte, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Doutoranda em Educação pela mesma instituição. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6244887997791951>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5135-9484>. E-mail: [profmariliasinani@gmail.com](mailto:profmariliasinani@gmail.com).

2 Pesquisadora e bolsista CAPES vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4896954410037934>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9579-7045>. E-mail: [vanessacristinadias@live.com](mailto:vanessacristinadias@live.com).

3 Professora adjunta na Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7571571217332694>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8361-3475>. E-mail: [alineaccorssi@gmail.com](mailto:alineaccorssi@gmail.com).



## RESUMO

O panorama histórico e cultural latino-americano, cujas raízes se sustentam na colonização e na escravização, implica na construção de olhares colonizados, não apenas sobre as visualidades que nos perpassam, mas também sobre como a nossa episteme foi secularmente construída dentro dos parâmetros dominantes. A partir disso, o presente artigo constrói pontes entre a perspectiva de(s)colonial e os estudos das culturas visuais com o objetivo de discutir as dificuldades e as possibilidades de se trabalhar com imagens no ensino de artes visuais na contemporaneidade. Sendo a nossa Era marcada pelo ocularcentrismo e pela colonialidade do poder, entende-se que é preciso questionar quem tem direito a olhar e como o olhar colonizado opera, a fim de provocar fissuras para que a de(s)colonização dos olhares, tanto de professores/as, como de educandos/as, se torne possível. A ação de de(s)colonizar o olhar nos possibilita confrontar a legitimidade da fabulação das narrativas dominantes, abrindo espaço para a escuta e a construção de outras histórias e narrativas que resistem aos padrões que alimentam a hegemonia eurocêntrica. Por fim, explicitamos como e quais imagens são viáveis de se utilizar na sala de aula em prol dos movimentos contínuos da de(s)colonização dos modos de ver.

## PALAVRAS-CHAVE

Arte-educação; Descolonialidade; Saberes Insurgentes; Visualidade.

## ABSTRACT

The historical and cultural panorama of Latin America, whose roots are sustained in colonization and slavery, implies the construction of colonized looks, not only on the visualities that permeate us, but also on how our episteme has been secularly constructed within the dominant parameters. Based on this, this article builds bridges between the de(s) colonial perspective and visual culture studies with the aim of discussing the difficulties and possibilities of working with images in contemporary visual arts teaching. As our era is marked by ocularcentrism and the coloniality of power, it is understood that it is necessary to question who has the right to look and how the colonized looks operates, in order to provoke fissures so that the de(s)colonization of the looks of both teachers and students becomes possible. The action of de(s)colonizing the look enables us to confront the legitimacy of the fabrication of dominant narratives, opening up space for listening to and constructing other stories and narratives that resist the patterns that feed Eurocentric hegemony. Finally, we explain how and which images are viable to use in the classroom in favor of continuous movements towards the de(s)colonization of ways of seeing.

## KEY-WORDS

Art Education; Descoloniality; Insurgent Knowledge; Visuality.

**RESUMEN**

El panorama histórico y cultural latinoamericano, cuyas raíces se remontan a la colonización y la esclavitud, implica la construcción de miradas colonizadas, no sólo sobre las visualidades que nos permean, sino también sobre cómo nuestra episteme se ha construido secularmente dentro de los parámetros dominantes. A partir de esto, el presente artículo construye puentes entre la perspectiva de(s)colonial y los estudios de las culturas visuales con el objetivo de discutir las dificultades y las posibilidades de trabajar con imágenes en la enseñanza de las artes visuales en la contemporaneidad. Siendo nuestra Era marcada por el ocularcentrismo y por la colonialidad del poder, se entiende que es necesario cuestionar quién tiene el derecho de mirar y cómo opera la mirada colonizada, con el fin de provocar fisuras para que la de(s) colonización de las miradas, tanto de educadores/as, como de educandos/as, sea posible. La acción de de(s)colonizar la mirada posibilita confrontar la legitimidad de la fabulación de las narrativas dominantes, abriendo espacio para la escucha y la construcción de otras historias y narrativas que resisten a los padrones que alimentan la hegemonía eurocéntrica. Por fin, explicitamos cómo y qué imágenes son viables de utilizar en las clases a favor de los continuos movimientos de la de(s)colonización de los modos de ver.

**PALABRAS-CLAVE**

Arte-educación; Descolonialidad; Saberes insurgentes; Visualidad.

## Primeiros olhares

*¿Cómo ver? ¿Desde dónde ver? ¿Qué limita la visión? ¿Para qué mirar? ¿Con quién ser? ¿Quién logra tener más de un punto de vista? ¿A quién se ciega? ¿Quién se tapa los ojos? (Haraway, 1995, p. 333).*

Levando em consideração os aspectos sociais e culturais característicos do nosso tempo, partimos do seguinte questionamento: em nossas práticas de ensino em artes visuais, como as imagens<sup>4</sup> vêm sendo trabalhadas? Preocupadas com os modos pelos quais as visualidades vêm sendo operadas nas salas de aula, principalmente, por professores de artes visuais, propomos reflexões sobre os desafios e as possibilidades de se trabalhar com imagens na contemporaneidade.

Na constante busca por realizar movimentos em prol da de(s)colonização<sup>5</sup> do olhar através do ensino de artes visuais, compreendemos que este trabalho exige um movimento de reflexão e ação, no sentido de problematizar o ocularcentrismo e os regimes de visualidades que servem à colonização, sobretudo, nos seus impactos na forma como as imagens são utilizadas nas salas de aula e no campo epistêmico.

Ao observar o nosso contexto historicamente marcado por processos de dominação, é possível identificar que o colonizador europeu assumiu um papel preponderante na consolidação da larga tradição da cultura escrita, utilizando-a para incutir suas ideologias hegemônicas, classificando as pessoas colonizadas como inferiores (Quijano, 2005). A ação de fazer pesquisa e o ato de ensinar não escapam da colonialidade, pois carregam a tradição moderna ocidental que, por séculos, fez uso da escrita alfabética para ocultar violências de matriz civilizatória-colonial e naturalizar o apagamento dos povos colonizados (Rivera-Cusicanqui, 2015).

No caso das imagens, observamos que elas também passaram por um processo semelhante ao da escrita, visto que os discursos não se limitam apenas ao texto, as produções imagéticas também trazem narrativas e consolidam as formas de ver os acontecimentos do mundo. Na sociedade ocularcêntrica em que vivemos, as imagens também educam o olhar e representam narrativas, mas ainda notamos a preponderância em utilizar as imagens nas aulas e nas pesquisas de modo meramente ilustrativo, ficando em segundo plano ou tendo seu uso limitado apenas para “constatação da realidade” (Tourinho, 2012).

Apresentamos, então, caminhos possíveis para se trabalhar com imagens, principalmente no ensino de artes visuais, mas isso não exclui o fato de que os demais professores que as utilizam como ferramenta podem encontrar reflexões pertinentes neste artigo. Ao nosso ver, o ensino de artes visuais é um processo coletivo e criativo de troca, no qual construímos o conhecimento a partir de nossas percepções e

---

4 Aqui, imagem e visualidade são operadas como sinônimos, compreendendo que a ideia de visualidade diz respeito a toda cultura visual, incluindo as obras de arte das histórias das artes.

5 Utilizamos o termo de(s)colonial com essa grafia porque trazemos perspectivas de autoras/es que fazem uso do termo *descolonial* e *decolonial* ao longo do texto. Gómez e Mignolo (2012) e Maldonado-Torres (2013) por exemplo, fazem uso do termo sem o ‘s’, enquanto Rivera-Cusicanqui (2015) opta por utilizar o *descolonial* como atitude política.

experiências de mundo, portanto, as imagens estão atreladas às vivências cotidianas por terem a função social de impactar as maneiras como vemos, sentimos, significamos e interagimos com o mundo e as relações sociais (Tourinho, 2012).

Nesse caminho, adotamos perspectivas que nos convidam a repensar o uso de imagens como recurso de aprendizagem, pois estas possibilitam a construção de um imaginário para além dos limites colonizadores herdados do pensamento moderno cartesiano. Para tal, criamos pontes entre os estudos de autoras e autores que tecem contribuições para o movimento de de(s)colonização do olhar (Rivera-Cusicanqui, 2015; Gómez e Mignolo, 2012; Dussel, 1997, 1993) e os estudos das culturas visuais sobre imagens que vêm sendo desenvolvidos por Mirzoeff (2016), Martín (2013), Tourinho (2012), Abreu e Álvarez (2019). Aproximamos estas duas perspectivas para confrontar os regimes de visualidades e reivindicar o direito a olhar as imagens por um viés contra hegemônico, de modo a pensar de forma crítica as representações historicamente estabelecidas e os discursos nelas incutidos ao longo do tempo, afinal, “a cultura se constrói mediante a permanente produção e transformação de discursos e representações coletivas” (Martín, 2013, p. 345).

As imagens estão nas escolas, nos meios de comunicação, nos livros, nas revistas, em diversos espaços. Na sociedade atual, é notório que, a todo momento, imagens são produzidas e veiculadas, passando a ideia de que há um “ar democrático” nos meios de comunicação (Fischer, 2002). Nos parece contraditório pensar que, ao mesmo tempo em que vivemos em uma sociedade ocularcêntrica (Manguel, 2001) produtora de imagens, não há tanta preocupação com os discursos e as narrativas que as constituem e atuam na formação das pessoas. Essas imagens não acabam construindo o nosso repertório visual e, por vezes, integrando as nossas práticas de ensino? De que modo ainda reproduzimos um olhar colonizado? Quais caminhos podemos traçar para compreender a potência da função social da imagem na de(s) colonização nos processos de aprendizagem?

## Problematizações dos modos coloniais de ver/olhar

No livro *Variações sobre o prazer*, escrito por Rubem Alves (2011), encontramos reflexões que nos provocam a pensar acerca do protagonismo do olhar. O autor reflete sobre os sentidos humanos e a forma como os saberes derivam-se da visão. Alves (2011, p. 54) recorre à etimologia da palavra *teoria* que, do grego, significa *contemplar*, levando-nos a compreender que “saber é ver”, na qual o conhecimento é uma extensão da óptica. Aponta que pensadores como Bachelard e Nietzsche já denunciavam que a ciência era considerada um ofício dos olhos e criticavam o vício de *ocularidade*<sup>6</sup> praticado pela tradição científico-filosófica ocidental que, fundamentada

---

<sup>6</sup> O termo vício de *ocularidade* é discutido pelo filósofo Gaston Bachelard para denunciar o ocularismo predominante na cultura ocidental que trata o conhecimento como uma extensão da visão. O próprio ato de conhecer já remete ao ato de olhar. Faz críticas às metáforas visuais que aludem o pensamento científico ocidental para falar sobre a importância de superar a hegemonia da visão existente no dualismo cartesiano que separa sujeito de objeto, corpo de matéria.

no cartesianismo dualista, associa o conhecimento à experiência ocularista, o que demonstra que desde muito tempo a visão exerce hegemonia sobre os demais sentidos.

Os verbos *ver* e *olhar* nos acompanham em vários momentos das nossas vidas. Se observarmos o vocabulário utilizado na escrita acadêmica, inclusive a nossa, encontramos metáforas visuais que remetem à relação direta da visão com o conhecimento como, por exemplo: perspectiva, olhar crítico, evidenciar, teoria, visão de mundo, entre tantos outros termos. Em nossas experiências cotidianas, a nossa capacidade de ver se sobrepõe a todos os outros sentidos, sendo os olhos o principal meio utilizado para acessar este mundo repleto de construções simbólicas que nos formam e nos condicionam historicamente e culturalmente.

Manguel (2001) faz uso do termo *ocularcentrismo* para se referir ao fato da modernidade influenciar a sociedade ocidental a valorizar a visão como maneira preponderante de conhecer o mundo, em detrimento dos demais sentidos. Fundamentada nos parâmetros ocularcêntricos, a modernidade associa a esfera visual como um sentido privilegiado no campo epistêmico, instaurando a ideia de que a percepção e a representação visual estão atreladas à forma dominante de conhecimento (Martín, 2013). Devido ao seu viés cartesiano dualista ocidental, o *ocularcentrismo* acaba por contribuir para a colonização do olhar a partir da naturalização de discursos hegemônicos que reforçam a dicotomização e a hegemonização, também perpetuados na história da arte e estética de caráter colonial que conhecemos.

La visualización alude a una forma de memoria que condensa otros sentidos. Sin embargo, la mediación del lenguaje y la sobreinterpretación de los datos que aporta la mirada hace que los otros sentidos – el tacto, el olfato, el gusto, el movimiento, el oído – se vean disminuídos o borrados en la memoria. (Rivera-Cusicanqui, 2015, p. 22).

A hegemonia da visão relacionada ao ato de conhecer também traz consigo ideologias modernas colonizadoras que dominam o campo epistêmico, isto é, nosso modo de pensar, de ser, de compreender o mundo e de se relacionar com ele. Além disso, causa fortes consequências no ensino de artes visuais e em outras disciplinas da área das ciências humanas que buscam utilizar imagens como recurso educativo.

Isso se dá porque sofremos o processo de dicotomização e hegemonização implicados pela matriz civilizatória-colonial que configura o contexto histórico-cultural em que vivemos. Tal contexto faz uso das imagens como veículos que constroem, legitimam e circulam um olhar colonizador que tende a naturalizar o pensamento ocidental como “universal” (Gómez e Mignolo, 2012), como é o caso da História da Arte linear que se pretende oficial, ainda preponderante nos livros didáticos. Estamos, assim, inseridos em um regime estético que restringe as formas como compreendemos o passado e que molda nossas projeções para o futuro.

No debemos olvidar que la modernidad, desde sus inicios hasta hoy, ha estado constituida por una matriz estructural que, en su despliegue, genera diferentes formas de colonialidad, subordinación y exclusión, entre ellas la colonialidad del poder, la colonialidad del ser, la colonialidad de la naturaleza y la colonialidad de la sensibilidad. Esta última, como colonialidad de lo sensible, se despliega en especial a través de los regímenes del arte y la estética que hacen parte de la expansión de la matriz colonial de la modernidad, en un abanico de formas mediante las cuales se pretende, más allá del exclusivo espacio del arte, abarcar la totalidad de los ámbitos de la vida. (Gómez e Mignolo, 2012, p. 15).

A modernidade, como um novo ‘paradigma’ para se compreender o mundo, foi imaginada e construída a partir do ponto de vista do europeu ocidental, trazendo consigo categorias dualistas como primitivo-civilizado, por exemplo, que se impôs ao restante do mundo, estendendo-se para a formação do que conhecemos hoje por América Latina<sup>7</sup>. Esse processo, responsável pela colonização de corpos e saberes, tem dois eixos centrais: a perspectiva eurocêntrica e a colonialidade do poder. Quijano (2005) aponta que a perspectiva eurocêntrica sobre o conhecimento e as suas operações intelectuais binárias não teriam tido tanta relevância se não tivessem sido desenvolvidas pela colonialidade do poder. Constituidora de um poder mundial capitalista moderno colonial eurocêntrico, a colonialidade do poder construiu noções modernas de tempo e espaço na intenção de colocar o passado como algo dado e marcou a relação de domínio entre colonizador e colonizado, mas deixa seu legado até os dias atuais.

O eurocentrismo disseminado pelo mito da modernidade<sup>8</sup> traz para o campo epistêmico perspectivas hegemônicas e desenvolvimentistas que se pautam na violência secularmente naturalizada para inferiorizar os colonizados. Foi criada uma visão eurocêntrica que coloca a Europa Ocidental como ‘centro’ da História Mundial, difundindo a ideia de que não havia história antes de 1492, ano que marca a invasão das Américas sob a justificativa de que o mundo precisava se modernizar, independente do sofrimento do colonizado (Dussel, 1993).

Em consequência disso, nos deparamos com a História da Arte ‘universal’ estudada e consolidada na América Latina, que reflete o “cenário de uma verdadeira ‘luta entre as artes’ de dominação, dos oprimidos ou de libertação em seu momento criativo” (Dussel, 1997, p. 159). Devido a essa constante disputa, temos acesso às narrativas dos vencedores nos espaços institucionalizados, enquanto isso, as narrativas dos grupos oprimidos permanecem invisibilizadas, sendo restritas a datas comemorativas que tendem apenas a reforçar estereótipos no ensino como, por exemplo, o “dia do índio” e o “dia da consciência negra”.

---

7 Levamos em consideração que vivemos em um contexto dominado historicamente. O que conhecemos hoje por América Latina é resultado de uma invasão cultural que a fez ser chamada assim pelos colonizadores, como forma de marcar o poder sobre o território.

8 De acordo com Dussel (1993) há um mito da modernidade que encobre o passado histórico das Américas. Com o objetivo de fazer da Europa o “centro” da História Mundial, foi desenvolvido um mito irracional que justificava a violência a partir da ideia de que o colonizador europeu estava preocupado em modernizar e civilizar o mundo, uma retórica salvacionista.



Seguindo uma perspectiva de(s)colonial, Gómez e Mignolo (2012) refletem que ainda há regimes da arte e estética a serviço da dominação, enquanto no campo dos estudos das culturas visuais, Abreu e Álvarez (2019) entendem que existem regimes de visualidades impregnados em discursos hegemônicos que contribuem para a naturalização do olhar homogeneizado. Se a perspectiva eurocêntrica sobre a História da Arte ‘universal’ contribui para reforçar as lentes coloniais na forma como vemos o mundo, considerando que vivemos em uma sociedade ocularcêntrica, de que forma podemos nos desprender destas narrativas para tornar possível a de(s)colonização do olhar no ensino de artes visuais?

Se as ideologias reforçadas pelas lentes coloniais são tão naturalizadas que podem, muitas vezes, passar despercebidas no processo de escolha e uso de visualidades, como trabalhar com imagens na sala de aula? Os regimes de visualidades de hoje não seriam uma herança do processo civilizatório moderno que tanto se preocupou em naturalizar violências, categorizar, classificar e dicotomizar os seres e objetos para afirmação de poder? Os processos de classificação, separação e estetização formam o que Mirzoeff (2016) chama de complexo de visualidade, sendo que:

Complexo aqui significa a produção de um conjunto de organizações sociais e processos que formam um dado complexo, como o complexo plantation, e a economia psíquica de um indivíduo, tal como o complexo de Édipo, embora eu não tenha espaço para desenvolver esse ponto do argumento aqui. A imbricação resultante entre mentalidade e organização produz uma visualizada disposição estratégica de corpos e um treinamento das mentes, organizada para sustentar a segregação física entre governantes e governados e a aquiescência mental e tais arranjos. O complexo resultante tem volume e substância, formando um mundo vivo que pode ser visualizado e habitado. (Mirzoeff, 2016, p. 752).

Para entendermos o quanto as relações de poder estão tradicionalmente associadas aos olhos, utilizamos os estudos das culturas visuais para problematizar a visualidade como uma prática discursiva utilizada para efeitos de dominação, sendo composta por três domínios que marcam a história do complexo de visualidade: *plantation*, imperial e militar-industrial (Mirzoeff, 2016).

O complexo de *plantation* era muito praticado no comércio transatlântico de pessoas em situação de escravização, na qual um capataz ficava responsável por fiscalizar os escravizados na tentativa de restringir o direito a olhar e imaginar dos mesmos, instaurando uma hierarquia que colocava a visualidade da história como algo exclusivo do herói, nunca do subalternizado.

Mantendo a preocupação em separar e hierarquizar os indivíduos, o complexo imperial prezava pela naturalização das dicotomias “civilizados” e “primitivos”, “pessoas com cultura” e “pessoas sem cultura”, “superior” e “inferior”, construídas a partir de um viés colonizador. A ideia era separar e classificar sujeitos para justificar as práticas de violência contra os grupos oprimidos.

Não tão diferente dos outros dois complexos, o complexo militar-industrial é aquele que dura até hoje, no qual ainda se perpetuam dicotomias na construção de

narrativas que visam separar a sociedade entre movimentos contrarrevolucionários vs. movimentos revolucionários, criando inimigos a serem combatidos e/ou contidos. Neste complexo, as táticas militares de vigilância e monitoramento são adaptadas para serem utilizadas na regulação daquilo que se vê.

É perceptível que os domínios que constituem e fundamentam o complexo de visualidade têm suas raízes nos ideais racistas, dualistas, imperialistas, e demonstram que a independização das colônias europeias não significou que os processos de colonização, de fato, terminaram (Santos, 2019). A exemplo disso, temos as lentes coloniais que nos foram e são incutidas por regimes de visualidades reproduzidos nos saberes ocidentais formadores dessa sociedade ocularcêntrica que partilhamos. A partir disso, como seres sociais, de que modo podemos construir aulas que não reproduzem a colonização do olhar?

### **Por uma de(s)colonização do olhar no ensino de artes visuais**

Quando falamos sobre regimes de visualidades, é preciso lembrar que vivemos em uma sociedade que carrega legados da colonialidade do poder e da perspectiva eurocêntrica. Deste modo, se há uma hegemonia da visão dominante no campo epistêmico, aprendemos a construir repertórios a partir daquilo que nos é apresentado aos olhos, portanto, lembramos daquilo que vemos.

Compreendemos, então, que os regimes de visualidades chegam até nós, na maiorias vezes, por meio de recursos ópticos devido ao ocularcentrismo predominante na sociedade. Assim, dada a construção histórica que define a importância da visão em nosso vocabulário e formação, pensamos na urgência de utilizar imagens na sala de aula que possam traçar caminhos na contramão à colonização do olhar e aos regimes de visualidades que vêm sendo facilmente reproduzidos. No entanto, se as imagens trazem consigo discursos e narrativas, os regimes de visualidades não estão incutidos nas nossas práticas de ensino?

Para termos consciência dos efeitos dos regimes de visualidade em nossa prática docente, antes precisamos revisitar a nossa formação com uma postura crítica e, de certo modo, desobediente. De que forma as narrativas que vamos trabalhar com educandas e educandos nos foram apresentadas durante a nossa formação? Existe uma ou várias perspectivas sobre determinado conteúdo/assunto? A transgressão dos regimes de visualidades depende do nosso posicionamento como curiosos professores-pesquisadores, movidos por perguntas e mais perguntas, que nunca pararam de estudar, afinal, a própria ação de fazer um plano de aula implica o ato de pesquisar, estudar, dialogar com as demandas trazidas pelos educandos.

Por muito tempo, a História da Arte europeia buscou dominar a produção de conhecimento na área, sendo tida como uma metanarrativa. Consideramos que as “narrativas da história, sendo uma delas a da arte, são modos de construção da memória social e de legitimação de discursos ‘verdadeiros’” (Tvardovskas, 2013, p. 6).

A linearidade dessa História da Arte que se pretende oficial e “verdadeira” orienta, até hoje, o ensino de artes visuais. Em nossas aulas, precisamos problematizar a História da Arte ‘universal’ e os regimes de visualidades que a constituem para que sejamos capazes de perceber o quanto as imagens trazem narrativas hegemônicas capazes de reforçar os ideais modernos de ‘civilização’ classificatórios de indivíduos. Estes ideais, por sua vez, vêm carregados de preconceitos que precisam ser superados para deixarem de ser legitimados no imaginário coletivo.

Não descartamos o fato de que construímos narrativas a partir dos ecos de outras narrativas (Manguel, 2001), deste modo, buscamos compreender que o nosso passado histórico foi violento ao ponto de deixar marcas coloniais subjetivas e objetivas de dominação até a atualidade. Trazer imagens alternativas para a sala de aula e problematizar os regimes de visualidades que nos atravessam é perceber que toda cultura traz consigo construções visuais do social, portanto, refletir sobre as marcas da visualidade “implica analisar as formas como aprendemos a ver e como essas formas estão impregnadas de discursos de agenciamentos diversos que adestram o olhar.” (Abreu e Álvarez, 2019, p. 833).

Para, de fato, desconstruir a “verdadeira” história eurocentrada e construir outras narrativas mais críticas e criativas, é preciso pensar em uma história da arte totalmente imbricada com a cultura visual, diante das imagens e sua capacidade “de transformar, de pôr em movimento, de dinamizar os valores e conteúdos culturais” (Maciel, 2018, p. 202). Os estudos da cultura visual buscam dinamizar os estudos sobre imagens, os valores e conteúdos culturais que fazem relação direta com a vida, constituídos nas relações sociais e nelas tensionados. Esses jogos de poder repercutem em dinâmicas e narrativas, por isso compreendemos que as imagens precisam ser devidamente contextualizadas e, a partir delas, gerar questionamentos aos educandos/as para que eles possam refletir sobre a própria realidade.

Rivera-Cusicanqui (2015) propõe a de(s)colonização do olhar para problematizar o ocularcentrismo cartesiano presente no campo epistêmico, na intenção de buscar formas de nos reintegrarmos como parte ativa e autônoma da nossa história, identificando as marcas coloniais em nossos corpos e saberes.

La descolonización de la mirada consistiría en liberar la visualización de las ataduras del lenguaje, y en reactualizar la memoria de la experiencia como un todo indisoluble, en el que se funden los sentidos corporales y mentales. (Rivera-Cusicanqui, 2015, p. 23).

A de(s)colonização do olhar não se distancia tanto assim dos estudos das culturas visuais, pois surge como um convite para uma prática reflexiva e comunicativa que busca revisitar as memórias que foram extirpadas em nosso passado histórico de violência e uma corporalidade própria que considere os demais sentidos, somados à visão, para perceber o mundo. Esse parece ser um dos maiores desafios porque é comum olharmos para esse vínculo de dominação entre passado e presente limitados pelas lentes dos colonizadores. Os processos de colonização do olhar estão em nós, não apenas no modo como olhamos o mundo, mas também na forma como pensamos, como lidamos com imagens e em nossas práticas de ensino.

Ter consciência disso nos convida à ação de desprendimento daquilo que é eurocêntrico e reforçador de discursos hegemônicos. Para isso, construir aulas com imagens, requer o exercício constante de desprendimento dos rigores dos modelos estéticos 'universais' eurocentrados em ideias de beleza que nos formaram em nosso percurso acadêmico. Se torna necessário realizar um movimento de desaprender, reaprender (Maldonado-Torres, 2013, p. 12) e aprender com os saberes subalternizados, que há séculos lutam e reivindicam o direito a olhar.

Como professores-pesquisadores que questionam e estão abertos a aprender com perspectivas anticolonizadoras, no planejamento das aulas e/ou na prática docente, precisamos selecionar imagens que deem margem para a desmistificação dos regimes de visualidades, que provoquem questionamentos e contribuam para o confronto da legitimidade das lentes coloniais. Além de professores-pesquisadores, também somos curadores, pois carregamos a responsabilidade de selecionar as imagens que serão trabalhadas na sala de aula.

Trabalhar com imagens no ensino de artes visuais é um grande desafio porque estamos lidando com diversos olhares, cada qual com a sua vivência e interpretação de mundo, um conjunto de realidades distintas reunidos em uma sala de aula. Por isso, o processo de seleção de imagens e o trabalho com elas na sala de aula exigem muita pesquisa, para que seja possível contextualizá-las e utilizá-las como mediadoras de discussões que abarquem a realidade, as experiências e as percepções de mundo individuais e coletivas.

Desse modo, uma proposta de pesquisa com e sobre imagens pode ajudar a contextualizar os efeitos do olhar e, mediante práticas críticas (anticolonizadoras), explorar as experiências (efeitos, relações) em torno de como o que vemos nos conforma, faz-nos ser o que os outros querem que sejamos, e pode elaborar respostas não reprodutivas diante do efeito desses olhares. (Hernández, 2013, p. 91).

O processo de construir caminhos para a de(s)colonização do olhar no ensino traz possibilidades, mas também desafios, já que exige uma autocrítica de nós enquanto educadoras e educadores, no sentido de confrontar as relações de dominação expressas e reproduzidas no campo epistêmico. De(s)colonizar o olhar é um processo individual e coletivo que necessita de movimentos rumo à tomada de consciência do processo histórico e cultural que nos forma enquanto seres sociais. É entender que somos parte de uma totalidade que, embora seja complexa, não é imutável e inquestionável.

A construção de caminhos para a práxis de(s)colonizadora no ensino de artes visuais é um convite para irmos além do pensamento ocidental eurocêntrico enraizado e naturalizado no campo epistêmico. Trata-se de um movimento árduo, mas necessário, que nos convida a nos despiremos das "verdades" que nos ensinaram a reproduzir feito dogmas e que influenciam diretamente na seleção de imagens a serem trabalhadas nas aulas. Mas, tendo em vista estes desafios e possibilidades, quais imagens utilizar e como utilizá-las?

## Lutar com imagens contra os regimes de visualidades

Se o olhar e a representação incidem diretamente na forma como construímos o conhecimento (Martín, 2013), então devemos confrontar as dicotomias que reforçam a classificação de superior vs. inferior nessa construção. Sabemos que projetar uma aula com imagens possibilita comunicar as experiências e vivências localizadas de forma mais plural, traçando caminhos para que possamos estar mais ativos e entregues nessa criação coletiva de conhecimento.

Nos estudos das culturas visuais, com base nos estudos de Mirzoeff (2016) e Abreu e Álvarez (2019), encontramos como alternativa o trabalho com as contravisualidades: imagens que questionam a legitimidade dos regimes de visualidades. As contravisualidades apresentam imagens que, em um dado momento da história, foram classificadas *como aquilo que não deve ser visto/representado* e acabou deixando resquícios que perduram até hoje no imaginário coletivo. Questionadoras do processo de homogeneização do olhar, as contravisualidades visibilizam as narrativas invisibilizadas e incentivam “deslocamentos nas formas como aprendemos a ‘ver’” o mundo” (Abreu e Álvarez, 2019, p. 839).

As contravisualidades carregam a potência de contestar aquilo que está estabelecido como “verdade” absoluta, ampliando a nossa percepção de mundo (Mirzoeff, 2016). Assim, as contravisualidades rompem com aquele ideal de imagens reprodutoras do “belo” que comumente são encontradas na História da Arte “universal”, pois a representação da história da humanidade nem sempre é agradável aos olhos, muito pelo contrário, se considerarmos a formação histórica e cultural da América Latina, estaremos diante de um cenário marcado por violências como a escravidão e a colonização. Retirar as lentes coloniais para ver as tensões e as contradições do mundo faz emergir representações que contestam a conformação das narrativas hegemônicas, trazendo imagens que oferecem um outro olhar sobre a realidade social, muitas vezes, aquelas produzidas por sujeitos pertencentes a grupos historicamente oprimidos.

Há séculos, as narrativas hegemônicas se posicionam como única realidade possível através de regimes de visualidades e as contravisualidades atuam como ferramentas imagéticas que desafiam toda essa estrutura que está posta para moldar a forma como vemos o mundo. Assim, trabalhar com as contravisualidades no ensino de artes visuais é reivindicar o direito a olhar que nos foi (e ainda é) negado, é ver a perspectiva de mundo dos grupos e as histórias invisibilizados na história, aprendendo a utilizar as imagens como ferramenta de luta contra as injustiças sociais.

Deslocar a forma como aprendemos a olhar o mundo para além das lentes coloniais tende a gerar desconfortos porque existe toda uma estrutura e um acervo de materiais a serviço da colonização do olhar em que, muitas vezes, nos ancoramos para planejar e trabalhar conteúdos nas aulas de artes. Desprender-se de tudo isso é lutar contra coisas que parecem ser muito maiores que nós mesmos. No entanto, apesar de ser desafiador, trabalhar com as contravisualidades no ensino de artes visuais é estar em constante pesquisa e aprendizagem, ações que nos retiram da

posição vertical e autoritária nos espaços educacionais, pois aprendemos na medida que ensinamos, e vice-versa.

As imagens que compõem as nossas aulas precisam ser, de alguma forma, próximas da realidade dos educandos e das educandas, aquelas que atravessam o nosso cotidiano e tendem a incorporar o nosso olhar em nosso tempo, pois elas têm papel fundamental na formulação de novos apontamentos e questionamentos. No entanto, o diálogo e a contextualização são imprescindíveis quando selecionamos imagens, planejamos as aulas e pensamos em alternativas que possibilitem processos de de(s)colonização do olhar no ensino de artes visuais.

O trabalho com as contravisualidades e os processos de de(s)colonização do olhar podem caminhar juntos no ensino de artes visuais, pois ambos convergem ao perceberem que as imagens carregam a função social de construir narrativas no imaginário popular e formar a nossa visão sobre o que se passa ou se passou no mundo (Merlinsky e Serafini, 2020). Isso se dá porque a imagem atua como construção visual do social, portanto, participa da construção de memórias, identidades e sociabilidades, por isso é possível fazer várias leituras de uma mesma produção imagética.

Apresentamos, então, algumas imagens que, ao nosso ver, podem ser trabalhadas como contravisualidades potentes para a de(s)colonização do olhar no ensino de artes visuais. As obras produzidas pela artista brasileira Rosana Paulino, por exemplo, buscam desobjetificar e humanizar os corpos negros, ressignificando as imagens produzidas por Augusto Stahl a mando do zoólogo e geólogo suíço Jean Louis Rodolphe Agassiz, que foi um dos promotores e principais defensores do racismo científico e do criacionismo no século XIX. Stahl, a serviço de Agassiz, produziu imagens que representaram as pessoas negras e chinesas radicadas na cidade do Rio de Janeiro, em meados de 1865, em uma tentativa de provar a inferioridade racial de pessoas não-brancas por um viés científico.

Rosana Paulino resgatou as imagens produzidas por Stahl e apropriou-se delas nas séries *Assentamentos* (2013), *Adão e Eva no paraíso brasileiro* (2014), *História Natural* (2016), entre outras, para imprimir outros sentidos, dando aos corpos negros possibilidades outras de se reconhecer no mundo, marcando a existência e a resistência da população negra diante da colonização, escravização e suas marcas históricas e sociais, principalmente no contexto do Brasil. Por muitos séculos, as imagens de Stahl foram responsáveis por formar perspectivas racistas e violentas contra a população negra e, ao ressignificar estas imagens, Rosana Paulino desafia os regimes de visualidades, cujas raízes se sustentam na violência e no silenciamento.

Com a série intitulada *Desobediências poéticas* (2019), a artista interdisciplinar Grada Kilomba também produz obras de arte que mesclam a tradição oral com imagens que denunciam o racismo ainda presente na linguagem. As produções imagéticas de Kilomba podem ser trabalhadas como contravisualidades potentes no ensino de artes visuais no sentido da de(s)colonização do olhar, pois estas provocam reflexões e desconfortos ao problematizarem o racismo estrutural, institucional, acadêmico e cotidiano, além de fazer emergir as marcas do trauma colonial em corpos e saberes.



As produções imagéticas de Tiago Sant'Ana, artista e pesquisador brasileiro, também podem ter a função política e social de serem contravisualidades no ensino de artes visuais, pois suas obras provocam debates sobre os efeitos da colonização na atualidade e ressignificam elementos e frases que refletem o racismo na sociedade brasileira. Através de seu trabalho artístico, Tiago Sant'Ana utiliza as imagens como ferramentas políticas que questionam os regimes de visualidades que conformam as violências do sistema colonial na história do Brasil.

Não apenas Rosana Paulino, Grada Kilomba e Tiago Sant'Ana, mas muitos outros artistas buscam transformar os imaginários em relação às pessoas negras, à cultura afro-brasileira, e/ou à história limitada ao sistema colonial escravocrata de nosso país. São exemplos destes artistas: Waleff Dias, Jean Ribeiro, Eliana Amorim, Luiz 83, Emanuely Luz, Aline Bispo, Renata Felinto, Paulo Nazareth e Jota Mombaça.

No mesmo trilho, podemos desmistificar as imagens produzidas pelo viajante e mercenário Hans Staden, responsáveis por representar os povos indígenas do Brasil como selvagens e canibais na história. Para isso, podemos trabalhar com imagens produzidas por indígenas, para além de estereótipos, no entanto, essa ação necessita de uma abertura para aprendermos com as cosmovisões dos povos originários, algo que exige muita pesquisa e desobediência à estrutura colonial.

A artista e militante indígena Daiara Tukano, por exemplo, faz uso das imagens para questionar a legitimidade da estrutura colonial. Para isso, Tukano valoriza a ancestralidade em seu processo criativo e cria representações que nos convidam a ter um outro olhar sobre os povos originários, recusando estereótipos e denunciando que o Brasil é o país que mais mata e provoca suicídio entre os povos indígenas. As imagens produzidas por essa artista podem ser utilizadas como contravisualidades capazes de desmistificar a posição de inferioridade na qual os povos indígenas são colocados até hoje pelo imaginário coletivo, além de trazer abertura para trabalharmos com perspectivas que aproximam o ser humano da natureza, vínculo este que foi se perdendo entre as pessoas, na medida em que os processos de colonização ganharam força.

Denilson Baniwa também é um artista indígena produtor de um acervo de imagens potentes que podem atuar como contravisualidades no ensino de artes visuais, pois dá vida a composições visuais repletas de denúncias sobre a destruição da natureza e o apagamento histórico dos povos originários. Através da arte, Baniwa também denuncia os símbolos da História que se pretende "oficial", propondo contramonumentos e outros olhares sobre como o sistema colonial se configura e opera ao longo dos séculos.

Sejam as imagens de Denilson Baniwa ou as produzidas por Tukano, ambas convergem ao trazerem para o campo do ensino de artes visuais a possibilidade de integrar questões ambientais, estéticas e éticas, ampliando o olhar sobre corpo e espaço, problematizando as noções de sustentabilidade e deslegitimando as lentes coloniais que nos conformam com as mazelas sociais. Na contramão dessa história falseada que ainda consolida preconceitos no imaginário coletivo, podemos utilizar imagens de outros artistas indígenas como: Xadalu, Jaider Esbell e Kássia Borges.

Trabalhar com contravisualidades é um convite para reivindicar o direito a olhar os espaços e os símbolos de uma forma mais autônoma e crítica, para que sejamos capazes de questionar as produções imagéticas que corroboram à manutenção da legitimidade da História “oficial” dominante, ainda perpetuada por toda a parte. Ao trabalharmos com imagens na sala de aula, precisamos estar cientes de que estamos formando leitores de mundo e, nesse processo, as referências visuais têm um papel muito importante na formação dos educandos. Ao trabalharmos com os movimentos eurocêntricos da História da Arte “universal”, por exemplo, podemos apresentar releituras críticas destas obras produzidas por artistas do nosso contexto e/ou construir pontes com imagens que fazem parte da realidade dos educandos. Trata-se de uma maneira de romper com a linearidade ocidental, abraçando um movimento relacional com as imagens historicamente produzidas pela humanidade.

Ao nos depararmos com algum monumento ou patrimônio público que homenageia figuras alagozes de nossa história, por exemplo, é preciso abordar essas imagens junto de outras que as contextualizam e questionam a sua legitimidade. São exemplos disso as imagens que mostram a derrubada do Monumento de Arthur Costa e Silva, em Taquari/RS, no ano de 2014 ou da estátua de Borba Gato que foi incendiada em 2016. São registros visuais que possibilitam revisitarmos o passado de forma crítica e percebermos que podemos ressignificá-lo, como muitos já ousam fazer.

Podemos dizer que de(s)colonizar o olhar no ensino de artes visuais é construir aberturas para abordar outras referências mais próximas de nosso contexto histórico e cultural, reconhecer as relações de poder inscritas nas representações, discutir qual posição política a visualidade está implicada e, por fim, mas não menos importante, realizar leituras críticas das imagens que levamos para a sala de aula, pois elas permitem produzirmos coletivamente novos modos de pensar e de viver, novas narrativas culturais, artísticas e históricas.

Nesse sentido, “a maior contribuição a ser difundida da história da arte para outras áreas de conhecimento”, é a “decodificação minuciosa de imagens e objetos” (Cardoso, 2009, p. 113), portanto, trabalhar com imagens é estar aberto para a interdisciplinaridade, pois estas geram discussões que vão muito além das artes, reúnem fragmentos da vida humana e suas marcas no mundo, o que permite pensar na construção de outros saberes e olhares que recusam aqueles impostos pelos dominantes. A imagem é capaz de comunicar aquilo que foi e é vivido, podemos lê-la e interpretar as suas narrativas (Rivera-Cusicanqui, 2015). Muitas vezes, as imagens comunicam e tocam a sensibilidade das pessoas bem mais do que a palavra escrita, o que assinala a importância tecer aproximações entre arte e vida nas aulas que se utilizam de imagens.

Apesar das suas possibilidades, a busca por de(s)colonizar o olhar implica em ter autocrítica para compreender que nem sempre seremos capazes de abordar todas as nuances contextuais com nossos educandos, mas estamos traçando caminhos para construir outros modos de utilizar as imagens, capazes de promover articulações entre criatividade, reflexão e criticidade. Não se trata, jamais, de dar respostas, mas, sim,

de mobilizar outros pontos de vistas para além do hegemônico, algo que exige muita pesquisa porque as representações são pedagógicas, produtoras de modos de ver que tocam nas experiências pessoais e coletivas.

Dentre tantas possibilidades e desafios, neste mundo repleto de imagens, se torna cada vez mais necessário de(s)colonizar o olhar, contextualizando saberes, questionando discursos, incentivando a curiosidade e construindo a consciência de que somos seres sociais que carregam sensibilidades e experiências, por isso podemos pesquisar descobrir, interpretar e transformar o mundo.

## Referências

ABREU, Carla Luzia de; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisualidades? In: **Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 28°. Goiás: Anais ANPAP, p. 831-846, 2019. Disponível em: <[https://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontrocontronacionaldaassociação nacionaldepesquisadoresemartesplásticasABREU\\_Carla\\_Luzia\\_de\\_e\\_%C3%81LVAREZ\\_Juan\\_Sebasti%C3%A1n\\_Ospina\\_e\\_MONTELES\\_Nayara\\_Joyse\\_Silva\\_831-846.pdf](https://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontrocontronacionaldaassociação nacionaldepesquisadoresemartesplásticasABREU_Carla_Luzia_de_e_%C3%81LVAREZ_Juan_Sebasti%C3%A1n_Ospina_e_MONTELES_Nayara_Joyse_Silva_831-846.pdf)>. Acesso em 17 dez. 2023.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

CARDOSO, Rafael. A história da arte e outras histórias. **Cultura Visual**, Salvador, v. 12, p. 105-113, out. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rcvisual/article/view/3393/2680>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade: conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 83-94, ago. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yNCNNksBw7sy5X8DvwQS9Bd/?lang=pt#>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

GÓMEZ, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

HARAWAY, Donna. **Ciencia, cyborgs y mujeres**: la reinvención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, Universitat de València e Instituto de la Mujer, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 77-95.

MACIEL, Jane Cleide de Sousa. Atlas Mnemosyne e Saber Visual: atualidade de Aby Warburg diante das imagens, mídias e redes. **Revista Ícone**, Recife, v. 16, n. 2, p. 191-209, set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/icone/article/view/238041/pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Modo de Comentario Inicial. In: WALSH, Catherine (Org.). **Pedagogias Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTÍN, Aida Sánchez de Serdio. Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia do olhar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 345-370.

MERLINSKY, Gabriela; SERAFINI, Paula. **Arte y ecología política**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. ETD - **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, p. 745-768, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIVERA-CUSICANQUI, Silvia. **Sociología de la imagen: ensayos**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: as afirmações das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TOURINHO, Irene. Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012, p. 231-252.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. **Dramatização dos corpos: arte contemporânea de mulheres no Brasil e Argentina**. 2013. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000909029>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

**Submissão:** 15/03/2024

**Aprovação:** 07/10/2024

# Palavreando o tempo: escritos sobre a experiência de estágio em artes visuais em um Colégio de Aplicação

Wording time: notes on the experience of  
a visual arts internship in a Laboratory  
School

Nombrar el tiempo: Escritos sobre  
la experiencia de pasantía en artes  
visuales en un Colegio Nacional

**Maria Rosa Rodrigues de Lima<sup>1</sup>**

**Francione Oliveira Carvalho<sup>2</sup>**

1 Licenciada em Artes Visuais pela UFJF e colaboradora externa do Programa de Extensão Arte em Trânsito da UFJF. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7391116368017623>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2051-2701>. E-mail: [mariarosalima.educacao@gmail.com](mailto:mariarosalima.educacao@gmail.com).

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

**RESUMO**

Este artigo é composto por palavras, sensações e reflexões feitas durante a experiência de estágio em artes visuais no Colégio de Aplicação João XXIII (vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora). Assim, é o escrito de uma futura educadora em diálogo com professores do quadro docente da instituição aspirando construir um saber compartilhado acerca do tempo, do tempo na escola e do tempo na aula de arte, sendo temas entremeados por relatos pessoais e bibliografias, levando em consideração principalmente a ideia da importância do saber da experiência de Jorge Larrosa.

**PALAVRAS-CHAVE**

Tempo na escola; Tempo na aula de arte; Colégio de Aplicação; Estágio Supervisionado; Experiência.

**ABSTRACT**

This article is composed of words, sensations and reflections made during the experience of the internship in visual arts at João XXIII Laboratory School (managed by Federal University of Juiz de Fora). It is the writing of a future educator in dialogue with the institution's teaching staff, aspiring to build shareable knowledge about time, time in school and time in the art class. These themes are treated through personal accounts intermingled with the knowledge of experience, which sprouts out of, mainly, the reading of Jorge Larrosa.

**KEY-WORDS**

Time in school; Time in art class; Laboratory School; Supervised Internship; Experience.

**RESUMEN**

Este artículo está compuesto por palabras, sensaciones y reflexiones realizadas durante la experiencia de pasantía de artes visuales en el Colegio Nacional João XXIII (vinculado a la Universidad Federal de Juiz de Fora). Se trata, así, de la escritura de una futura profesora en diálogo con docentes del cuerpo docente de la institución, aspirando a construir un conocimiento compartido sobre el tiempo, el tiempo en la escuela y el tiempo en la clase de arte, con temas intercalados con relatos personales y bibliografías, teniendo en cuenta principalmente la idea del saber de la experiencia de Jorge Larrosa.

**PALABRAS-CLAVE**

Tiempo en la escuela; Tiempo en clase de Arte; Colégio Nacional; Pasantía; Experiencia.



## Encontrando palavras

"As coisas tinham para nós uma desutilidade poética"  
(Manoel de Barros)

Com minhas anotações e lembranças, trago aqui alguns escritos - frutos das observações feitas durante o período de estágio supervisionado obrigatório no Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII)<sup>3</sup>. Falar sobre o tempo pode soar vago, visto que tudo ao redor parece se manifestar como uma questão de tempo - das coisas abstratas à materialidade do mundo, revelando em si, cada qual à sua maneira, a ação do tempo ou a falta dele. Falar sobre o tempo na escola também é algo amplo, entretanto, esse é um assunto que tem durado em meus pensamentos, de modo que indagações e reflexões surgem com demasiada frequência, tal qual a vontade de saber e de conversar mais sobre o tema. Enquanto artista/estudante/professora estagiária/futura educadora, me apetece pensar o tempo na escola e na aula de arte a partir de perspectivas afinadas às palavras que dizem da experiência daquilo que vivemos e às resoluções poéticas.

Jorge Larrosa, ao refletir sobre possíveis alternativas na pesquisa em educação, mostra que um pensamento baseado na educação e na experiência é um pensamento que está sempre por pensar (2012, p.290) e, dessa forma

[...] cantar a experiência tem a ver com abrir, nas instituições educativas, um tempo livre, liberado, roubado à necessidade à utilidade, para ver se nesse tempo livre podemos constituir juntos algo assim como um espaço público, da palavra e para a palavra, do pensamento e para o pensamento, mas também um espaço de qualquer um e para qualquer um, sem guardiões na porta, sem ninguém que exija qualificações de nenhum tipo para nele participar, um espaço em que o único que teríamos em comum seria, precisamente, a capacidade de falar e de pensar. Porque o saber hierarquiza (somos desiguais com respeito ao que sabemos), mas a capacidade de falar e a capacidade de pensar é o que todos compartilhamos, é o que nos faz iguais. (Larrosa, 2012, p.291)

Diante disso, me interessa conhecer as palavras que habitam a vivência dos professores de artes visuais<sup>4</sup> que acompanhei durante o estágio, colocando as minhas palavras e as deles em um contato dialógico. Por isso o título deste escrito é *Palavreando o tempo*, pois houve a intenção de criar um espaço em que seja possível

---

3 O Colégio de Aplicação João XXIII é vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. As disciplinas de estágio obrigatório são separadas em Estágio I e Estágio II. O Estágio I é referente à observação do Ensino de Arte no Ensino Fundamental I e II entre outubro e dezembro de 2022 - na ocasião acompanhei as turmas de 2º, 3º e 5º anos do ensino fundamental. O período do Estágio II - que é relativo ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) - foi realizado entre abril e início de julho de 2023, no qual acompanhei aulas do 1º, 3º E.M regular e 3º E.M EJA.

4 Inicialmente tive a intenção de registrar as conversas com estudantes e professores do Colégio de aplicação João XXIII, porém, devido ao tempo hábil, mantive a pesquisa apenas com os professores. Lamento não ter conseguido formalizar as entrevistas com os estudantes, pois com certeza muitas camadas seriam acrescentadas, enriquecendo este documento.

a tentativa de nomear o que ainda não se sabe bem o que é (López, 2015, p.153), matutando sobre a sensação de estar na escola e a interpretação de tempo que cada um pode ter, para assim abrir uma fenda no tempo da escola onde se possa inventar um espaço propício ao pensamento (Larrosa, 2012, p. 291). Para tanto, iniciei este trabalho sem saber exatamente qual aspecto ou estética teria, uma vez que

O estético seria como uma fôrma negativa do poético, mas que não é capaz de acolher toda sua forma, seria a força que é capaz de produzir identificação, representação, mas não presença, é o contorno de um incontornável. Estético é aquilo que “mostra”, enquanto que o poético, construindo um vazio, é aquilo que “deixa ver” (Alvim, 2016, p.51)

Não procurei os professores com intuito de prever exatamente as palavras que seriam ditas, muito menos as palavras que eu viria a falar. A única certeza que tive desde o início da feitura deste artigo é que, de minha parte, estes escritos seriam registros sobre questionamentos e sensações acerca do tempo com encaminhamentos em arte e educação, baseados nas referências aqui presentes e em minha experiência de estágio obrigatório. Também tive o compromisso de estar atenta àquilo que se *deixa ver*. Por isso não houve um roteiro fechado para realizar as conversas com os docentes, nem um protocolo sobre como habitar o espaço da escola, pois estar aberto à experiência é também estar disponível ao inesperado. Dessa maneira, sigo nesta investigação tendo em mente a proposição de Carlos Rodrigues Brandão sobre a pesquisa participante, a qual figura um conjunto de abordagens em que se coloca o diálogo menos como um método de trabalho ou uma prática objetiva e mais como um princípio gerador da relação dialógica que brota no encontro entre o eu e o outro (2000, p. 28-29). Para o autor, a pesquisa participante tem uma orientação pautada na confiança:

[...] a diferença entre a neutralidade positivista e a interatividade antropológica, o que me transporta da confiança no método e nos instrumentos de pesquisa para a confiança em mim-mesmo como instrumento humanizado da minha pesquisa. Ora, a pesquisa participante tem a sua objetiva substância na extensão de um ato primário de uma confiança. Agora, eu que antes confiava em mim-mesmo diante do Outro, agora me obrigo a confiar no Outro diante de mim. E não mais como um fiel e confiável doador de si-mesmo para mim, entre dados, discursos, histórias e memórias, mas como um coparticipante da criação solidária de saberes. (Brandão, 2000, p. 9)

Assim penso que experienciar, conversar, registrar, entrevistar, escrever - não necessariamente nessa ordem - podem ser ações-ensaio para a criação ou organização de saberes que, valendo-me novamente de Larrosa, pretendo conduzir com espírito ensaísta este trabalho e seus desdobramentos. Uma vez que “Digamos que o ensaísta não sabe bem o que busca, o que quer, aonde vai. Descobre tudo isso à medida que anda. Por isso, o ensaísta é aquele que ensaia, para quem o caminho e o método são propriamente ensaio.” (2003, p.112).

## Entre pandemia, Ensino Remoto Emergencial e o papel de professora estagiária

Em 2021 iniciei o segundo ciclo de minha graduação no curso de Licenciatura em Artes Visuais<sup>5</sup> na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois ainda estávamos no período do distanciamento físico por conta da pandemia de COVID-19. Levando em consideração as aulas *online* e todo o cenário complexo e triste que se estabeleceu, em muitos instantes me vi desacreditada recebendo informações sobre a educação sem exatamente sentir que estava compreendendo aquele processo educativo. Envoltos a tantas informações, não conseguia me conectar verdadeiramente com nada. Contudo, fui levando dessa maneira - entre trabalhos entregues com atraso e reprovações por infrequência - esperando que o ensino presencial voltasse algum dia, e junto com ele minha vontade de estudar.

O retorno às aulas presenciais da graduação deu-se em 2022, e, por conta do estágio obrigatório, adentrei também ao ambiente escolar do CAp. João XXIII para observar o ensino de arte na instituição durante dois semestres letivos. Havia sete anos que eu não vivenciava a rotina de um colégio, porque apesar de estar cursando licenciatura, até então o ambiente escolar era algo distante, presente apenas na teoria. Lembro que minha preocupação inicial era o medo de não ter respostas para as perguntas que, muito provavelmente, os estudantes iriam fazer. Talvez fossem fantasmas da minha memória escolar evocando o professor que sempre tinha as respostas, que nunca errava. O tempo do estágio também foi positivo nesse sentido, pois gerou ocasiões que me proporcionaram sentir a escola de outra maneira, valorizando mais o processo da construção da pergunta do que exatamente a transmissão das respostas e gestos esperados (Fischer; Loponte, 2020, p.8)

Com o tempo fui me aproximando, cultivando conversas, demonstrando interesse e respeito pelo o que os estudantes me traziam ou respondiam. Agora entendo como imprescindível o contato com o ambiente escolar e com os alunos, porque a espontaneidade e inventividade que vibram neles, bem como as reações imprevisíveis, são elementos vitais que por vezes esqueço quando me sinto embotada na rotina desse mundo pragmático-neoliberal – o qual foi descrito por Byung-Chul Han quando escreve sobre a *sociedade do desempenho* (2017).

Quanto mais tempo compartilhado, mais confiança emanava no ar. As palavras podem soar idealistas demais, mas coloco-as considerando as contradições e frustrações sujeitas na composição da prática docente.

[...] a experiência não é a prática, que não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição. E que, por isso, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade. (Larrosa, 2012, p. 290)

---

5 Ingressei na UFJF em um curso chamado Bacharelado Interdisciplinar (B.I) em Artes e Design que se organizava como formação em dois ciclos: o primeiro com 6 períodos de B.I em Artes e Design e o segundo com 3 períodos do curso específico à escolha do discente. No meu caso, escolhi a Licenciatura em Artes Visuais, mas havia como opção também os bacharelados em Artes Visuais, Design, Moda e Cinema e Audiovisual.

Muitos dos estudantes do CAp. João XXIII relataram-me a vontade de ter um número maior de aulas de arte na grade curricular. Nesse ponto, me acendeu um questionamento e quis saber o que pode uma aula de arte, ou melhor, o que pode o tempo na aula de arte dentro da escola.

## **Da importância de pesquisar no colégio**

Segundo Paulo Freire, a realidade concreta acontece na relação dialética entre objetividade e subjetividade (1981, p.35), sendo assim, existem aspectos da realidade que não são verificáveis apenas através de dados objetivos, ou seja, a realidade concreta também é formada pelos pensamentos das pessoas sobre o seu próprio contexto material. Nesse ponto de vista, a atenção às palavras e o registro do que os professores de artes visuais têm a dizer sobre a sensação do tempo no CAp. João XXIII mostram-se relevantes para a atual circunstância da educação e da educação em arte, uma vez que não é apenas o elemento formalizado que importa para a compreensão do real.

Por isso, esta pesquisa leva em consideração não apenas um levantamento bibliográfico sobre tempo na escola e na educação, mas também momentos de conversa presencial, nas instalações do Colégio, entre as pessoas que vivenciam aquele espaço escolar - há um constituinte intangível na comunicação, e por vezes algo escapa no gesto, no olhar, alguma coisa que está na iminência de aparecer mas que a palavra ainda não o fez.

A presença corporificada - tanto dos entrevistados quanto a minha - soma mais uma camada a estas considerações. Conhecer as palavras de outra pessoa é enriquecedor, pois na confluência com nossos próprios termos que o entendimento do que é o mundo torna-se maior, e assim, podemos experimentar como "o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros" (Larrosa, 2020, p.58).

A seguir, farei uma trama entre os textos que li, o que vivi na escola e as conversas que tive com o corpo docente de Artes Visuais do CAp. João XXIII - composto por quatro pessoas. Para identificar, optei pela palavra *docente* (e depois mantive apenas a inicial "D"), seguido de um numeral indicando a ordem que as entrevistas aconteceram. Apesar disso, a aparição dos escritos a seguir não estão organizados necessariamente por uma linha cronológica.

## Função da escola, função da aula de arte, função da arte?

A Base Nacional Comum Curricular afirma que aspectos socioemocionais são habilidades necessárias para exercício da cidadania e, concomitantemente, para a inserção no mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.8), do mesmo modo, tal dimensão socioemocional só é citada novamente no documento quando a área de linguagens e suas tecnologias é descrita (Brasil, p. 481) - na qual a disciplina Arte está localizada. Essas informações da BNCC expõem dois aspectos relevantes que se relacionam com a realidade da organização da sociedade e, consequentemente, da escola, sendo esses: (1) a educação está sendo diretamente ligada à lógica da produtividade neoliberal e (2) está sendo destinada à área de linguagens, e principalmente nas aulas de arte, o encargo do aspecto socioemocional dos estudantes, abrindo brechas para subjugar a aula de arte como passatempo ou como tempo de descanso.

**Docente 3:** [...] A arte acaba sendo colocada num lugar de sensibilidade - é óbvio que sim, mas não existe essa sensibilidade na química? na matemática? a gente é sempre jogado nesse lugar dessa sensibilidade e de algo que não é produção de conhecimento. E ao mesmo tempo, uma potência enorme da arte que é o seu aspecto lúdico é usada de maneira pejorativa, como se fosse só uma aula pra ter uma ludicidade, uma aula pra se distrair, pra poder descansar a mente pra absorver melhor os conceitos de outras disciplinas. É um pensamento que tem na nossa sociedade, né. Eu acho que vai muito por aí, é tudo uma construção cultural em um aspecto muito amplo. Não é só uma coisa escolar. É igual pensar: por que existe violência na escola? Não é que exista violência na escola, o que existe é uma sociedade violenta e, por tanto, a escola - que está inserida dentro da sociedade - tem violência. Então a escola às vezes acha que é uma bolha, mas ela é parte da sociedade. A própria arte acha que é uma bolha, quando na verdade ela tá totalmente misturada na sociedade, é de onde ela vai e pra onde ela vai. É nesse meio que se dá. [...] e também tem a ideia de hobbie. Tem essas coisas, e isso não é um problema. O problema é quando o senso comum joga pra aula de artes como se ela fosse isso, e não é. Não é uma aula que a pessoa vai chegar e vai ficar fazendo qualquer coisa. Tem um compromisso com a área de conhecimento que tá sendo trabalhada ali. É inacreditável a gente ter que ficar falando isso até hoje. Até hoje, e no João XXIII, a gente tem que ficar defendendo a importância da nossa área dentro do currículo. Que é outro termo, grade curricular. Tá tudo enjaulado. (Risos). Grade curricular, grade horária, é tudo grade.

Muito frequentemente a aula de arte é preterida, ficando apenas com a carga horária mínima dentro das organizações curriculares, e “deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional” (Magalhães; Pimentel, 2018, p.227). As autoras Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães e Lúcia Gouvêa Pimentel reivindicam que

A autonomia da área de Artes, em relação aos demais componentes da área de Linguagens, se dá pelas questões complexas com que as Artes lidam, não só na nomenclatura, mas principalmente na sua composição em modalidades que, embora tenham princípios comuns, têm variedade de linha epistemológica e paradigmas conceituais que valem a pena considerar com mais profundidade (2018, p. 226).

Durante as conversas com o corpo docente sobre o tempo e o tempo na escola, percebi que todos trouxeram a questão da produtividade e do ritmo acelerado da vida contemporânea, e dentre as quatro pessoas entrevistadas, apenas uma não citou algo relacionado sobre a arte ser considerada algo menos importante na escola e, conseqüentemente (ou o contrário) na sociedade.

**Entrevistadora:** *O que é o tempo na escola hoje? E o que você, na sua prática docente, gostaria que ele fosse?*

**Docente 4:** *Eu acho que o tempo na escola não é diferente do tempo no resto da sociedade. Ele é um tempo que organiza. Necessita-se do tempo para que se organize tudo. Eu não vejo muitas possibilidades de não usar dessa forma visto que a sociedade é organizada dessa forma. A escola não é um ser fora da sociedade, então uma vez que a sociedade se organiza através do tempo, imagino que a escola também se organiza. [...] Até porque existe uma dificuldade muito grande da sociedade de entender o papel social da escola, ainda entendem a escola como um espaço pra aprender a ler, escrever e fazer conta. E qualquer coisa que sai disso é como se fosse um desperdício. A gente acabou de sair de um governo que via a educação como gasto, e aí qualquer desculpa pra cortar gastos era feita. A educação não era vista como investimento. E infelizmente a sociedade ainda trata dessa forma. Às vezes até a própria comunidade escolar trata dessa forma, eu posso dizer isso de cadeira porque sou professor de artes, ou seja, eu tô num lugar que a própria escola não entende a função. Às vezes finge que entende, mas de fato não entende. Ainda espera que a aula de artes seja uma aula menor do que as outras, espera que se tiver que ter algum corte, que seja na arte. Se tiver que perder uma aula pra ter uma palestra, que perca a aula de artes, porque é menos importante. Até que nessa escola esse último caso não acontece muito porque a gente já brigou bastante a esse respeito, mas eu já vi isso acontecer muitas vezes.*

Quando D4 fala que ainda tem gente que espera que a aula de artes seja uma aula menor do que as outras, lembro-me imediatamente do texto que li de Luciana Loponte e Débora Fischer dizendo que “em modo menor, se deslocam junto a todas as demais formas – maiores, máximas, instituídas – que habitam esse espaço de educação” (2020, p.14), ou seja, o espaço minorizado da arte nas escolas escancaram uma lógica de supressão de saberes em detrimento do que é considerado um saber maior, mais importante. É justamente nesse lugar menor pouco considerado, aquele espaço considerado da menor importância, que podemos inventar um outro modo de habitar a escola.



**Docente 1:** *É, eu acho que a escola tá numa crise em relação ao tempo. Primeiro porque a escola é de um outro tempo, toda a estrutura da escola. [...] Eu acho que é muito difícil pras escolas saírem desse propósito dessa linha temporal, de que a gente tem um objetivo a cumprir pra chegar em algum lugar que vai ser o ENEM, que vai ser o vestibular, que vai levar pra uma profissão, que vai entrar nessa máquina de anulação da vida, de aniquilação da experiência, que é um objetivo. Pensar na escola como esse ato gratuito, acho que você fala disso. Tem um conto da Clarice Lispector que chama "O ato gratuito do ser", alguma coisa assim. Ela tem muito isso na obra dela, de defender essa gratuidade da vida, da vida que não tá ali pra nada. Pra chegar a nenhum lugar. Essa gratuidade é fantástica, e a gente que é professor de artes precisava muito dela. Mas eu ouço muito dos alunos: mas onde eu chego com isso? pra onde eu vou com isso? E é muito complicado, como professor de artes você vai sentir isso, quando você tá numa dinâmica que não é gratuita, que tudo tem um objetivo pra levar a algum lugar, que lugar é esse? É o sucesso profissional, é o dinheiro? E aí a gente chega com a arte, que é um ato gratuito, é uma ruptura no tempo. A arte é um ato que não precisa chegar em nenhum lugar. É usufruir o tempo. É o tempo, por exemplo, dos indígenas. O Ailton Krenak fala isso. Ele fala "vocês não vivem, a cultura de vocês não vive, vocês não sabem viver o tempo, vocês estão sempre querendo fazer outra coisa, ou em outro lugar, e nisso vocês perdem a vida, porque a vida é estar".*

D1 revela uma vontade de viver uma gratuidade da vida, e entende a arte como um ato gratuito, uma ruptura no tempo, pois a arte não precisa chegar a nenhum lugar. Com alguma similaridade encontrei pontos de contato nos quais D4 relata:

**D4:** *O entendimento que a arte é um fim é muito difícil pra sociedade, então tem sempre a mesma pergunta: você estuda arte para quê? Porque querem que a arte sirva pra alguma outra coisa que não a arte. Embora ela sirva, ela em si também se completa. Você não estuda arte com intuito de ser artista, e nem com outro intuito. Eu não estudo arte pra ajudar o conhecimento matemático, ela pode até ajudar no conhecimento matemático, mas não é o meu fim. O meu fim tá na arte. Eu acho até que é o contrário, que a matemática é que devia tá preocupada em como ela se encaixa na arte (Risos). Talvez sejam aquelas reformas que precisam começar do teto. É preciso que a sociedade entenda isso pra que a gente possa vivenciar isso. O oposto tá sendo muito difícil. É muito difícil a gente tentar conseguir, como a gente vê, as universidades federais tem um entendimento que a educação pública deveria dar mais investimento a esses olhares: de uma formação mais humana e menos técnica. Só que a própria universidade tem uma forma de ingresso que valoriza a outra forma. Então você espera que a escola pública se transforme mas você continua valorizando a escola particular na hora do ingresso nas universidades, por quê? Porque você vai ter um vestibular que vai cobrar tanto de física, tanto de matemática, um pouquinho de arte - se é que vai tá lá. Ou seja, você pede uma formação e depois você não a valoriza. Então você tem alunos de escola pública que são melhores humanamente formados mas é tido que eles tem uma educação inferior, porque eles não conseguem ingressar na universidade. E isso não significa que a educação é inferior, isso significa que o critério de escolha é injusto, no meu ponto de vista.*

Marília Villanova Rodrigues (2020) em sua dissertação de mestrado com título “Formas da escola: um exercício de atenção”, conclui que as coisas tem um valor em si mesmas, valor esse que antecede a sua utilidade.

Antes de ser um indivíduo ou um objeto, cada pessoa ou cada coisa habita um mero estar. O mero estar vem antes da distinção sujeito/objeto, é onde habitamos antes de formar ideias ou valores, é o modo fundamental da existência. É o mero estar que prefigura a nossa relação com o mundo. Sua forma se dá através dos nossos sentidos, sob a forma como somos afetados pelo lugar. O mero estar é a base afetiva da qual emerge o ser (Rodrigues, 2020, p.70).

O fruir do tempo gratuito, as coisas sem finalidade e sem utilidade, esse *mero estar* podem figurar formas de escapar, mesmo que momentaneamente, de sermos *sujeitos do desempenho*. Para Han, existe a *potência positiva* e a *potência negativa*. A *potência positiva* é onde se faz alguma coisa, já a negativa é a potência de não fazer, entretanto, a *potência negativa* não é o contrário da positiva. O contrário da *potência positiva* é a impotência (2017, p.57). Assim sendo, a *potência negativa* pode ser considerada uma espécie de mero estar, num instante de contemplar algo, que pode ser uma obra de arte, um momento de estudo... A ação de não fazer me remete à epígrafe na qual abro este escrito<sup>6</sup>. A desutilidade poética que Manoel de Barros escreveu é para mim, emprestando o termo de Han, uma *potência negativa*. Da mesma maneira que o contrário da *potência positiva* é a impotência, o contrário da utilidade é a inutilidade. E, desse modo, a *desutilidade* mostra-se outra coisa que não a inutilidade e, na verdade, se apresenta como vital para compreender e sentir o mundo.

Aproximando as pontas para ver se é possível um encontro, proponho pensar o texto “Palavras desde o limbo” de Jorge Larrosa em consonância com as ideias acima apresentadas.

E se o limbo fosse, precisamente, o lugar de enunciação de tudo o que escapa à lógica da pesquisa? Tanto à lógica do que a pesquisa é, como à lógica do que a pesquisa deveria ou poderia ser. E se o limbo fosse o lugar dos que não falam “desde” nada? Dos que não se situam em nenhuma posição discursiva, daqueles para os quais falar não é posicionar-se, mas, literalmente, se expor? Dos que não falam como investigadores, mas como homens, quer dizer, como qualquer um? E se o limbo fosse o lugar daqueles cujos enunciados não são “conhecimento” porque são, simplesmente, “ditos”? Dos que, ao falar dizem alguma coisa? Alguma coisa que é qualquer coisa? E se o limbo fosse o lugar dos que não tomam o real como um tema ou um objeto, mas como uma intensidade, como um afeto, como o que lhes acontece, como uma experiência? (Larrosa, 2012, p.292)

<sup>6</sup> A epígrafe é um trecho de um poema de Manoel de Barros: “As coisas tinham para nós uma desutilidade poética”. Presente no “Livro sobre nada” (1996).

Nesse artigo, o autor problematiza o dispositivo da pesquisa educativa e considera a prática desta (ou de outra coisa que não seja pesquisa) a partir do par *experiência-sentido*, ao invés do par *ciência-tecnologia* (Larrosa, 2012, p.290). A experiência na qual Larrosa tanto se dedica há de ser compreendida mais como uma abertura de possibilidade do que como um novo paradigma de pesquisa em educação. Com isso, percebo alguma semelhança com a proposição feita no artigo aqui já citado *Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar?* (Fischer; Loponte, 2020), com algumas diferenças, principalmente na ênfase de Larrosa sobre o inútil, que ao invés de falar sobre habitar a escola, demonstra que “há formas diferentes de habitar o limbo, ou de deixar-se habitar por ele. Mas não se pode dizer quais, porque são sempre o resultado de uma invenção e há que inventá-las cada vez, de novo.” (Larrosa, 2012, p. 295). Já Fischer e Loponte falam das coisas insignificantes e “menores” (2020, p.14), entretanto, ambos os textos trazem cenários para imaginar práticas educativas que se oponham à lógica neoliberal na qual tudo se mercantiliza, inclusive o conhecimento (Larrosa, 2012, p.287). Interpreto esse *limbo* como um espaço onde as ideias podem surgir liberadas de alguma função imediata e, desse modo, estreito também uma ligação com o *mero estar*, a *potência negativa* e a *desutilidade*, assim como as palavras de D1 e D4 falando sobre arte.

[...] a obra de arte é algo particular, mas de um duplo ponto de vista. Por um lado, cria um “mundo próprio”, em si concluído. Por outro, naturalmente, age num sentido análogo: assim como o caráter particular da obra age sobre o processo criador, sobre a personalidade do criador, transformando-a, assim também, quando de sua eficácia, ela deve influenciar do mesmo modo aquele que a recebe. Dado que – objetivamente – as individualidades das obras em si concluídas, autossuficientes, não são mundos entre si separados definitiva e solipsisticamente, mas que remetem, ao contrário, precisamente por esta sua autonomia, à realidade que refletem em comum, a mais intensa eficácia por um destes “mundos próprios” e particulares não deve – subjetivamente – consolidar quem o recebe em sua mera particularidade, mas ampliar seus horizontes, colocá-lo em relações mais estreitas e ricas com a realidade (Lukács, 1970, p. 240-241 Apud Assumpção; Newton, 2016, p.210).

Encontrei essa citação de György Lukács<sup>7</sup> em um artigo que tratava sobre algumas semelhanças entre a função da arte e a função da educação escolar. Os autores, em outras palavras, apontam que a arte ajuda os indivíduos a se localizarem no seu próprio mundo e a experimentarem novos mundos. Dessa maneira, colocam uma função na arte. Assim, é possível entender a arte como um ato gratuito com um mundo próprio em si concluído e que, justamente por isso, acaba servindo a tantos contextos. Em resumo, a arte pode proporcionar um espaço de desutilidade que expande a compreensão do mundo.

---

7 György Lukács foi um filósofo muito importante para o campo marxista, atingindo a culminância de sua construção intelectual em seus estudos sobre estética e sobre a atividade artística, bem como em outros temas como a contribuição para uma ética marxista.

**D1:** [...] eu volto da pandemia numa outra escola, antes eu trabalhava num colégio militar, e já comecei aqui com os alunos com depressão, querendo morrer, querendo sair dessa casa que é o corpo, querendo deixar essa casa que é mundo. Então me toca muito isso, saber que tem adolescentes querendo deixar o mundo. Eu acho isso muito grave. Eu não posso tocar meu trabalho normalmente, vir aqui pra falar de obra de arte, e ignorar que o mundo que a gente tá habitando não tá oferecendo um conforto mínimo pra vários, são vários casos. E aí esse desconforto, eu quero que a arte ajude a gente, ou minimamente que eles vejam que olha, esse desconforto que você sente em relação ao mundo, os artistas também sentem. Só que eles encontram um jeito de morar nesse mundo, então você pode encontrar também. Aí eu tomo esse cuidado de não ir pra terapia ou pra arte terapia, mas que a arte esteja presente nesse momento. Também eu acho que é muito isso, sabe, de pensar em como vou trazer a arte pra esse momento e, nesse momento, quais são as dores? Vou falar de quem, de qual artista? Eu tenho que saber o que tá doendo agora. Eu tenho um repertório de 10 mil anos, 20 mil anos de história da arte que eu posso trazer, mas o que eu trago? O que faria sentido pra esse tempo presente, pra esse aluno? É desse contexto que a gente fala. Que tempo presente é esse? Que é um tempo de angústia, de desconforto. Tem algo no mundo que não tá confortável. E eu não sei qual repertório eu trago, porque lá com as crianças você traz as coisas e aquilo faz sentido. Mas quando chega na adolescência, no nono e oitavo ano, é uma ruptura muito grande com esse outro tempo, e aí eles tem que entrar forçosamente nisso. Qual o seu objetivo? Pra que você tá aqui? Pra onde você vai? Pra onde você quer ir? E aí é pra lugar nenhum. Mas é forte, a gente trabalha com um conteúdo que é difícil desvincular da vida.

*Tem algo no mundo que não tá confortável, por isso, estando no limbo, sinto necessidade de falar a partir dele. Movimento em círculos a bibliografia deste trabalho e, dando voltas, procuro sentidos através do que me afeta. O relato de D1 demonstra que, de alguma maneira, os estudantes deixam pistas sobre como está sendo a experiência do mundo durante as aulas, e nisso pode haver uma abertura ainda maior que possibilita a formação humana.*

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. [...] Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica (Freire, 2021, p.141).

No caso da aula de arte, podemos pensar no que é possível mobilizar, dentro dessa área de conhecimento, para nos aproximarmos dos estudantes e das questões que eles trazem consigo. Também quero destacar uma diferenciação que D1 narra sobre a aula de arte para crianças e a aula de arte para adolescentes. Na primeira, há a figura do professor que *traz as coisas e aquilo faz sentido*, já na aula com os adolescentes, é relatado que são os estudantes que *trazem as coisas*, coisas essas que, por estarem inseridos na *sociedade de desempenho*, passam por um questionamento sobre onde o assunto de arte vai levá-los, e ao mesmo tempo mostra a aula de arte como um dos poucos espaços dentro da escola onde é possível exercitar o registro, mesmo sem comunicar diretamente, daquilo que os aflige. Sobre a atenção com o estudante, a diferença da aula de artes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (relacionando com o que D1 falou sobre a aula de arte para crianças e aula de arte para adolescentes), o tempo acelerado e a falta de tempo, D2 relata:

**Docente 2:** *Eu acho que junta o crescimento deles e a perda de conexão com a arte, e aí ficam conectados aqueles que realmente gostam. Quando eles são pequenos, todas as crianças pegam e abraçam a causa. São poucas crianças que falam: não quero fazer, não gosto. A maioria vive a arte de forma diferente. Mas de fato quando eles crescem chega não só a questão da adolescência mas também o fato das coisas irem afunilando pra eles produzirem alguma coisa, porque eles tem que chegar em algum lugar. Então eu acho que eles perdem essa conexão com o trabalho artístico em termos de vivência. Vira uma coisa mais: eu tenho que fazer isso aqui, tenho que terminar isso. Acho que é nesse sentido mesmo, porque passa pela adolescência mas passa também pelo utilitarismo das coisas.*

## Um saber compartilhado e compartilhável

O tema do tempo se ramifica em muitos entendimentos, e em várias ocasiões esses tempos se cruzam. Dessa forma, os relatos foram permeados de reflexões e desejos sobre o próprio trabalho dos docentes, sobre a forma como a vida está hoje em dia, sobre o que é a escola, bem como uma vontade espontânea de relatar vivências pessoais. Muito provavelmente os professores e professoras se sentiram à vontade para conversar comigo sobre suas vidas pessoais por conta de nosso contato diário, pois passei um tempo considerável convivendo com eles na escola. No entanto, não posso deixar de destacar que essa partilha da vivência pessoal demonstra como o tempo nos atravessa em todos os aspectos da vida. Ou melhor, que somos feitos de tempo, e que “O tempo só existe a partir do humano. São as pessoas que o reconhecem e dão sentido a sua existência” (Melo; Carvalho, 2021, p.38). Assim, quando perguntados em um primeiro momento sobre o tempo, cada docente sentiu vontade de falar sobre algo que lhe afetava na ocasião, resultando em diferentes percepções. Também tenho a impressão de que as perguntas e as respostas iriam sofrer variações de acordo com o dia, o lugar, o horário em que fossem feitas. Nesse caso, as conversas aconteceram na sala de aula ou na sala de professores, durante breves intervalos que variaram entre quinze a trinta minutos.

O que pretendi neste artigo foi realizar uma reflexão de uma futura educadora - que por isso é estudante, e sempre será - em diálogo com professores e outros estudantes, com vontade de experimentar um momento de pesquisa que fosse o mais próximo do que Brandão comunicou ser “sair da transferência de conhecimentos-conhecidos, para uma procura ativa e recíproca de conhecimentos-a-conhecer” (2003, p.3), aspirando construir um saber que seja compartilhado e compartilhável. Foi na circunstância de ter que me aproximar da vivência escolar, através do estágio obrigatório, que o tema desse escrito brotou. Na convivência com os afetos da/na escola e dos estudantes e professores, pude me reencontrar com a estudante que fui, bem como a que eu quero ser, como também com a docência que desejo viver e a vontade de querer saber, no dia a dia, o que a escola pode ser.

## Referências

ALVIM, Mayara Helena. **O valor político do inútil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2251>. Acesso em: 4 jan. 2023.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia; DUARTE, Newton. A função da arte e da educação escolar a partir de György Lukács e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, v. 16, n. 68, p.208-223, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644127>. Acesso em 29 jun 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entre Macondo e Nós**: uma coletânea de escritos sobre a investigação que pretende ser algo mais do que apenas científica. Caldas: Escritos da Rosa dos Ventos, 2000. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/book/entre-macondo-e-nos>. Acesso em: 9 jan. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O pensado e o vivido: perguntas sobre o dizer da vida e a vida que se vive. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a várias mãos**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. Disponível em: <https://bityli.com/3QKRU>. Acesso em: 9 jan. 2023.

CARVALHO, Francione Oliveira; MELO, Cláudio. O tempo em várias vozes. In: CARVALHO, Francione Oliveira; EGAS, Olga Maria Botelho (org.). **Experiências de dentro e de fora: o que a universidade pode aprender com a escola?**. Rio de Janeiro: Bataques; Juiz de Fora: Mirada, 2021. Disponível em: <http://grupomirada.com/livro/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

FISCHER, Deborah Vier; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar?. **Educação** (Santa Maria). Santa Maria, v.45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/1544>. Acesso em: 8 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.



FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação in: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284894/mod\\_resource/content/3/Pesquisa%20Participante\\_Criando\\_Metodos\\_de\\_Pesquisa\\_Alternativa.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4284894/mod_resource/content/3/Pesquisa%20Participante_Criando_Metodos_de_Pesquisa_Alternativa.pdf). Acesso em: 9 jan. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, 2017. 136 p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2014.v19n59/>. Acesso em: 6 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/1563>. Acesso em: 7 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 12, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1320>. Acesso em: 6 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1. ed.; 5ª reimp. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/issue/view/852>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte?. **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/issue/view/3555>. Acesso em: 19 jun 2023

RODRIGUES, Marília Villanova. **A forma da escola**: um exercício de atenção. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13082>. Acesso em: 6 jan. 2023.

**Submissão:** 25/11/2023

**Aprovação:** 11/11/2024

# A quem interessar possa: cartas como estratégia confessional e ficcional em escritos como processos artísticos

For those who may be interested: letters  
as a confessional and fictional strategy  
in writings as artistic processes

Para quienes puedan interesarle: las  
cartas como estrategia confesional y  
ficcional en los escritos como procesos  
artísticos

**Isabela Cisne Pascon<sup>1</sup>**

**Danillo Gimenes Villa<sup>2</sup>**

1 Artista, estudante de graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e estagiária voluntária da Divisão de Artes Plásticas da UEL - PR, onde desenvolve um projeto de Iniciação Científica no Projeto de Pesquisa Cartografando os entre lugares da arte, da pesquisa e do ensino. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8497321627265114>. E-mail: [isabela.cisne.pascon@uel.br](mailto:isabela.cisne.pascon@uel.br).

2 Artista, professor e curador, Doutor pela ECA/USP, professor do Departamento de Artes Visuais da UEL - PR, chefe da Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da UEL- PR. Orientador de Iniciação Científica dentro do Projeto de Pesquisa Cartografando os entrelugares da arte, da pesquisa e do ensino. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2072273723762369>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9341-2685> E-mail: [danillovilla@uel.br](mailto:danillovilla@uel.br).

## RESUMO

O presente artigo busca refletir a respeito da escrita epistolar como escrita para processos que possuem características ligadas a personalidade em narrativas confessionais e ficcionais. A pesquisa se constitui a partir da produção poética autobiográfica com cartas endereçadas a artistas referência ou a personificações criadas. Dialogando com artistas como Leonilson e Bispo do Rosário e tendo como base teórica os escritos de Leonor Arfuch e Jorge Larrosa sobre o espaço biográfico e o ensaio como modo de escrita. A carta, aqui entendida como ficção que performa um diálogo, permite explorar os afetos e divergências de modo íntimo e em consonância com as intenções emocionais dos trabalhos. A comunicação contínua, somada aos elementos que usualmente constituem as correspondências, como o registro datado, vocativos, despedidas e assinaturas, possibilitam uma maior liberdade performativa e ficcional. A experimentação da escrita epistolar como processo artístico possibilitou a exploração das demandas teóricas e afetivas de uma produção essencialmente intimista.

## PALAVRAS-CHAVE

Escrita epistolar; Produção artística; Processos artísticos.

## ABSTRACT

This article seeks to reflect on epistolary writing as writing for processes that have characteristics linked to personality in confessional and fictional narratives. The research is based on autobiographical poetic production with letters addressed to reference artists or created personifications. Dialoguing with artists such as Leonilson and Bispo do Rosário and having as a theoretical basis the writings of Leonor Arfuch and Jorge Larrosa on the biographical space and the essay as a mode of writing. The letter, here understood as fiction that performs a dialogue, allows the exploration of affections and divergences in an intimate way and in line with the intentions emotional aspects of the work. Continuous communication, added to the elements that usually constitute correspondence, such as dated records, vocatives, goodbyes and signatures, allow for greater performative and fictional freedom. Experimenting with epistolary writing as an artistic process made it possible to explore the theoretical and affective demands of an essentially intimate production.

## KEY-WORDS

Epistolary writing; Artistic production; Artistic processes.

**RESUMEN**

Este artículo busca reflexionar sobre la escritura epistolar como escritura para procesos que tienen características ligadas a la personalidad en narrativas confesionales y ficticias. La investigación se basa en la producción poética autobiográfica con cartas dirigidas a artistas de referencia o personificaciones creadas. Dialogando con artistas como Leonilson y Bispo do Rosário y teniendo como base teórica los escritos de Leonor Arfuch y Jorge Larrosa sobre el espacio biográfico y el ensayo como modo de escritura. La carta, aquí entendida como ficción que dialoga, permite explorar afectos y divergencias de manera íntima y en consonancia con las intenciones aspectos emocionales de la obra. La comunicación continua, sumada a los elementos que habitualmente constituyen la correspondencia, como actas fechadas, vocativos, despedidas y firmas, permiten una mayor libertad performativa y ficticia. Experimentar con la escritura epistolar como proceso artístico permitió explorar las demandas teóricas y afectivas de una producción esencialmente íntima.

**PALABRAS-CLAVE**

Escritura epistolar; Producción artística; Procesos artísticos.

## Cartas como processos artísticos

Leonor Arfuch (2010), em seu livro *O Espaço Biográfico*, diferencia o ato de comunicar e o de narrar, sendo que no primeiro existe uma partilha, um “com quem” se fala, já o segundo indica uma exterioridade, ou seja, não garante que haja uma comunicação efetiva, o que se entende do trabalho fica por conta do telespectador, podendo ser uma coisa e também o seu contrário, por isso a abertura para um diálogo faz toda a diferença. Foucault, ao escrever sobre a escrita de si, e abordar as correspondências como exercícios pessoais destinados ao outro, afirma em seu livro *Ética, sexualidade, política* (Ditos e Escritos V):

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica, portanto, uma “introspecção”; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo (2006, p.157).

Dessa forma, a escrita de si pensada enquanto escrita epistolar permite uma reflexão contínua sobre o trabalho, podendo até se tornar parte constituinte dele. E como a reflexão ocorre durante o processo, ou seja, enquanto o remetente performa, é compreensível que surjam dúvidas, incertezas e autodiscordâncias, características que acabam se tornando estruturantes do trabalho, “pois nosso objetivo é articular a escrita com uma noção contemporânea da subjetividade, isto é, um sujeito não essencial, incompleto e suscetível de auto-criação” (Klinger, 2012, p. 47). Temos como exemplo o que faz Lygia Clark (2006) em sua famosa carta à Mondrian, utilizando de vários “hoje’s” para se posicionar, assumindo que seus pensamentos e ideias podem mudar amanhã, fazendo o uso de um eu não permanente.

As datas também registram essas alterações, em determinado dia faço afirmações que nego no dia seguinte, pois a escrita de si pode ser entendida como uma interpretação da própria vida (Lazarin e Londero, 2018) e as interpretações mudam com o tempo, com as experiências, e quando compartilhadas, como é o caso das trocas de correspondências, podem mudar por meio do outro. Nos trechos de cartas trocadas entre Fernando Sabino e Clarice Lispector (2011, p. 127 e 169) sobre a leitura de *Grande Sertão - Veredas*, de Guimarães Rosa, é possível reconhecer esse eu que vai se constituindo durante a escrita e também por meio das interferências do outro. Sabino não deixa de assumir a possibilidade de mudar de ideia ao terminar a leitura, e Lispector se diz ciente de estar meio confusa, mas aceita essa confusão em vista do entusiasmo que sente.

Rio, 19 de julho de 1956.

Clarice,

[...]

O melhor de tudo, porém, é o livro do Guimarães Rosa, não o Corpo de Baile, que não li, mas o Grande Sertão - Veredas, que estou na metade e é obra de gênio, não deixo por menos. Adeus, literatura nordestina de cangaço, zélins, gracilianos e bagaceiras: o homem é um monstro para escrever sobre jagunços do interior de Minas e com uma linguagem que nem Gil Vicente, nem ninguém. Meu entusiasmo é de quem não terminou a leitura, pode ser que não se sustente, mas duvido. Se recebeu, leia - se não, me diga que mando. No princípio, dez primeira páginas, é meio assim-assim, custa um pouco a engrenar, mas de repente a gente se embala no ritmo dele e não larga mais.

[...]

Fernando

Resposta de Clarice:

Washington, 11 de dezembro de 1956, terça-feira

Fernando,

Estou lendo o livro de Guimarães Rosa, e não posso deixar de escrever a você. Nunca vi coisa assim! É a coisa mais linda dos últimos tempos. Não sei até onde vai o poder inventivo dele, ultrapassa o limite imaginável. Estou até tola. A linguagem dele, tão perfeita também de entonação, é diretamente entendida pela linguagem íntima da gente – e nesse sentido ele mais que inventou, ele descobriu, ou melhor, inventou a verdade. Que mais se pode querer? Fico até aflita de tanto gostar. Agora entendo o seu entusiasmo, Fernando. Já entendia por causa de Sagarana, mas este agora vai tão além que explica ainda mais o que ele queria com 16 Sagarana. O livro está me dando uma reconciliação com tudo, me explicando coisas adivinhadas, enriquecendo tudo. Como tudo vale a pena! A menor tentativa vale a pena. Sei que estou meio confusa, mas vai assim mesmo, misturado. Acho a mesma coisa que você: genial. Que outro nome dar? Esse mesmo.

Me escreva, diga coisas que você acha dele. Assim eu ainda leio melhor.

Um abraço da amiga,

Clarice

Feliz natal!



A partir das experiências em ateliê na graduação em Artes Visuais, ficou claro que meu trabalho exigia alternativas particulares relacionadas a uma demanda emocional muito presente. Desse modo, refleti muito a respeito de estratégias de escrita que dessem conta dos discursos que proponho de uma maneira que promovesse a aproximação do leitor com aquilo que estava sendo dito. Para tanto, buscava uma escrita de experimentações, com características ensaísticas, indo na contramão de métodos regrados, que podem ser entendidos como aparelhos de controle de discursos. Como escreve Larrosa (2003), o ensaio questiona os métodos e os converte em problemas, já que, “[...] uma vez fossilizado, o método é uma figura linear, retilínea. O ensaio, no entanto, seria uma figura de caminho sinuoso, um caminho que se adapta aos acidentes do terreno (2003, p.112).” E os acidentes, reais e ficcionalizados, interessam muito no trabalho que venho desenvolvendo.

Desde fevereiro de 2023 o luto tem sido um tema recorrente na minha pesquisa poética, e ao encarar a pequena carta, aqui reproduzida, que minha avó me escreveu há mais de dez anos, quis lhe escrever de volta, já que telefonar não era mais uma opção. Então o fiz. Contei a ela como eu estava, como eu estava lidando (ou tentando lidar) com a sua falta, falei sobre um trabalho de arte que havia feito pensando nela, sempre tentando alguma forma de diálogo, e falei também sobre como foi o processo. A grafia parecia entregar a leve embriaguez e as pausas chorosas, que se justificavam ao longo do texto.

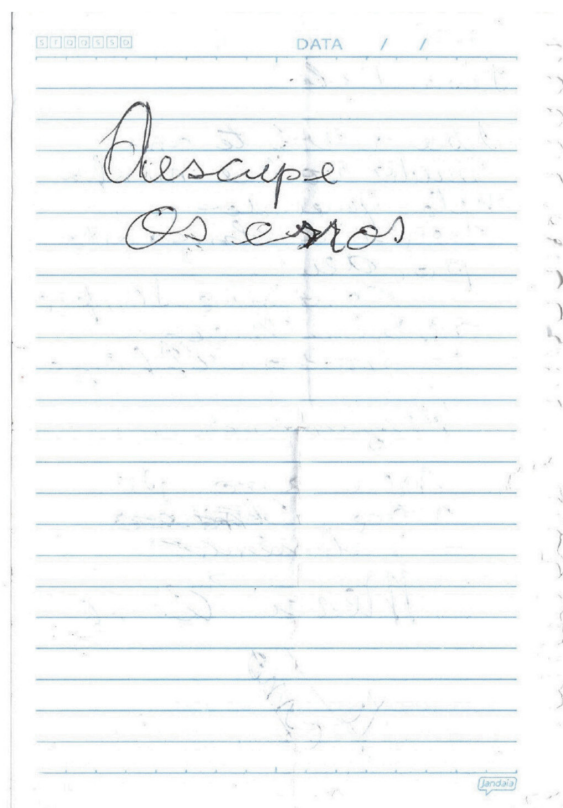


Fig.1. Carta de Merci Cisne a Isabela Cisne, exterior, 2011. Caneta sobre papel, 14,8 x 10,5 cm.

Imagem: Acervo pessoal.

11000000 DATA / /

Isa bela

Isa a vó te ama  
 muito você é minha  
 neto querida  
 você é abençoada  
 por Deus.

Continue sempre  
 assim Meiga  
 e maravilhosa

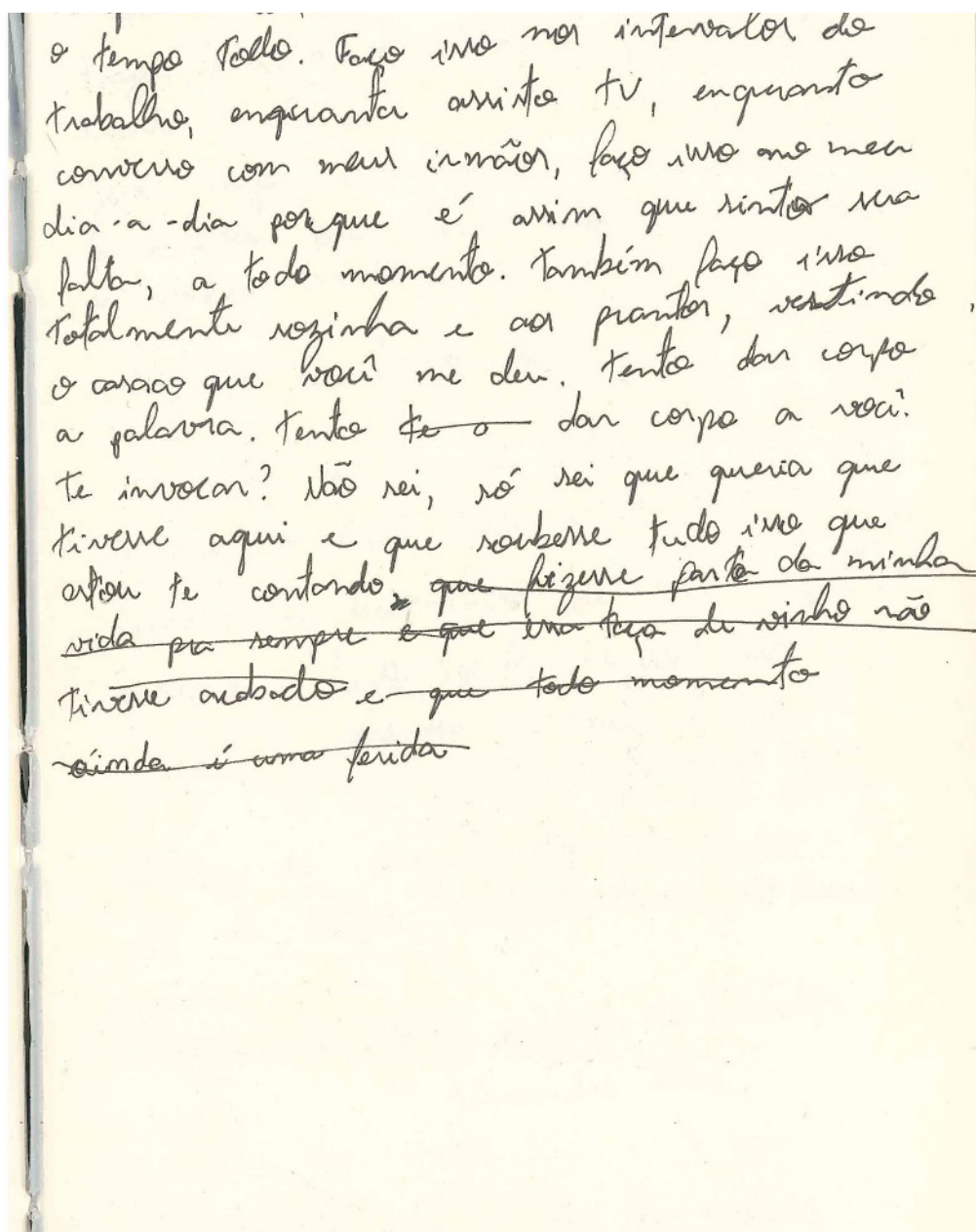
Resumindo

Meu amor por  
 você é ~~imenso~~  
 imenso

Merci Cisne

te amo

Fig. 2. Carta de Merci Cisne a Isabela Cisne, interior, 2011. Caneta sobre papel, 14,8 x 10,5 cm.  
 Imagem: Acervo pessoal.



o tempo todo. Faço isso nos intervalos de  
trabalho, enquanto assiste tv, enquanto  
converso com meu irmão, faço isso me meu  
dia-a-dia porque é assim que sinto uma  
falta, a todo momento. Também faço isso  
totalmente sozinho e ao pranto, vestindo  
o casaco que você me deu. Tento dar corpo  
a palavra. Tento ~~de o~~ dar corpo a você.  
Te invocar? Não sei, só sei que queria que  
tivesse aqui e que escrevesse tudo isso que  
estou te contando, ~~que fizera parte da minha~~  
~~vida por sempre e que uma hora de visho não~~  
~~tivesse acabado e que todo momento~~  
~~ainda é uma ferida~~

Fig. 3. Trecho da carta de Isabela Cisne à Merci Cisne, 2024. Caneta sobre papel, 21 x 14,8 cm.

Imagem: Acervo pessoal.

Seguidamente, passei a refletir muito sobre o trabalho de Bispo do Rosário e senti uma vontade muito grande de poder de fato conversar com ele, ter um diálogo real, como se fôssemos íntimos, queria perguntar como ele estava, como estava o céu, contar-lhe que eu havia feito um trabalho que me lembrava o dele, queria dizer que sentia muito por ele não ter sido enterrado com o seu manto de apresentação, perguntar se tinha dado tudo certo apesar disso e, principalmente, queria pedir para que me mandasse notícias da minha avó. Entendi a alternativa da carta como a oportunidade perfeita para expressar essa vontade, mesmo sabendo

da impossibilidade da resposta. Os incentivos obtidos em diálogos com meus orientadores na graduação me encorajaram a escrever muitas correspondências. Sendo cuidadosa na tentativa de manter a informalidade, sabia da importância das referências e instituições e queria apresentá-las e citá-las entre meus afetos, dando-lhes a dimensão que tinham nos meus projetos, minha segunda carta é exemplo destas intenções:

“Carta à Arthur Bispo do Rosário

Fevereiro de 2024

Queria te pedir um favor. Você não sabe quem eu sou e eu fiquei sabendo de você em 2021, confesso não ter dado tanta importância, que pecado na minha parte, não é mesmo? Mas tinha muita coisa acontecendo na época, sabia que houve uma pandemia? Enfim, voltando, lembro da professora Marta Dantas<sup>3</sup> me apresentando você, contando um pouco da sua história. Depois disso te encontrei de novo por meio do Leonilson, que te admira muito. Ele falou muito de você (inclusive, não posso esquecer de mandar uma carta para ele logo mais, tenho tantas coisas para tratar), mas foi durante a montagem de uma exposição da DAP<sup>4</sup> chamada “além do corpo – nele mesmo, sobre o corpo, ele mesmo, reutilizar, ritualizar” que aconteceu em outubro do ano passado que eu finalmente comecei a entender um pouco melhor o seu trabalho e a sua grandeza”.

Logo após essas primeiras cartas, ficou claro para mim que a escrita epistolar poderia ser uma estratégia para escrever sobre meus processos artísticos, considerando que as características de uma carta pessoal estavam em total consonância com as características da minha pesquisa em artes, ou seja: ter como base relações de intimidade, ficcionalização, confissões e narrativas, sendo assim possível constituir uma forma de escrita que não está distante da proposta poética e até entender parte desses escritos como a própria produção poética. Tudo isso sem descuidar das referências teóricas e artísticas necessárias nos textos acadêmicos.

Para alguém que não pertence a uma geração que tem a carta como um dos principais meios de comunicação, acredito que possuo muitas experiências significativas relacionadas a esse gênero textual. Além de ter lido várias cartas de família, também já recebi algumas e notei que todas as que guardo comigo possuem muito afeto empregado em seus escritos. Por serem normalmente manuscritas, as palavras acompanham o gesto e o tempo do corpo do remetente, que se conecta com o corpo do destinatário que a toca. E também possuem vários elementos na sua constituição que me chamam a atenção, como a escolha do papel e da caneta, os vocativos e despedidas usadas, as assinaturas, as datas e endereços, a grafia como desenho, etc, recursos que poderiam ser entendidos também como uma cartografia para a materialização e localização de afetos.

Passei então a escrever correspondências imaginárias para artistas referências

---

3 Autora do livro: Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

4 Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da UEL.

com quem acreditava ser interessante estabelecer um diálogo, justo porque vejo em seus trabalhos o mesmo caráter confessional, como Leonilson, Sophie Calle, Tracey Emin, e também enderecei algumas outras cartas para algumas personificações com as quais queria estabelecer um diálogo, como a solidão e as várias versões de mim mesma presentes nas minhas produções.

Existem muitos tipos de carta: comercial, argumentativa, do leitor, ao leitor, aberta, de reclamação, entre outros, mas as cartas estudadas aqui são as pessoais, pois relatam sentimentos íntimos, confessionais, demonstrações de felicidade, desabafos melancólicos, etc, emoções que, na maioria das vezes, acabam sendo suprimidas nos textos acadêmicos. Aqui, ao contrário, houve um esforço para que a linguagem empregada no texto fosse mais informal, a fim de parecer mais familiar.

Como esse processo se trata de uma busca por intimidade, senti a necessidade de, de fato, criar essa relação com os destinatários escolhidos. Dessa forma passei a procurar características que me ajudassem a humanizar e corporificar esses artistas, que estavam além do que os textos acadêmicos podiam informar. Assisti várias entrevistas, tentando identificar os tons da fala, as ironias, os momentos de risadas. Documentários e falas de pessoas próximas, como amigos e familiares também passaram a ser instrumento de estudo para criar alguma intimidade. E quanto mais eu me identificava ou me aproximava, de alguma forma, maior era a liberdade expressada nas cartas, sendo assim o resultado foi um tanto diverso, da mesma forma que são as relações humanas estabelecidas com pessoas muito diferentes entre si. Escrevi cartas de amor, mas também cartas nas quais era possível sentir um distanciamento devido a divergência de pensamentos sobre algum determinado tema.

Evidentemente que o desenvolvimento dessa relação era fictício, já que uma das partes nem ao menos sabia da existência da outra, então foi preciso entender como esse vínculo se desenvolvia, muitas vezes havendo variações e desdobramentos da primeira página da carta para a última, como se de fato estivesse acontecendo uma aproximação ao longo do texto. Também existe uma intenção de que a pessoa que tenha contato com o trabalho seja envolvida nessa relação, criando um triângulo de intimidade entre remetente, destinatário e leitor, que se veria como um confidente de tudo que foi lido, fazendo o se sentir parte daquilo, e gerando no remetente uma forma de exposição, característica fundamental para os ensaios.

A tentativa de produção da minha pesquisa autobiográfica transborda ficção, ao imaginar até como seria a recepção do destinatário para com o que está escrito na carta, o próprio ato de escrever passa então a ser uma performance, uma encenação de mim mesma, utilizando a autoficção como recurso de liberdade expressiva. Dessa forma, todas as diferentes assinaturas que selam as correspondências são variantes de um eu que performa de acordo com o momento ou com o outro. Como por exemplo o trecho final da carta de amor que escrevi para Leonilson e a assinei usando uma de suas pinturas como referência:



“Imaginei por um segundo essa carta realmente chegando a você, em uma realidade em que você estivesse vivo, fosse acessível e do tipo de pessoa que lê cartas de estranhos, e, honestamente, não acho que daríamos certo juntos, por motivos óbvios. Não é você, sou eu. Além do mais, eu conheci outra pessoa... Mas acho que nossos personagens iriam gostar bastante um do outro.

Ainda tenho coisas para te contar, então acho que vou voltar a te escrever.

-Isa que tem quase dois metros e está só há várias noites”<sup>5</sup>

## Considerações finais

O que aqui poderia ser chamado de metodologia epistolar, ao dar características de carta a textos ensaísticos sobre como se dá a produção artística, permitiu-me usufruir de alguma liberdade na inclusão, com diferentes abordagens, de características autobiográficas em meus trabalhos. Se tantos artistas fizeram diferentes usos de sua biografia, e se nos sensibilizamos com suas narrativas, porque não responder a estas provocações? Como propõe Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, e não o que se passa, portanto, porque não aceitar que estas provocações nos atravessem de fato? De certo modo, a continuidade de um diálogo, que com certeza escuta a fala articulada pelos objetos de uma maneira geral e pelos objetos de arte de forma mais incisiva, esquadrinha o espaço-contexto dos objetos que produz. As cartas que escrevo se tornam articulações afetivas com minhas referências, essa abertura para o outro que tem a intenção de comunicação e não de apenas narração, como Arfuch descreve sendo o diálogo entre vozes próximas e distantes (2010, p.144), permite o atravessamento do outro em mim e dá espaço para que outras versões de mim mesma apareçam e desapareçam nas possíveis respostas que articulo. Se há alguma espécie de pergunta, o que faço é atrever-me a responder.

## Referências

ARFUCH, Leonor. **O Espaço Biográfico**: Dilemas da Subjetividade Contemporânea. Tradução, Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CLARK, Lygia. Carta a Mondrian. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (orgs.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 46-49.

DANTAS, Marta. **Arthur Bispo do Rosário**: a poética do delírio. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

---

5 Referência ao trabalho agora e as oportunidades, 1991, de Leonilson. Tinta acrílica, tinta metálica e lápis de cor sobre lona. 159 x 89 cm. Coleção Particular, São Paulo. LAGNADO, 2019, p. 151.



FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. In: **Ditos e Escritos**; V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

KLINGER, Diana Irene. **Escritas de si, escritas do outro**: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea. 2006. 205 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LAGNADO, Lisette. **Leonilson**: São tantas as verdades. 3. ed. São Paulo: Projeto Leonilson: SESI, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, abr. 2002. p. 20-28.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 28, n. 2, 2003.

LAZARIN, Denize Helena; LONDERO, Rodolfo Rorato. A escrita de si: contornos da autobiografia e autoficção em O corpo em que nasci, de Guadalupe Nettel. **Contexto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES**, n. 33, 2018.

SABINO, Fernando; LISPECTOR, Clarice. **Cartas perto do coração**. Rio de Janeiro: Record. 2011. p.127 e 169.

**Submissão: 22/07/2024**

**Aprovação: 02/11/2024**

# Tome o pincel, professora, vou usar os dedos: Um estudo de caso com pintura e inclusão no ensino de artes visuais

Take the brush, teacher, I'll use my  
fingers: A case study with painting and  
inclusion in visual arts teaching

Toma el pincel, maestro, usaré mis  
dedos: Un estudio de caso con la  
pintura y la inclusión en la enseñanza  
de las artes visuales

**Ana Rita da Silva<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC-GO. Professora de Artes Visuais no Instituto Federal de Educação de Goiás. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6226484895876625> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6089-702X>. E-mail: [hana.arte2@gmail.com](mailto:hana.arte2@gmail.com).

## RESUMO

Este artigo apresenta um estudo de caso sobre a inserção de pessoa com deficiência física e intelectual nas aulas de artes visuais, a partir de experiências com a pintura. Utilizo a teoria de Vigotski (2007, 2011, 2021), que apresenta o desenvolvimento de pessoas com deficiência por meio de alternativas que são ativadas através dos sentidos que não estão comprometidos por limitações. Assim, um conceito utilizado nessa teoria é o da compensação, compreendida como um fator de construção da subjetividade como superação de limitações a partir do funcionamento global da personalidade, que busca, por meio da vontade de pertencimento, desenvolver formas singulares de comunicação, expressão e inserção social. Dewey (2010) é um autor que também fundamenta este estudo a partir de suas considerações sobre a experiência como continuidade da vida, em que se materializa a arte como expressão subjetiva. Como resultados, apresento considerações sobre os caminhos que podem ser trilhados nas aulas de artes visuais, através da linguagem pictórica, para desenvolver processos expressivos de estudantes com deficiência, concluindo que a pintura é um processo que mobiliza a subjetividade de forma singular, experiencial e potente para a construção de caminhos alternativos de expressão da personalidade humana.

## PALAVRAS-CHAVE

Ensino de Arte; Pintura; Pessoa com Deficiência; Inclusão.

## ABSTRACT

This article presents a case study on the insertion of people with physical and intellectual disabilities in visual arts classes, based on experiences with painting. I use the theory of Vigotski (2007, 2011, 2021), which presents the development of people with disability through alternative ways activated by the senses that are not compromised by limitations. Thus, a concept used in this theory is compensation, understood as a factor of construction of subjectivity, which seeks, through the will to belong, to create unique forms of communication, expression and social insertion. Dewey (2010) is an author who also substantiates this study based on his considerations about experience as a continuity of life, in which art materializes as a subjective expression. As results, I present considerations about the paths that can be followed in visual arts classes, through pictorial language, to develop expressive processes for students with disabilities, concluding that painting is a process that mobilizes subjectivity in a unique, experiential and powerful way for the construction of alternative ways of expressing human personality.

## KEY-WORDS

Art Teaching; Painting; Person with Disability; Inclusion.

**RESUMEN**

Este artículo presenta un estudio de caso sobre la inserción de personas con discapacidad física e intelectual en clases de artes visuales, a partir de experiencias con la pintura. Utilizo la teoría de Vygotsky (2007, 2011, 2021), que presenta el desarrollo de las personas con discapacidad a través de alternativas que se activan a través de los sentidos que no se ven comprometidas por las limitaciones. Así, un concepto utilizado en esta teoría es el de la compensación, entendida como un factor de construcción de la subjetividad como superación de limitaciones basadas en el funcionamiento global de la personalidad, que busca, a través de la voluntad de pertenencia, desarrollar formas únicas de comunicación, expresión e inserción social. Dewey (2010) es un autor que también basa este estudio en sus consideraciones sobre la experiencia como continuidad de la vida, en la que el arte se materializa como expresión subjetiva. Como resultado, presento consideraciones sobre los caminos que se pueden tomar en las clases de artes visuales, a través del lenguaje pictórico, para desarrollar procesos expresivos de estudiantes con discapacidad, concluyendo que la pintura es un proceso que moviliza la subjetividad de una manera única, vivencial y poderosa para la construcción de caminos alternativos de expresión de la personalidad humana

**PALABRAS-CLAVE**

Enseñanza del Arte; Pintura; Persona con Discapacidad; Inclusión.

## Introdução

A primeira vez que encontrei Lua<sup>2</sup> foi na entrada do campus. Ela aguardava ao lado de sua mãe, que desejava conversar sobre a matrícula no curso de licenciatura em artes visuais. Como o setor não estava atendendo naquele horário, procurei dar as informações de que dispunha, como docente do curso e conhecedora dos trâmites acadêmicos.

A mãe, que buscava as informações, mencionou que a filha ‘tinha problemas’, tomando a frente na conversa, de modo que não pude ouvir a voz de Lua até que lhe perguntei o seu nome. Imaginei que sofresse de severas limitações mentais, sendo talvez incapaz de responder ou compreender o modo como a mãe se referia a ela. Em sua cadeira de rodas uma moça bonita, sorridente, de cabelos vermelhos cortados em franja e olhar doce, respondeu, com articulação difícil na fala, à minha pergunta.

A matrícula aconteceu e Lua ingressou no curso, e, logo na primeira aula, percebi o carisma, a alegria e entusiasmo com que participava das atividades, sempre falante, comunicativa e interessada nos temas. Sua socialização com os colegas foi notável, sempre correspondendo a brincadeiras carinhosas de seus colegas durante as aulas. Em suas falas sempre retomava experiências anteriores, seja em escolas formais ou na “Belas Artes”, como se referia à escola de artes plásticas existente na cidade, lugar que frequentou durante um certo tempo. Por vezes foi preciso encontrar formas gentis de finalizar a sua fala, que se estendia em relatos que se repetiam, quando narrava essas experiências.

Conquanto houvesse repetições, dificuldades de articulação verbal e uma necessidade de buscar atenção constante para suas falas, Lua se mostrou de uma percepção e inteligência sutis, portadora de um humor requintado e autenticidade em sua forma de expressão, demonstrando autonomia para argumentar.

A disciplina por mim ministrada era Pintura, que propunha experiências de ateliê com uma abordagem contextualizada em referenciais de produção artística, diálogos conceituais e leituras de imagens. No ateliê de pintura, percebi o modo como Lua se relacionava com o fazer artístico: seu trabalho era pura expressão, sem regras, sem bloqueios, mas não um fazer solto ou sem sentido, era uma operação emocional/cognitiva, com escolha de cores, formas e composição que seguia uma lógica interna, livre de modelos pré-definidos.

Um olhar menos atento poderia ver, nas obras de Lua, inabilidade para o desenho e para a configuração de formas, no entanto, uma observação mais profunda permitiria ver que se tratavam de escolhas, processos intuitivos e também conscientes sobre modos de expressão. É interessante registrar que ela sempre se reportava a uma determinada professora da ‘Belas Artes’ como sua inspiração, mas, ao mesmo tempo brincava, enquanto pintava: “Ah se minha professora visse isso! Ia ficar uma

---

2 Lua é um pseudônimo usado para garantir o anonimato da estudante. O trabalho não foi submetido ao Comitê de Ética pois se trata de relato de uma experiência desenvolvida no contexto concreto da sala de aula em que atuo como docente.

fera”, referindo-se a sua forma livre de pintar, pois, segundo dizia, havia regras na Belas Artes que não estariam sendo seguidas ali.

Era assim que, ao chegar na metade de suas pinturas, dispensava os pinceis e dizia: “Tome o pincel, professora, agora vou pintar com os dedos”! A partir daí sua pintura era a mais pura expressão, não era objeto, era extensão de seu ser, que buscava cores que somente ela sabia, enquanto ia dizendo professora, quero o azul, o verde, o vermelho, o laranja, sem se preocupar se as mãos inteiras iam ficando multicoloridas.

Com esse relato, procuro abrir este texto, que tem a intenção de contribuir para pensar o ensino da arte para pessoas com deficiência, ressaltando que não se tratam de impressões pessoais, desvinculadas de fundamentos que constituem a base para discutir um tema tão importante. Busco, assim, tratar o tema articulando a realidade vivenciada a partir da inter-relação entre a prática e os elementos teóricos.

Para estruturar o artigo, dedico o primeiro tópico à fundamentação de autores que tratam especificamente do desenvolvimento de pessoas com deficiência. No segundo, discuto a inclusão relacionada ao ensino de arte, levantando questões para reflexão; no terceiro e último tópico, apresento reflexões sobre as experiências de ensino e aprendizagem no ateliê de pintura durante as aulas e arte, tendo como foco a estudante com deficiência.

## **Bases para compreender o desenvolvimento humano a partir da deficiência**

Estamos completando um século dos escritos de Lev Semionovitch Vigotski (1898-1934) relativos ao estudo da *defectologia*. Esses escritos datam de 1924, ano em que esse estudioso do desenvolvimento humano apresentou resultado de pesquisas no Congresso de Psiconeurologia, em Petrogrado, pesquisas estas que realizava na Escola Técnica de Pedagogia da cidade de Gomel, com crianças defectivas<sup>3</sup>. Tais estudos lhe renderam convite para integrar o grupo do Instituto de Psicologia de Moscou, onde passou a orientar trabalhos de investigação científica com alguns colegas.

A trajetória de L. S. Vigotski, embora seja relativamente curta devido ao seu falecimento aos trinta e seis anos, foi intensamente dedicada a pesquisas que tiveram continuidade na Rússia e em diversos países, incluindo o Brasil, que teve acesso a traduções do inglês na década de 1980 e que vem, nos últimos anos, contando com a contribuição de pesquisadores que se dedicam à tradução de seus escritos diretamente do russo, procurando preservar a legitimidade de seus pensamentos e construções teóricas. Dentre estes pesquisadores se destacam Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, que traduziram uma parte dos estudos de L. S. Vigotski no livro intitulado *Problemas da Defectologia* (2021)<sup>4</sup>.

---

3 Termo utilizado conforme o contexto de pesquisas do autor, à sua época.

4 Nessa tradução as autoras buscam a máxima fidelidade aos conceitos empregados na língua original, preservando alguns termos em uso à época das pesquisas, tais como *defectologia* ou *criança defectiva* que, segundo explicam,



Para iniciar a discussão, é importante recuperar alguns princípios norteadores do pensamento de Vigotski, sobre os quais se funda a sua teoria, evidenciando o caráter social do desenvolvimento humano. Em sua acepção, “[...] não há indivíduo sem sociedade, não há intrapsíquico sem interpsíquico, tampouco há orgânico sem simbólico” (Moysés e Angelucci, 2021, p. 10).

Com o passar do tempo parece que se tornou obvio compreender o ser humano como um ser social. No entanto, não é tão simples como pode parecer, tampouco óbvio. Acreditar por si só que o ser humano é um ser social não é suficiente para alcançar os meandros dessa afirmativa e como ela se coloca no cotidiano, em nossas práticas sociais e/ou pedagógicas. É comum encontrarmos esse princípio posto em projetos educativos, mas verificar, na prática e mesmo nas falas cotidianas, elementos que o contradizem e mesmo o rechaçam, evidenciando crenças arraigadas em concepções inatistas sobre o comportamento humano.

Entender a formação social da personalidade humana pressupõe um olhar aguçado sobre a formação dos processos psicológicos em relação com a capacidade simbólica, sem aceitar qualquer manifestação como assente em fundamentos biológicos. No que tange às pessoas com deficiência, o caminho não é diferente, entendendo-se que “[...] a potência das pessoas que vivem essa condição está naquilo que mais socialmente desacreditamos: sua capacidade simbólica, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores” (Moysés e Angelucci, 2021, p. 11).

Vigotski (2021) concebe as condições de deficiência como expressões da variabilidade humana que produzem caminhos extraordinários de desenvolvimento, e neste sentido, não se pode falar de pessoas deficientes, visto que a deficiência em si não determina a expressão global da personalidade. Seus impedimentos se produzem socialmente, quando, creditadas como incapazes, não se proporcionam os meios de acesso à cultura e às interações sociais que possam enriquecer suas capacidades, ou quando se minimizam esse acesso, circunscrevendo-o ao círculo restrito de cuidadores ou pessoas que se encontram nas mesmas condições.

Segundo comentam Moysés e Angelucci (2021), as pessoas com deficiência têm sido consideradas incapazes de formular pensamento complexo, quando na verdade a limitação se encontra em nossa própria cultura, que, com suas características profundamente hegemônicas, é incapaz de viabilizar formas diversas de aprendizagem e interação simbólica, restringindo suas metodologias ao ordinário, tido como ‘normal’. Deste modo as deficiências, sejam elas sensoriais, mentais, intelectuais ou motoras, exigem abordagens que saiam do lugar comum de uma racionalidade estreita e que se busquem outras formas de comunicação que explorem os diferentes sentidos, compreendidos em sua globalidade.

Nas palavras de Vigotski, “[...] o psiquismo do cego não surge, *primariamente*, do próprio defeito físico, mas, *secundariamente*, das consequências sociais provocadas

---

podem soar estranhas na língua portuguesa, mas são usuais ainda hoje na Rússia para se referirem às crianças com deficiência e à área de estudos. Outro aspecto que apontam é que, qualquer substituição dos termos usados naquele contexto, poderia comprometer o seu verdadeiro sentido. Neste artigo usaremos a forma original apenas nas citações, atualizando os termos nas paráfrases e discussão.

por ele” (2021, p. 32). Podemos ver que nesta afirmativa estão contidas verdades que podem ser verificadas todos os dias, alguém da pesquisa científica, ao nos depararmos com pessoas com qualquer tipo de deficiência. Em geral essas pessoas são tratadas de forma que reforça a deficiência, olhadas sob o prisma da deficiência e não da integralidade de sua personalidade. Seja na escola, nas famílias, no meio social, a deficiência chama a atenção por seu aspecto pontual, de forma negativa. Sob esse aspecto, Vigotski recomenda “despatologizar” a deficiência, que prejudica a ‘nutrição’ simbólica normal da pessoa. Fazendo uma analogia, ele diz que, “ao prescrever um medicamento ao paciente, esquece-se de que o doente também deve se alimentar normalmente e de que não se pode viver somente de medicamento” (2021, p. 32).

Assim, do ponto de vista tanto psicológico quanto pedagógico, deve-se compreender a pessoa com deficiência com a mesma perspectiva que as demais. Isso não significa que não se devam adotar abordagens diferenciadas, que explorem outros sentidos que não aqueles que estão prejudicados, buscando a compensação desses sentidos pelo uso de outros, segundo as possibilidades sensoriais, motoras e intelectuais que, em conjunto, possam manifestar a comunicação e expressão da personalidade. A esse respeito, importa destacar que: “Notamos migalhas de defeito e não captamos as enormes áreas ricas de vida que possuem as crianças que padecem de anormalidade” (Vigotski, 2021, p. 35).

Esse autor faz referência à tese da supercompensação causal dos sentidos não afetados sobre os afetados, tese essa que influencia o senso comum na crença de que a pessoa cega, por exemplo, teria naturalmente o sentido da audição aguçada, e vice-versa. Essa tese é rechaçada por ele, no sentido de que não existe compensação de um sentido sobre outro na perspectiva orgânica. Se a compensação ocorre, ela tem um caráter profundamente social:

O sentimento ou a consciência da insuficiência, que surge no indivíduo em decorrência do defeito, é a avaliação de sua posição social e se transforma na força motriz principal do desenvolvimento psíquico. A supercompensação, “ao desenvolver os fenômenos psíquicos de pressentimento e premonição, e também seus fatores ativos como a memória, as intuições, a atenção, a sensibilidade, o interesse, ou seja, todos os momentos psíquicos em grau redobrado” (Adler, 1926, p. 11), no organismo doente, leva à consciência da supersaúde, à supervalorização, à transformação do defeito em aptidão, capacidade, talento (Vigotski, 2021, p. 56).

Nesta perspectiva, segundo afirma o autor citado, toda a vida psíquica do indivíduo se move em direção a mudanças de estrutura em busca da solução de um problema único: ocupar uma posição em relação à lógica da sociedade humana, ou seja, às exigências da vida social, incluir-se, participar, ser aceito, pertencer. Desse modo, há uma verdade na tese da supercompensação, que consiste na compreensão de que “[...] todo defeito não se limita à ausência isolada de uma das funções, mas acarreta uma reestruturação radical da personalidade e induz à vida novas forças psíquicas, dá-lhe novo direcionamento” (Vigotski, 2021, p. 72).

Compreender o modo como opera o comportamento da criança e como se estrutura a sua personalidade é uma necessidade indispensável à educação, no sentido de conhecer a via pela qual deve conduzir a aprendizagem. Via de regra, existem especificidades no modo como cada pessoa interage com o mundo e se apropria dos significados, assim como no modo como se expressa e elabora sua linguagem subjetiva. Contudo, na pessoa com deficiência essa especificidade atinge uma complexidade maior na medida em que os 'caminhos' percorridos pelo seu psiquismo, na construção da subjetividade, adquirem contornos que não fazem parte da regra geral. Um estudante que se locomove na cadeira de rodas, ou que não articula a fala no tempo 'normal', sem dúvida construiu uma forma diferenciada de comunicação e expressão, uma forma diferenciada de relação com as pessoas, incluindo colegas e professores.

Assim, é fácil compreender a razão pela qual a supercompensação não se trata de um processo orgânico ou linear, mas sim o resultado de uma luta constante pela sobrevivência, pela aceitação, pelo pertencimento, pela interação com os demais. No embate entre a dificuldade e a superação, a luta e a acomodação, desenvolvem-se aptidões genuínas, diferenciadas, e, portanto, marcadas por um processo único e singular. Segundo Vigotski (2021, p. 101):

Por si mesmo, o defeito nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com algum defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos são dados os estímulos para sua superação. O desenvolvimento da aptidão, assim como o desenvolvimento do caráter, transcorre dialeticamente e é movido pela contradição.

A partir desses elementos, ainda que brevemente esboçados, é possível inferir que o pensamento de Vigotski tem como fundamento a integralidade da personalidade e o modo como a subjetividade se constitui e se forma por diversas vias, sendo que nenhuma característica humana, seja enaltecida ou retraída, é por si mesma causa do comportamento de modo direto. Essas características impactam no comportamento através de um processo que é mediado pelas relações sociais, mediante as quais a pessoa com deficiência responde, 'inter-age' e estrutura sua personalidade.

## **Inclusão e ensino de arte: muitas questões e poucos encaminhamentos**

O paradigma da inclusão tem transformado o cotidiano escolar em um palco de desafios cada dia mais movimentado, ao mesmo tempo em que torna a sala de aula um laboratório de experimentações, exigindo, dos/das docentes, diversificação de estratégias de ensino, desenvolvimento de linguagens específicas, seja para se comunicarem com estudantes ou com o coletivo da escola, seja para conversar com pais e responsáveis, usando termos corretos, em sintonia com a psicologia, a pedagogia, a linguística.

Aspectos de heterogeneidade surgem com todas as nuances possíveis nas salas de aula, não sendo mais possível um planejamento único para uma turma, um ano, um bimestre. Nas aulas de artes visuais, em que a imagem é o próprio objeto, lida-se com quem não pode visualizar, manipular, grafar. Muitas vezes coexistem, na mesma sala de aula, estudantes que necessitam de recursos específicos para o atendimento de suas necessidades cognitivas, motrizes, sensoriais e de mobilidade, sendo necessário garantir a todos/as o direito de fruição, interpretação, experimentação e expressão, conforme as suas singularidades.

Dizer o que tudo isso representa em termos de obstáculos seria apenas reforçar o que já foi dito e muito o será ainda, visto que ninguém ignora que a escola, tampouco os/as profissionais da educação, não estão preparados para enfrentar essa empreitada. De acordo com Reily (2010, p. 84), "A maioria dos cursos de licenciatura em Arte ainda não forma o professor para atuar na inclusão e, diante da falta de publicações na área, este se encontra despreparado para atuar no contexto da diversidade". Assim, a movimentação deflagrada a partir dos anos 1990 com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), ampliou consideravelmente o número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares, sem que houvesse uma estrutura adequada, tanto física quanto humana, para atender a essa demanda. Segundo afirma Reily (2010, p. 86):

Os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas não estão conseguindo acompanhar a realidade do alunado que está frequentando a sala de aula, no sentido preparar os universitários para dar aula para um grupo de alunos com uma grande diversidade de habilidades, necessidades e limitações. Nossa experiência docente mostra [...] que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão.

Ainda seguindo as reflexões dessa autora, se o/a professor/a não tiver conhecimento sobre a natureza das deficiências e os modos de operar com os conhecimentos e metodologias próprios da área, acabarão por reproduzir estereótipos sobre a pessoa com deficiência, minimizando suas capacidades ou mesmo negando suas potencialidades para as formas de expressão e participação que lhes são inerentes. Neste sentido, ainda que as pesquisas sobre o tema não sejam numericamente significativas, existe um descompasso entre a quantidade de pesquisas e publicações que têm sido realizadas sobre ensino de arte e deficiência e a prática docente, que não tem se apropriado desses estudos com vistas a lidar com as diferenças na sala de aula.

Com efeito, o que pretendo aqui é contribuir para pensar em como o ensino da arte, especificamente as artes visuais, pode lidar com essa questão na perspectiva de inclusão. É preciso explorar novas formas de estabelecer relações entre a arte e as pessoas com deficiência, sem cair no lugar comum de minimizar suas capacidades expressivas, subestimando seu potencial criativo.

Como então estabelecer a mediação da arte com estudantes com deficiência, de modo criativo, significativo, que permita a apropriação do simbólico e dos processos de criação? Como essa mediação pode ser feita, sem recorrer à prática aleatória, esvaziada de conteúdos e de sentidos? Como permitir que as subjetividades se expressem com liberdade, sem que se caia no *laisse faire*?

A partir dessas questões, discuto no tópico seguinte os elementos gerados no que chamo estudo de caso, por se tratar de uma experiência vivenciada na prática docente, em um contexto situacional específico.

## **Tome o pincel, professora, vou pintar com os dedos!**

Ministrar aulas de pintura em um curso de licenciatura em artes visuais perpassa duas dimensões da construção da identidade docente, que são o ser artista e ser professor/a. Lidar com essas dimensões significa proporcionar os meios e instrumentos para o desenvolvimento de processos criativos que são, ao mesmo tempo, pensados no tempo da docência, do ensinar/compartilhar conhecimentos e da expressão subjetiva, processual, singular, que contém caminhos próprios a cada personalidade individual.

Neste sentido, a relação social/subjetiva, particular/coletiva da ação de ensinar/aprender é um exercício a ser reavaliado cotidianamente, buscando estratégias para contemplar o lugar de cada futura/a docente na sala de aula/ateliê. Entre estes se encontram características muito particulares que em vários momentos se confrontam, se embatem, se complementam, produzindo vias complexas para manutenção como grupo, como coletivo de criação. Diferenças geracionais, religiosas, culturais, se encontram e desencontram na sala/ateliê, desafiando nossa capacidade de mediação e promoção de um ambiente de produção criativa.

Entre estes/as diferentes sujeitos se encontra Lua, que, com seu sorriso meigo adentra a sala/ateliê sendo conduzida por um/a colega de sala. Seu lugar está reservado à cabeceira da mesa onde pode se posicionar a cadeira de rodas com mais amplo espaço.

Lua espera muito da aula de pintura. Segundo disse várias vezes, a aula é uma de suas preferidas no curso e espera ansiosa por esse dia. Destas palavras não retiro mérito pessoal, tampouco acredito que a aula de pintura seja das melhores no curso. Ao contrário, procuro refletir sobre o que significam essas aulas para essa estudante, e por quê. Sou levada a acreditar que a possibilidade de pintar livremente, podendo utilizar a linguagem pictórica como via de expressão de seus sentimentos e ideias faz desse um momento especial para Lua. Tarefas que exigem escritas e interpretações que estão muito além de sua Zona de Desenvolvimento Próximo<sup>5</sup> ou

---

<sup>5</sup> Segundo Vigotski (2007), existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível de desenvolvimento atual da pessoa, determinado por sua capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento próximo, determinado pela capacidade de resolução de problemas com a ajuda de pessoa mais experiente. A essa área intermediária ele denomina Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

que não consideram seu modo particular de compreender o mundo se tornam, para ela, um esforço extenuante que produz resultados pouco promissores, sobretudo se considerados do ponto de vista da formação para a docência.

Diante disso, me pergunto qual seria a formação adequada para essa estudante, e quais vias alcançariam seu modo singular de aprender e também de ensinar, posto que ela está sendo formada para ensinar. Como se formou a subjetividade de Lua? Houve reforços ou punições? Qual o seu sentimento de pertencimento?

Faço perguntas frequentes no sentido de compreender o que significaram as experiências escolares para Lua no ensino básico, assim como suas vivências na infância, seu cotidiano na família. Já ouvi relatos chocantes dessa estudante, mas que nem por isso fogem à normalidade do cotidiano de uma pessoa com deficiência, tais como: “Não faço nada em casa, lá não tenho disposição para pintar” e “Só me levanto de manhã porque tenho minha cachorrinha, meus irmãos minha família, senão não conseguiria”. São palavras ditas espontaneamente, com um sorriso no rosto, sem pretensão de vitimização.

Em uma das propostas de criação pedi que os estudantes trouxessem suas memórias de infância, cartografando os lugares por onde passaram, casas onde viveram, paisagens que ficaram nas lembranças. Lua relatou que não tem memória de infância, ‘não foi a lugar nenhum’, viveu ‘sempre no mesmo lugar’. Fiquei imaginando as experiências que podem vivenciar uma criança em cadeira de rodas, que lugares marcam, se não há banhos de rio, caminhadas, passeios no parque, sentir a terra, o vento nos cabelos, cair da bicicleta? Que experiências sensíveis marcam a vida de uma criança que quando vai a algum lugar é sempre conduzida, sem poder escolher onde pisa, onde toca, sem poder subverter a ‘guiança’ da pessoa adulta?

Sobre a escola ela faz relatos que mostram a atenção que teve, seja por parte de professores em geral, seja por parte de professores de apoio que a acompanharam, e é interessante observar seus relatos sobre momentos em que se destacou nas escolas que frequentou, tendo oportunidades de se tornar o centro das atenções. Seus relatos evidenciam processos de inclusão, e isso faz pensar no papel da escola na vida de uma criança com deficiência, quando vemos que suas experiências mais marcantes (ou pelo menos que podem ser lembradas) se deram nesse contexto de relações.

Nas aulas de pintura busquei explorar a identidade dos/as estudantes, suas formas de expressão, mais do que técnicas ou recursos materiais. Na maioria das vezes os estudantes não traziam material para as aulas, seja papel, tinta, tela ou pincel, sendo necessário utilizar os recursos da própria instituição, não muito diversificados. Lua trazia seus próprios pinceis e uma caixinha com potes de tinta guache pequenos, que fazia questão de utilizar. Assim começava o processo da pintura, que seguia sempre um percurso ou um dispositivo que partia de uma obra pictórica, um tema, um artista, explorando formas de expressão diversas.

Nos momentos de interpretação das obras, busquei estabelecer diálogos que conectassem os sentidos dos estudantes às produções artísticas, deixando que fizessem suas próprias escolhas sobre os artistas a partir de suas identificações. No caso de Lua, ela se envolvia de forma intensa à preparação de suas falas, relatando que dedicava



dias inteiros a esse processo. Contudo, no momento de suas apresentações verbais a fala era breve, mas significativa e autêntica, demonstrando leituras diferenciadas das obras e dos artistas, destacando uma relação viva com os elementos que trazia e não os aspectos conceituais distantes de seu universo sensível. Neste sentido, seus comentários, sobretudo da biografia dos artistas, demonstravam uma 'naturalidade' muito própria, uma espécie de simplicidade que aproximava obra e leitor/a.

Entretanto, o que se destacou no percurso da estudante foram as aulas de ateliê de pintura. Lua começava com um desenho prévio, que ia se delineando em formas. Entre a mão e o lápis não parecia haver rupturas, cálculo da melhor expressão. A figura surgia espontânea, pura, singular, e muitas vezes tomava a forma de borboleta, com cabeça e corpo em forma circular e quatro asas que lembravam asas da abelha. "A borboleta é uma fase que eu não vou viver. Mas toda vez que eu desenho a borboleta, eu voou com ela" (Lua, 2023).

Assim, se a figura surgia de suas experiências prévias, a pintura era um gesto puro que ia se tornando impulso, ultrapassando as linhas do desenho e ganhando contornos próprios, afetivos, espontâneos, perdendo-se a dicotomia figura-fundo, figura-abstração, corpo-alma. Tudo era um só colorido numa unidade de superfície, profundidade expressiva, encarnação de um gesto, sem cisão entre sensível e inteligível.

À medida que a pintura ia acontecendo Lua se envolvia cada vez mais com o processo, então abandonava o pincel e passava a pintar com os dedos, seu corpo inteiro era pincel: olhos, mãos, dedos, corpo. O intervalo entre Lua e o papel era quase nulo, sem quebras, orgânico, complementar.



Fig. 1. Ana Rita da Silva. Atividade de Lua pintando com os dedos, 2023. Fonte: foto da autora.

Ao observar o impulso de Lua para a pintura, analiso sua 'integralidade' sensível em comparação com os/as demais colegas. Existe na maioria um cansaço de pensamento, indagação ao fazer, dúvidas, julgamentos, que ela não possui. Seu fazer é toda expressão corporal que não se perde no caminho entre o pensar e o agir. Lua dispensa o instrumento, o mediador entre o idealizar e o materializar, posto que isso se torna um processo único, indivisível com o seu corpo. Em sua formação subjetiva, indago como se formou essa unidade, que barreiras foram quebradas entre o sensível e o inteligível, ela que tem o corpo cuja limitação reprime os movimentos.

Assim, entendi que Lua é potência concentrada do gesto que se expande na pintura, ela não pinta com o pincel, ela 'se torna' a obra no gesto de pintar. Ela é borboleta no casulo, borboleta multicolor que deseja se libertar e se liberta momentaneamente pelas asas da pintura. É por isso que pintar, para ela, é voar, é liberar-se de restrições da forma, das regras e convenções. Mas essas não são conclusões aleatórias, são conclusões que retirei de suas próprias palavras, que se metaforiza como borboleta, demonstrando uma capacidade simbólica singular.



Fig. 2. Ana Rita da Silva. Atividade finalizada de Lua, 2023. Fonte: foto da autora.

Duarte Júnior (2004) fala sobre a necessidade de uma educação 'do sensível', recuperando a raiz grega da palavra *aisthesis*, como sendo a primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Seria a deficiência de um dos sentidos propulsora dessa relação? A sensibilidade ganha novos caminhos,

a partir dos desvios operados pela própria relação com o ser e estar no mundo, ampliando ou desbravando novos caminhos?

Dewey (2010), ao elaborar sua tese sobre a experiência, remete à continuidade entre a vida e a expressão artística, como partes de um único processo, portanto, inseparáveis. Neste sentido, a arte é “[...] produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo” (2010, p. 18), ou seja, a arte é a realização de um impulso que se realiza no próprio operar com a materialidade, no processo, na interação subjetividade/matéria, conformando a substância do objeto.

É assim que se operam os processos de Lua em relação à pintura, que nestes momentos provocam a unidade entre a sensibilidade, que é toda permitida, e seu desejo de exprimir-se. “A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito” (Dewey, 2010, p. 131).

Sabendo-se que estas colocações podem induzir ao erro de considerar que a livre expressão, entendida como espontaneidade sem conteúdo ou descarga emocional, sejam a abordagem apropriada para lidar com a atividade artística das pessoas com deficiência, é preciso ressaltar que, segundo o pensamento de Dewey (2010), o fazer artístico não significa uma descarga emocional, visto que descarregar é livrar-se de algo, enquanto que expressar-se por meio da arte significa dar forma, substanciar o objeto da expressão. Esse gesto, portanto, exige um longo período de experiências prévias que se incorporam na estrutura do eu, nutrindo o material da criação. Assim, a “[...] emoção estética é a emoção inata, transformada por meio do material objetivo a que ela confia seu desenvolvimento e consumação” (Dewey, 2010, p. 175).

Sobre essa questão, é possível observar que no processo criativo de Lua existe um visível controle na configuração da pintura, por meio das escolhas que faz das cores, formas, composição e até mesmo do tema. Existe, ainda, uma intencionalidade simbólica profunda, quando ela recorre à metáfora da borboleta e a faz recorrente em suas produções. Por fim, é possível observar que ela é plenamente consciente da conclusão de sua obra, que dá por terminada de forma enfática, quando toma distância da pintura, e observando-a, diz “está pronta”! Logo em seguida ela toma o celular e passa a fotografar o trabalho.



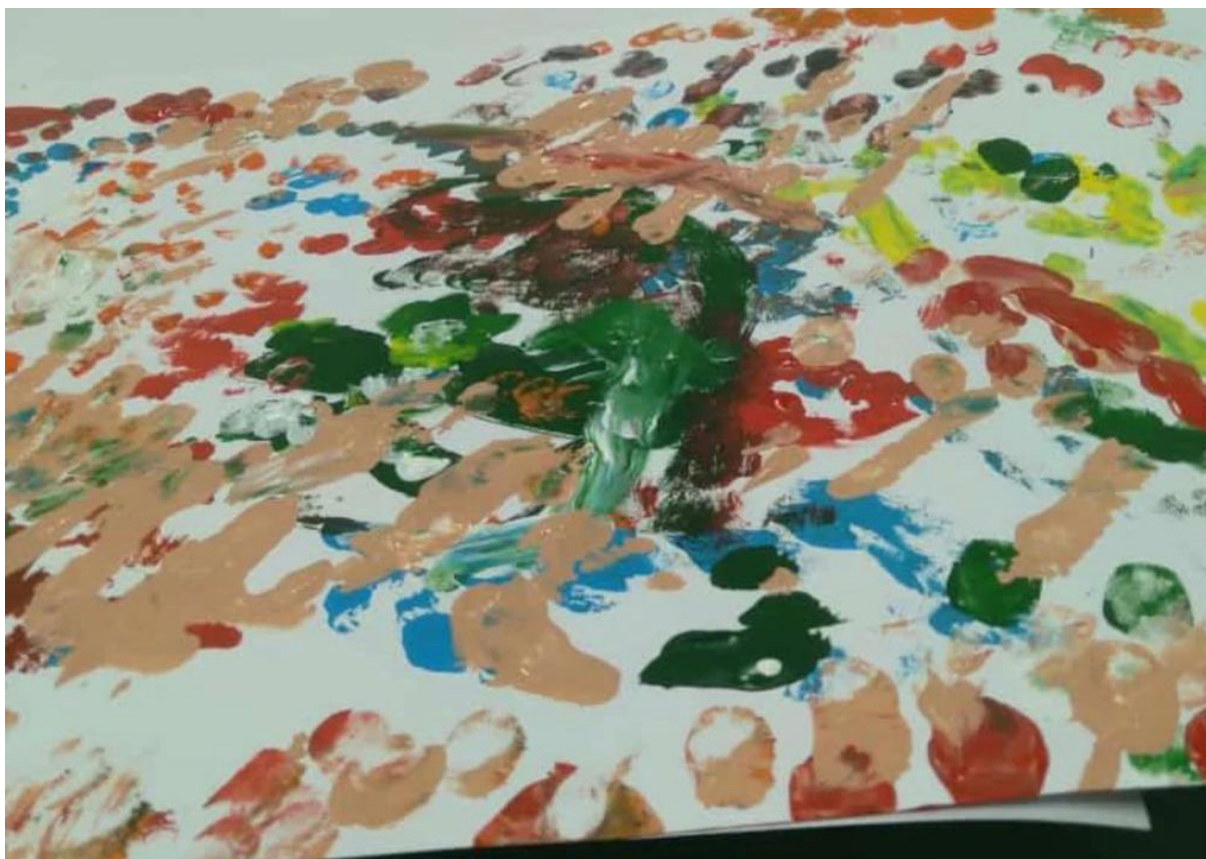


Fig.3. Ana Rita da Silva. Atividade finalizada de Lua, 2023. Fonte: foto da autora.

A partir dessas considerações, não cabe avaliar se o produto gerado pela experiência da estudante é ou não estético, se o seu propósito se consuma como um objeto artístico a partir de convenções que o qualificam dentro de parâmetros formais. O que cabe observar é a realização, a integração do gesto como expressão singular da subjetividade da estudante, que se consuma na materialidade pictórica do objeto.



Fig.4. Ana Rita da Silva. Atividade finalizada de Lua, 2023. Fonte: foto da autora.

## Reflexões conclusivas

As reflexões aqui desenvolvidas apontam que, estabelecer a mediação da arte com estudantes com deficiência, de modo criativo, significativo, que permita a articulação entre o emocional e os processos cognitivos e simbólicos, implica em fazer com que participem dos diálogos, interpretações e leituras de imagens nas aulas de artes visuais. Essa mediação deve considerar que esses estudantes são capazes de estabelecer relações significativas com a obra, que não são vazios diante dos artefatos culturais, embora possam ter formas de compreensão singulares, a partir dos caminhos que construíram para as suas subjetividades.

Além disso, o momento de pintar, interagindo com a materialidade, deve proporcionar que a experiência com a pintura seja uma continuidade de sua própria experiência de viver, não se falando aqui de experiências anteriores, tais como as memórias, mas aquelas que se vivem no processo, no durante, no próprio gesto de pintar.

Assim, estabelecer padrões de resultados, de gestos e de ações, significa bloquear caminhos que se constroem de forma espontânea em meio às tensões do meio social, de forma potente e resiliente no próprio percurso criativo da complexa subjetividade dos/as estudantes com deficiência.

Não pretendo chegar a conclusões românticas que tendam a ver na deficiência uma vantagem no processo de humanização ou desenvolvimento integral da personalidade. O que busco nessas reflexões, é enxergar o humano como um todo cujos processos de formação vão além da relação estabelecida pelas abordagens convencionais de educação, segundo critérios que minimizam as capacidades dessas pessoas, abordagens estas que a arte pode subverter.

Durante os dias de observação investigativa, como docente-mediadora, me surgiram mais perguntas que compreensões acerca da relação entre a arte e a pessoa com deficiência, agregando, nesse caso, as limitações físicas, intelectuais e motoras. Retomei Vigotski de meus estudos anteriores (Silva, 2018) para buscar entender a formação da personalidade humana em sua integralidade, a influência do social como condição para a formação da consciência e, mais do que isso, como campo de produção subjetiva singular.

Nesse estudo, foram surgindo alguns elementos da vida da estudante que iluminaram pequenos achados sobre os caminhos que podem ser trilhados nas aulas de artes visuais, através da linguagem pictórica, para desenvolver processos expressivos de estudantes com deficiência.

Dentre estes, Vigotski (2007, 2011, 2018) ajuda a compreender a construção de caminhos singulares na formação da subjetividade das pessoas com deficiência, mediante aspectos compensatórios que a personalidade assume para produzir seu pertencimento ao grupo social. Ainda, as considerações de Dewey (2010) sobre a experiência como 'continuidade da vida' lançaram luz sobre a relação da estudante com a pintura, mostrando que, ao contrário da dicotomia que as pessoas que não

têm deficiência estabelecem com o conhecimento e o fazer artístico, separando o emocional do intelectual, na estudante em foco essa dicotomia não acontece. Em seu modo operativo de criar, o gesto assume uma integralidade que une desejo e expressão, escolhas e espontaneidade, intencionalidade e impulso criador.

Assim, procuro deixar, nesta tentativa de contribuição, algumas pistas para pensar o ensino da arte para pessoas com deficiência, lembrando que dentro delas pode haver bloqueios e limitações, mas há também um rio vivo que luta para construir o seu próprio curso, abrindo leitos pelas vias da personalidade que são singulares, não convencionais, criativos.

## Referências

BRASIL. Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. BOYDSTON, J. ANND; (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

MORAES, Marcela Cristina de. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte**: um olhar sobre o projeto espaço criativo. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. 74 f.

MOYSÉS, M. A.; ANGELUCCI, B. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. v. 1ª edição. pp. 9-16. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

NUNES, L. R. D'OLIVEIRA . DE P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. DE F. **Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência**: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas?. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, n. spe1, p. 23-40, maio 2011.

REILY, L.. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos CEDES**, Campinas – SP, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan. 2010.

SILVA, Ana Rita da. **Criatividade e processos de criação em arte no ensino fundamental**: uma análise histórico-cultural. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Trad. Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.



VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863–869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 44, p. e44003001, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201844003001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157568>. Acesso em: 13 nov. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

**Submissão:** 14/11/2023

**Aprovação:** 23/09/2024

# Mais algumas elucubrações sobre palavras e visualidades nas obras de Nuno Ramos

Further reflections on words and  
visualities in the Nuno Ramos's works

Más reflexiones sobre palabras y  
visualidades en la obra de Nuno Ramos

**Gustavo Clevelares<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) com revalidação do título pela Universidade de Coimbra (UC). Professor efetivo e pesquisador da área de Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4149912050550229>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0212-9479>. E-mail: [gustavo.clevelares@cefet-rj.br](mailto:gustavo.clevelares@cefet-rj.br).

## RESUMO

Este artigo busca explorar a leitura de algumas obras que compõe o conjunto de produções híbridas assinadas pelo multiartista visual e poeta Nuno Ramos. Para isso, realizando um breve resgate histórico sobre as transformações da arte moderna e contemporânea, bem como um referencial teórico-crítico a respeito das formas inespecíficas do literário, a partir dos estudos de Florência Garramuño, a proposta central deste texto é investigar em que medida a conjunção de materiais distintos se coloca como marca singular e assinatura de Nuno Ramos, traço estético que se reverbera com agudeza também na sua produção verbal. Com efeito, atravessando exposições, instalações, obras literárias e entrevistas, conclui-se que a inventividade e a fabulação exercitadas nas palavras e visualidades do artista se colocam como ponto central de distinção de sua obra na contemporaneidade.

## PALAVRAS-CHAVE

Materialidade; Arte Contemporânea; Nuno Ramos.

## ABSTRACT

This article aims to analyze some works within the hybrid productions by the multi-talented visual artist and poet Nuno Ramos. To achieve this, it employs a historical overview of the transformations in modern and contemporary art, alongside a theoretical-critical framework regarding the unspecific forms of the literary, based on the studies of Florencia Garramuño. The central proposal of this text is to investigate the extent to which the conjunction of distinct materials constitutes a unique hallmark and signature of Nuno Ramos, an aspect that also resonates sharply in his verbal production. Indeed, through exhibitions, installations, literary works, and interviews, it is concluded that the inventiveness and fabulation exercised in the artist's words and visualities stand as the central distinguishing feature of his work in contemporary times.

## KEY-WORDS

Materiality; Contemporary Art; Nuno Ramos.

## RESUMEN

Este artículo se propone analizar algunas obras dentro de la producción híbrida del polifacético artista visual y poeta Nuno Ramos. Para ello, se parte de un recorrido histórico por las transformaciones del arte moderno y contemporáneo, junto a un marco teórico-crítico sobre las formas inespecíficas de lo literario, a partir de los estudios de Florencia Garramuño. La propuesta central de este texto es indagar en qué medida la conjunción de distintos materiales constituye un sello y firma singular de Nuno Ramos, aspecto que resuena también con fuerza en su producción verbal. En efecto, a través de exposiciones, instalaciones, obras literarias y entrevistas, se concluye que la inventiva y la fabulación ejercidas en las palabras y visualidades del artista se erigen como el rasgo distintivo central de su obra en la contemporaneidad.

## PALABRAS-CLAVE

Materialidad; Arte Contemporáneo; Nuno Ramos.

## O que penso quando falo em Nuno Ramos

Exercitar a leitura do conjunto de produções híbridas assinadas por Nuno Ramos na contemporaneidade, em uma perspectiva crítica e poética, permite-nos compreender a singular relação de tensão entre materiais e linguagens que dão continuidade e descontinuidade às suas obras. Para a produção deste ensaio, aposto nesse traço relacional entre linguagens como gesto potente de uma subjetividade melancólica comum a Nuno Ramos, a qual, para além das inúmeras obras que não se pacificam com a política do seu tempo, climatizam-se, a meu ver, pela noção de inacabamento e alcance frágil de uma totalidade utópica por meio do excesso.

Sem a pretensão de ler toda vasta produção de Nuno, menciono inicialmente a série de quadros “Quadros sem título” (seu primeiro trabalho, datado de 1987 e produzido ininterruptamente até 2008) porque tal produção funciona como figura-argumento que nos ancora inicialmente na hipótese de que a orgia de estilos da década de 1980 — decorrente da crise das vanguardas em seu sentido ideológico e teórico-crítico — talvez tenha sido responsável por arrastar o artista para uma rede de influências capaz de proporcionar a criação de obras nas quais a matéria se expande, se dissolve, se derrete, se arruína e se restitui, criando autoteorias e atravessamentos entre linguagens díspares que problematizam a própria noção de materialidade, seja antes no campo da visualidade, seja posteriormente na produção verbal.

Relembrar aqui o espaço-tempo de origem do conjunto inicial da série “Quadros” permite também desdobramentos de leituras das obras que já se insinuavam como um porvir na trajetória de Nuno Ramos ainda naquela época, a década de 1980, adensando-as de camadas de sentido que engenhosamente provocam a fruição entre materiais que se processam no exercício-limite radical de sua produção. Em verdade, a arte de Nuno Ramos absolutamente não é sutil – ela grita aos expectadores o que a mudez da referencialidade talvez não consiga mostrar. No abismo que se arrebenta e se alarga entre as coisas e os seus significados, no mutismo-tagarela das formas e dos materiais, o trabalho singular do multiartista paulistano se instala em seus próprios meandros, provoca uma erupção matérica que aproxima sua prática, é claro, guardada as devidas proporções, da classificação aporética de um potencial artista de vanguarda que surge, especialmente, em meio à crise das vanguardas.

Com efeito, da forma obtusa de aglutinar substanciais materiais díspares, parece residir no artista uma subjetividade melancólica que se funde a seus constructos plásticos. Conforme Freud nos apresenta em “Luto e melancolia”, pode-se pensar que ressoa na obra de Nuno Ramos – no seu empreendimento artístico de abarcar todas as formas, materiais e excessos – a sensação de incompletude e inacabamento pelo não alcance de um objeto que jamais pode ser plenamente alcançado. Conquanto a melancolia seja desencadeada como condição daquele que nunca chega a alcançar a totalidade do sentido, haja vista isso contrariar o próprio fundamento da linguagem, ela não deixa de produzir a articulação do enunciador com sua criação, subversão de uma língua outra, não sendo apenas uma forma de resistência e denegação, mas também de potência inventiva.

Nessa perspectiva psicanalítica proposta por Freud, parece paradoxal pensar em uma perda sem que se tenha, de fato, um objeto perdido, vindo a ser, nesse caso, uma “perda objetual que escapa à consciência” (Freud *apud* Agamben, 2012, p. 44). Daí, a melancolia, nos conta Freud, apresenta a ambivalente situação de falha da relação com o objeto, na qual irrompe uma força pré-lutuosa, de modo a prefigurar o recesso e a interdição de um objeto a ser perdido, mesmo que não se reconheça ainda sua estrutura. Se considerarmos, então, que a perda de algo que foge ao conhecimento é o limiar da procedência da melancolia, não seria incomum dizer que a acumulação da libido melancólica de um sujeito seria o recrudescimento desesperado do seu desejo diante da conjuntura em que a ideia de posse está fadada a ser, paradoxalmente, inapreensível. Se, por um lado, a aparição fantasmática de um objeto que não pode sequer ser apreendido ou, ainda, identificado opera uma exacerbada disposição do desejo, por outro, em acúmulo, tal energia impulsiona e move as engrenagens do mecanismo melancólico na produção de subjetividades. Pensando a partir disso e articulando à obra de Nuno Ramos, observa-se que tal impulso de tentar dar conta de uma totalidade inapreensível está na base do que o próprio artista considera a respeito dos processos que envolvem seu trabalho: “a energia maior do trabalho vem de não estar pronto, no sentido de querer estar pronto, mas não conseguir, de passar perto disso, mas nunca concluir” (2016, s. p.)<sup>2</sup>.

Faço aqui um breve e necessário recuo cronológico para refletir sobre a questão da materialidade. Já na década de 1950, Lygia Clark, em sua proposta de dissolução entre a pintura e a moldura, reforçou as tensões neoconcretas com os suportes tradicionais, expandindo a obra para fora dos limites quadrantes de uma armação. Esses experimentos inovadores de inversão e radicalização do suporte acabaram conduzindo seu trabalho, fazendo com que a arte assumisse outros espaços críticos de produção, pensados como edificações e instalações — um conceito ampliado para a escultura — e experiências sensoriais, como encontrado nos trabalhos de seus contemporâneos, Hélio Oiticica e Tunga, de forma semelhante, na mesma época.

De relevância categórica para os desdobramentos dos quais as artes visuais experimentariam dali em diante, a década de 1960, em contiguidade com as transformações ocorridas nos anos anteriores, induziu, mediante a associação crítica entre os eixos político, econômico e cultural, uma espécie de origem difusa ao que chamamos hoje de arte adjetivada como *contemporânea*. A esse propósito, as criações artísticas dotadas de maior emancipação e extrapolação dos materiais e das formas – aspecto que se consubstanciou na esteira da reflexão e da provocação de Marcel Duchamp acerca do conceito antípoda de antiarte – sustentaram os agudos debates da década, os quais envolviam uma reconfiguração estético-conceitual dos objetos estéticos produzidos na fragmentação da arte enfrentada no contexto da pós-

---

2 A respeito da montagem de sua exposição “O Direito à Preguiça”, no Centro Cultural Banco do Brasil de Belo Horizonte, Nuno Ramos tomou notas da experiência que vivia durante a preparação e montagem do trabalho, registrando reflexões teórico-críticas sobre os fundamentos dessa obra. Essas anotações do artista estão publicadas no ensaio intitulado “Fooquedeu”, publicado na revista Piauí em 2016. Cf. RAMOS, Nuno. Fooquedeu. In: Revista Piauí. Texto publicado online na edição 118, em julho de 2016. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/fooquedeu/>. Acesso em 26 de junho de 2024.

modernidade. Com a disposição para explorar lacunas entre significante e significado, a arte pós-moderna, como percebe Hal Foster, “por seu impulso para subverter as normas estilísticas, para redefinir as categorias conceituais, para desafiar o ideal modernista de totalidade simbólica” (2014, p. 92), não apenas centraliza o debate intensivo e voraz sobre materiais e formas, como também expande uma energia de produção que atravessa as criações contemporâneas.

O que aproximaria a palavra poética de Nuno Ramos desse manancial crítico da arte em relação às suas formas? Com a força de um trabalho que ora se aproxima, ora se distânciava da arte das décadas anteriores, o problema da materialidade na obra de Nuno Ramos a partir dos anos 90 evidencia, do ponto de vista artístico-conceitual, uma dobra e um certo escoamento incontável de energias em suas variadas criações marcadas sempre pelo excesso. Seus materiais se dispõem no ateliê para, em comunhão forçosa, adornar e provocar o entrechoque no contato com outros materiais, os quais se embrenham livremente e figuram dispersivos pela obra a criação. Não diferentemente, no âmbito verbal, na publicação de *Cujo*, de 1993, seu primeiro livro, ainda que amplamente instalado nas nuances do signo verbal, existe a construção de uma espécie de narrativa de bastidores, na qual aparecem essas torções entre materialidade e linguagem enfrentadas nos exercícios-limites das visualidades produzidas pelo artista como desejo pulsante pelo alcance da totalidade, produzindo uma subjetividade melancólica nos constructos do artista.

Formado como uma espécie de diário ou livro de anotações dos registros criativos do ateliê, *Cujo* compõe-se de pequenas narrativas e descrições dos confrontos estético-conceituais e das variadas inflexões decorrentes do seu percurso criativo em processo. A esse respeito, tal livro foi publicado pela primeira vez em 1993 em uma triagem de 150 cópias artesanais assinadas por Nuno Ramos, que posteriormente republicaria a obra pela Editora 34 sem as características originais. Essa primeira publicação, feita em papel quase transparente, soa feito um movimento estético encenado para fazer com que palavras impressas em uma fina página estivessem em refluxo, em contiguidade permanente, com os escritos da outra página, como uma proposta de sobreposição visual da matéria verbal com efeito visual. Essa estratégia plástico-verbal, novamente, parece um esforço contínuo para questionar as tensões a respeito da pele dos materiais, da visualidade, tal qual desse continuidade a esse gesto contínuo da obra de Nuno Ramos em testar todos os limites dos materiais e das formas como fruto dessa subjetividade melancólica fruto de uma suposta ilusão de totalidade.

Enquanto proposta estética, na continuidade de zonas relacionais com materiais heterogêneos e polivalentes, Nuno Ramos arquiteta um livro que demarca, pela primeira vez em sua carreira, o diálogo plástico-discursivo entre uma obra visual pré-existente e seu discurso verbal – linguagens diferentes que se retroalimentam na publicação. Em páginas finíssimas, específicas para o projeto gráfico da primeira publicação, com a palavra transpassando o papel, instala-se uma poética de transvasamentos, em palavras curtas, mas carregadas todas de potência de reverberação e transbordamento do choque matérico que se excede. Nesse sentido de construção do suporte-



livro, as incursões verbais dispostas em *Cujo* servem ao propósito da formação de recortes generalizantes das suas próprias experimentações vivenciadas no seu ateliê de criação, expostas de modo estilizado e não-hierarquizado em reflexões pouco evolutivas nas páginas do livro. Em parágrafos não-raro desconexos entre si, em frases sintaticamente independentes, num discurso entrecortado, a narrativa acumulativa observada em *Cujo* soa como uma busca pela compreensão da trajetória plástica trilhada pelo artista até aquele instante, início da década de 1990, envolvido nessa melancolia relativa à totalidade dos suportes, dos materiais e dos formatos.

## Entre palavras e visualidades heterogêneas

Por fazer de sua prosa poética uma conjunção de palavras em desvios e continuidades, quase sem interrupções, o narrador de *Cujo* parece abrir espaço para o exercício de uma prática discursiva metalinguística pouco preocupada com narratividade, como realizou com alguns textos do posterior *O mau vidraceiro*, publicado em 2010. Composto por metáforas e reflexões linguísticas e criativas humoradas, esse livro de contos fora claramente inspirado em *Pequenos poemas em prosa*, escrito por Charles Baudelaire em 1889, no qual o contato com a obra do poeta francês permitiu a criação de procedimentos nos quais parece anunciar uma baliza prévia de leitura em que “se adivinham o desespero prosaico, o realismo crítico, a crueldade distante que caracterizam o poema em prosa oitocentista” (Süssekind, 2010, s. p.). De outra parte, o que estaria em propósito em *Cujo* é um movimentar-se livre na linguagem, deslizar-se nela, com certo desejo de produzir linhas de força que a empurre, a própria linguagem, a um grau intensivo de tensão e reflexão que se opera na escrita crítico-criativa sobre sua arte multimaterial. Esse afirmativo e heterogêneo diálogo entre as práticas visuais e a produção escrita sinaliza que Nuno Ramos, como aponta a crítica feita por Tassinari, “ao procurar por estruturas linguísticas compatíveis com a autonomia da matéria, descobre, dentro da linguagem, o elemento matérico, de modo inarticulado” (1997, p. 201).

Daí, na superfície do papel, Nuno Ramos também não deixa de experimentar simbolicamente diversos materiais, metamorfoseando-os, no caso radical e singular do livro *Cujo*, em fragmentos literários como interrogação e concepção de constructos visuais, tal qual exercita no ateliê. A acuidade do artista, com base na relação entre as visualidades excessivas e a bem construída poética verbal, dá-se no movimento pendular entre inventar a pele das coisas – aliás, também torcê-las ou arrancá-las – e retirar a superfície de significado para colocá-lo em suspensão e devolvê-lo, posteriormente, ao significante no atrito entre matéria, palavra e sentido, no cotejamento entre acepções díspares. Todo esse gesto parece ser feito por uma perspectiva originária de afinidades não imitativas, convertendo a subjetividade melancólica com a qual as modulações e oscilações das matérias são encaradas:

Devolver a cada pele as outras que perdeu, a fumaça à água, à gasolina, ao vidro. (...) A troca constante entre as qualidades das peles devolveria ao mundo sua potencialidade original: a de tudo tornar-se a aparência de tudo, sem privilegiar nenhum momento específico. Seria preciso que o centímetro se assemelhasse ao quilômetro, o um ao vários, o dia à noite etc. Todas as medidas quantitativas, devido à sucessão inesgotável de possibilidades, ficariam reduzidas a uma única medida. O mesmo com as cores, as palavras, as notas musicais. (...) Assim o todo se faria o tempo todo, numa monotonia variada, sem dar tempo ou nome aos seus pedaços (Ramos, 2011, p. 63).

Operar uma leitura da plasticidade do discurso de Nuno Ramos mediante o diálogo verbo-visual de suas obras é prestar atenção aos desregramentos da linguagem. Prestar atenção também aos pontos de contato com a noção de melancolia do excesso, comprometida com os processos de subjetivação do artista. Penso, agora, que foi a partir da minha leitura de *Cujo* — uma das primeiras obras de Nuno Ramos com a qual tive contato — que se desencadeou uma vontade de também avançar na trilha já tanto percorrida pela fortuna crítica dedicada a pensar a materialidade em sua obra visual e literária. Inclusive, o próprio artista parece já resolver inúmeras problematizações que a crítica ainda imputa sobre os limites e as tensões geradas nos seus constructos pelo enlace entre materiais: “a matéria deve caminhar disforme, dispersa, irrepitível, portanto moralmente insubstituível, individuada, indiferente a nós, inclusive. No limite, não poderia ser vista, nem sentida, nem ouvida, nem provada” (Ramos, 2011, p. 15). Aliás, vale mencionar, até meados de 2014, com a exposição “Ensaio sobre a dádiva”, todos os objetos antes usados por Nuno em seus trabalhos visuais estavam quase sempre sob a égide da transformação, da colagem, da fusão, do derretimento, nunca antes inalterados. Essa dinâmica de suas obras tanto plástico-visuais quanto literárias marcam uma enunciação bruta sempre formulada “no limite entre a potência e o ato, como se quisessem apreender este momento em que a forma não está completamente formada, no qual a potência não passa completamente ao ato” (Safatle, 2015, s. p.).

Minha aposta crítica nos processos de subjetivação melancólica em Nuno Ramos recebe aqui centralidade na medida em que, na ocasião da abertura de “Ensaio sobre a dádiva” (2014), na Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre, o próprio Nuno abre o jogo e confessa a percepção que sua esposa teve sobre uma radical alteração de sua obra, inclusive referente aos materiais manuseados, a partir dessa exposição realizada em 2014: “Ela diz que eu saí do luto da minha mãe e que cheguei a uma coisa mais alegre, mais jocosa, e fiquei feliz com isso” (2014, s.p.). Pressupondo uma melancolia anterior, essa alteração afetiva radical, aliás, também parece fecunda para pensar os limites e as reconfigurações do trabalho a partir da possível guinada do artista frente a sua produção, agora *menos épica*, como um modo de cuidado de si frente ao desejo contínuo de um apropriar-se de tudo na arte.

Sob essa perspectiva, o trabalho formal do artista-escritor paulistano, dado no agenciamento e na colisão de materiais heterogêneos e nas proposições estéticas por ele delineadas, desdobra uma possibilidade de ler sua obra por um olhar agudo e obstinado, comprometido com uma singularização que busca, neste ensaio, acolher a

chance de apostar que seus gestos plástico-discursivos compõem um campo de ação afirmativa da melancolia frente ao presente intensivo, ressignificando o tom negativo desse conceito psicanalítico, comum às subjetividades emergentes, dada também a consciência da impossibilidade de abarcar as matérias em sua totalidade e de alcançar o que está debaixo da pele esgarçada de todas as coisas.

Esticando essa aposta para o pensamento filosófico, a lógica de Deleuze vem a caracterizar como problemático o ponto que se rompe quando séries se sobrepõem (contínuas interrelações subjetivas e singulares) dando origem ao *acontecimento*. O que, enfim, permite dizer que, no intervalo entre o desejo intensivo por um sentido totalizante e a consciência de impossibilidade desse gesto final, o papel da arte, a meu ver, seria sempre o de interrogar-se sobre como se mover e atuar nesse território de indeléveis sentidos móveis. Agarro-me às palavras do filósofo francês: “O problema é determinado pelos pontos singulares que correspondem às séries, mas a pergunta, por um ponto aleatório que corresponde à casa vazia ou ao elemento móvel” (Deleuze, 2007, p. 85). Nesse movimento, o que considero como a consciência melancólica desse imperativo impossível do sentido se dá em tessituras e materialidades difusas e potentes, como força de levante e contraposição à certa “brutalização da percepção” (Safatle, 2015, s. p.), como muito especificamente aponta a crítica de arte contemporânea quando avança sobre a obra de Nuno Ramos: “talvez não haja gesto crítico mais forte do que recusar às ilusões de completude, ou seja, livrar-se da imagem de uma completude cuja violência normativa nos impede de explorar o sentido da resistência de nossos trajetos, da insubmissão de nossa materialidade” (*Idem*).

Sobre o excesso que se instala na obra Nuno Ramos, portanto, considero importante avançar um pouco mais. Em verdade, não apenas por suas tessituras literárias, o artista é um bom contador de histórias. Em 2015, em uma curiosa anedota apresentada por ele em ocasião de uma conferência proferida em Berkeley, nos Estados Unidos, há uma narrativa de ateliê que desejo arrastar para cá. Diante da tarefa talvez pouco confortável de ter que, de certa forma, abrir fisicamente seu ateliê e apresentar os bastidores das suas obras visuais para interlocutores estrangeiros, Nuno começa, em seu discurso público, realizando o resgate de um episódio afetivo de sua memória. Tudo tem base em 2010, quando Rodrigo Naves e Alberto Tassinari, ambos críticos de arte, decidiram empreender o labor curatorial de organizar uma retrospectiva da carreira de Nuno Ramos, conduzida por cerca de 20 trabalhos realizados em períodos diversos de sua produção, a ser exposta no Museu de Arte Moderna, em São Paulo, e no Centro Cultural de Arte Hélio Oiticica, no Rio de Janeiro. Mencionada explicitamente no ensaio “*Loser*”, escrito por Nuno Ramos, essa anedota torna-se peculiar pela situação narrada pelo artista a respeito do seu encontro, na época de exposição de retrospectiva, com um dos principais curadores do Centro de Arte Contemporânea de Bordeaux, cujo nome ele não se lembrava, mas não esquecia do inglês duvidoso do homem.

Naquela ocasião, após passar tediosamente uma tarde em percurso por todas as obras expostas no centro cultural, com o acompanhamento e explicações exaustivas

sobre cada trabalho, Nuno disse que, no instante da despedida, com certa hesitação misturada a doses de inconformismo, o curador francês o questionou diretamente: “*and who is the other artist?*” – e quem é o outro artista, em tradução livre. Havia ali um profundo estranhamento com a pergunta. Do choque recebido pelo curador francês frente à ausência de “*other person*” (outra pessoa, em tradução livre) que inventasse as obras excessivas em parceria, surgiu uma inquietação do próprio Nuno acerca da visão de pluralidade e excesso imbricada à sua obra. Sentia que, talvez, a bem da verdade, carecesse de um fio condutor que amarrassem e direcionasse todos seus gestos criativos, sempre feitos em um emaranhado de materialidades e materializações os quais se desfiavam em constructos pouco analógicos entre si, como se feitos por artistas distintos. Nesse sentido, na escrita do ensaio “*Loser*”, Nuno Ramos assume o paradoxo no qual se encontrava naquele instante: a noção de um não-formado, marca que, inegavelmente, oferece certa autenticidade aos seus constructos, e que teria, afinal, se *formado* – estaria definitivamente *formada* em torno de sua obra grandiosa.

Embrenhar sobre a feitura e a particularidade dos trabalhos de Nuno, tão ambivalentes, cambaleantes, indecisos, indefiníveis, é um processo exaustivo. Faz parte do inventário artístico do artista um compósito grandiloquente de obras, sejam visuais, sejam verbais, responsáveis por coroar o seu trabalho criativo como um dos mais significativos das artes plástico-verbais contemporâneas no Brasil. Essa magnitude avassaladora de suas criações, não raro, é capaz de gerar certo desassossego para desconhecedores do seu trabalho, como foi o caso do crítico estrangeiro, a respeito de quem é o “*other artist*” que supostamente estaria em seu ateliê. Ou, aliás, e isto muito me interessa neste ponto, caberia saber quais são os “*other artists*” que ressoam intertextualmente em sua clara heterogênea obra para que, carregadas por essa subjetividade melancólica, buscassem sempre o alcance do todo. Claro que há, desde o início, um diálogo interdiscursivo evidente em seus trabalhos, retirando qualquer hipótese de confinamento de suas criações, desmoronando os muros que marcam a suposta originalidade de um falar solitário e unívoco. Da alegria-triste dos sambas de Nelson Cavaquinho, por exemplo, surge o caráter de devoção de Nuno Ramos ao compositor, criando conjuntos de intensidades melancólicas evidentes em substancial parcela dos seus trabalhos.

Ensaio e obras plástico-discursivas de Nuno são, de fato, refratárias das letras de Nelson, observando que a via negativa e o clima lúgubre surgem na poética do compositor como forma de espelho da melancolia que também se constrói na alegria do samba. Como em tantas outras composições, os versos “tire seu sorriso do caminho que eu quero passar com a minha dor” ou “A luz negra de um destino cruel ilumina o teatro sem cor, onde estou representando o papel de palhaço do amor”, todos compostos por Nelson Cavaquinho, são matéria-prima para pensar essa energia melancólica tropical – ou os afetos tristes – que também perpassa todo estilo de Nuno Ramos. Cito aqui dois trechos extemporâneos de canções de autoria do músico carioca para mencionar a força energética vinda do compositor, tal qual um vetor que o empurra para frente, aspecto que se coloca latente na obra de Nuno

Ramos de modo geral. Como pequeno exemplo, houve, em 2002, a mostra “Luz negra”, exposta na Galeria Fortes Vilaça, em São Paulo, em que Nuno apresentou imagens e esculturas – cuja proposta, além da contradição dos próprios materiais sólidos e líquidos, retorcendo a aparência das coisas –, entre tons claros e escuros, para unir o carnavalesco ao fúnebre, conforme fazia Cavaquinho em quase todas as suas composições, numa melancolia tropical. Não à toa, na mesma mostra se exhibe um vídeo de onze minutos, feito em parecia com Eduardo Climachauska, no qual aparecem trabalhadores dispondo grandes caixas de som em covas que, soterrando a música, fazem a violência do ato ser representativa da morada do samba de Nelson Cavaquinho, num pessimismo austero e solene, para entrever como o som enfrenta a terra, evidenciando, mais uma vez, a tentativa de Nuno Ramos de extrapolar continuamente os materiais.

## **Plasticidade estética do contemporâneo em Nuno Ramos**

Conforme Nuno Ramos avança nos circuitos das visualidades e da literatura em sua carreira, não há dúvida de que a obra do artista se torna um espaço amplamente permeável para a produção de pensamento crítico sobre os limites e constituições do contemporâneo nas artes, para além, inclusive, da questão dos materiais e da carnalidade que impõe às palavras. Retornando à conferência proferida por Nuno em 2015 nos Estados Unidos, o artista convida o espectador a perceber, no decorrer de sua fala, justamente uma espécie de fracasso de suas obras em sua proposta paradoxal de ter como eixo de sustentação o que chamo de estética da instabilidade: “há alguma coisa *não formada, não acabada, nunca fixa*, tanto literal quanto simbolicamente, em quase tudo que faço e escrevo” (Ramos, 2017, s.p., grifos do autor). Decerto, no circuito contemporâneo da crítica, as novas práticas criativas no campo visual e verbal da arte conduzem a reconfiguração das reflexões sobre as abordagens dessas obras que não podem mais ser engavetadas a partir de categorias fixas pré-existentes e estáveis, muitas vezes ligadas ao suporte em que se materializam. Assim, a estruturação inconsistente e a ausência de normatividade das produções contemporâneas colocam em jogo a impossibilidade de existência de certos balizamentos generalizantes que categorizassem as obras como artísticas ou não, principalmente devido aos materiais e às formas. Falar em perda da especificidade e em autonomia da obra de arte é entrar em sintonia com o eixo crítico — e, paradoxalmente, ainda mais específico — que permite ler a obra de Nuno Ramos, sobretudo em suas criações peculiares no campo da verbalidade.

Se, nessa perspectiva, as especulações da crítica são bases para a produção destas linhas, a reflexão que encaminha o pensamento ao fora de si da arte cola-se à poética de Nuno Ramos não por ele ser um multiartista, afinal, está na base do seu percurso criativo o manejo com várias linguagens autônomas e com suas possibilidades de criação — pintura, escultura, instalações, poemas, narrativas etc. No entanto, é a partir do constante movimento pendular que ora reforça as fronteiras

entre os gêneros artísticos, ora as derruba de uma só vez, que as criações de Nuno Ramos, ao lado de outras produções artísticas contemporâneas, se colocam sobre a concepção de inespecificidade, tal qual a crítica argentina Florencia Garramuño, em sua leitura da especificidade da arte contemporânea a partir do trabalho de Nuno, considera criticamente como “fruto estranho”.

Trata-se, no cerce desse conceito, da ocorrência de uma corrosão das fronteiras nos modos de expressão, nos suportes e no próprio discurso, presente em variadas práticas artísticas brasileiras e latino-americanas, o que inaugura um espaço quase paradoxal de não pertencimento da obra a uma especificidade, cuja marca identitária dessas produções, para a crítica, seria o próprio inespecífico. Nessa aposta crítica, partindo da nomeação da monumental exposição apresentada em 2010 por Nuno Ramos, intitulada “Fruto Estranho” — cujo nome faz referência a música “*Strange Fruit*” (1936), consagrada na voz de Billie Holliday (Abel Meerepol) — Florencia Garramuño, embora infelizmente despolitize radicalmente o termo do seu sentido originário, aborda as imbricações da linguagem verbo-visual, colocando como eixo a problematização de uma possível perda de especificidade no seio das artes plásticas e da literatura contemporânea. Nesse sentido, a expressão-título remonta figurativamente, pela metáfora do fruto estranho, a fotografia de dois jovens negros acusados de estupro, assassinados brutalmente e pendurados em árvore, em decorrência do ódio e da violência de práticas de segregação racial, no início da década de 30, em Indiana, nos Estados Unidos.

Nesse vetor de pensar a disrupção entre linguagens, materiais e suportes excessivos arriscada na obra de Nuno Ramos, a exploração de formas variadas escapa da arte e retorna para ela mesma um efeito de que as criações artísticas dele estariam sempre deslizando as fronteiras para fora delas mesmas, cada vez com mais radicalidade, ampliando seu escopo criativo para o inespecífico. Escolho avançar, então, em direção ao livro *Ensaio geral: projetos, roteiro, ensaios, memória*, publicado em 2007, compêndio no qual Nuno propõe um espaço de vizinhança entre produções de variadas espécies, multigêneros, tais quais o próprio subtítulo do livro nos indica: projetos e diários de exposição, ensaios críticos sobre música e futebol, produções já publicadas e outras inéditas. Trata-se de um verdadeiro ensaio geral mesmo, cujo traço identitário forte é ambíguo, ora sendo a corrosão das fronteiras entre os gêneros, as linguagens e os materiais, ora reforçando suas particularidades. É como se tudo isso, adensado em um mesmo livro, só pudesse, de fato, receber o título de *Ensaio geral* – reunião de incontáveis as anotações de projetos especulados e realizados, um teste substancial entre tudo.

Embora à primeira vista o subtítulo do livro reforce um estancamento categorizador entre os gêneros discursivos que compõe a obra, é o processo de dispô-los, lado a lado, a um só tempo, em convivência, que descentra a noção de unidade e evidencia o caráter móvel da obra de Nuno Ramos como um todo, constituindo a reta coroação das mais intensas e criativas marcas de suas elaborações verbais, caminho que vai intensivamente culminar com a publicação da experiência verbal radicalizante *Ó*, em 2008, ano seguinte. Curiosamente, na composição de *Ensaio geral*, ao reforçar as



fronteiras entre os gêneros convocados ao seu intensivo teste, agora sim, acaba por borrá-las e dissolvê-las, a uma só vez, quando reúne textos híbridos e disjuntivos em uma publicação marcada por excessos. Gesto interessante esse que, aliás, reforça o caráter de tentativa e experimento comum ao próprio gênero ensaio. Manusear suportes e conduzi-los a uma zona de articulação – não há espaço vazio entre os escritos, mas, antes, caminhos inusitados e intercessões criativas entre palavras poéticas, visualidades e pensamentos. Quase todos, na maioria das vezes, iluminados pela colisão conflituosa de gestos díspares, formam seu traço autoral, que parece potencializar as precariedades geradas no confronto entre matérias, sem apagar da superfície seus rastros.

É por essa aposta teórico-crítica que, neste ponto, me aproximo da publicação de *Ensaio geral* – obra a qual, apesar de ser um compêndio de variadas produções específicas, aponta concretamente para a lógica inespecífica atestada pela crítica contemporânea acerca do trabalho do artista. Essa ideia se torna pertinente, sobretudo, na medida em que Nuno, ao tratar dos seus processos artísticos, enquadra seus dispositivos criativos em função da dinamicidade dos textos, cuja possibilidade classificação homogênea e apaziguante das tensões e estabilidades escape para uma expansão imperativa de uma ordem não rastreável. Este é o ponto nerval do próprio título do livro: o ambiente mais generalizado das formas redimensiona o formato do ensaio enquanto gênero discursivo também inespecífico, sempre poroso, multifacetado e valicante. E, ainda que apareçam nomenclaturas e algumas marcas prototípicas de determinados gêneros específicos do discurso escrito – tais como roteiros e artigos –, é a partir dessa classificação não confiável (aliás, sempre ambivalente) que Nuno Ramos catapulta o seu leitor para uma dinâmica de estranhamento e surpresa entre conteúdo e título, tal qual faz com as matérias e as formas na sua produção plástico-visual.

A exemplo desse gesto, as duas espécies de “diários” que são inseridas em *Ensaio geral* só podem ser escritas aqui entre aspas, afinal são fragmentos em linguagem poética, não datados, ao lado de fotografias, ou seja, claramente textos endereçados à publicação, constituindo-se de traços que diluem a especificidade prototípica do gênero diário, comum à esfera íntima e privada. Essas criações inventivas põem em derrocada a própria noção de especificidade, sobremaneira quando, em um constructo verbal mais amplo que é o suporte do livro, variadas dessas materialidades discursivas heterogêneas se colocam em convivência, havendo poros muito amplos que vazam de um lado para outro das tramas construídas ou reflexões apresentadas — daí, insisto, na decisão coerente do título do livro ser *Ensaio geral*. Essa dinâmica híbrida envolvida não só nos processos de construção dos textos desse compêndio, mas na organização do livro como um todo vem a tocar, sutilmente, aliás, na teoria estética de Theodor Adorno, que fundamentou investigações artístico-literárias e permitiu o desenvolvimento, na crítica contemporânea, dos conceitos de literaturas pós-autônomas, de Josefina Ludmer, de inespecificidade da arte, de Florencia Garramuño, e, ao que interessa bastante a este texto, a expressão “objetos verbais não identificados” (2013, s.p.) – expressão cunhada por Flora Süssekind para

se referir aos constructos verbais cuja dificuldade classificatória, devido à natureza pouco estável e movediça, afasta radicalmente o objeto inventivo de cristalizações homogêneas e ultrapassa a filiação unificada a algum gênero previamente rastreável no cânone da literatura ocidental.

Persigo a sugestão crítica de Flora Süssekind, sobretudo quando ela se questiona, em meio à leitura dos objetos verbais de complexa ou impossível classificação estanque, a respeito do papel da crítica de arte hoje ou, ainda mais contundente, a respeito de qual seria o fazer crítico que restou dentro de um cenário aplainador dessa própria tarefa. Ultrapassando as sistemáticas oposições classificatórias dos objetos privilegiados pelo imperativo mercadológico e pela produção crítica de arte, Süssekind argumenta que, em linhas gerais, o fazer crítico, todo ele, nas horas do hoje, só pode se dar como uma *resposta vigorosa* ao tempo presente – um efetivo exercício de produção gestos reativos que busquem causar abalos, desestabilizações, incômodos, refigurações epistemológicas e materiais. A fim, então, de exercitar esse procedimento, Flora alarga ainda os caminhos para pensar o que chama hoje de “formas corais” – formulações artísticas nas quais haveria um “tensionamento de gêneros, repertório e categorias basilares à inclusão textual em terreno reconhecidamente literário, fazendo dessas encruzilhadas meio desfocadas de falas e ruídos uma forma de interrogação simultânea tanto da hora histórica, quanto do campo mesmo da literatura” (2013, s.p.).

Estaria na base do processo crítico contemporâneo, na medida em que procura seu método de refazimento, a sobrevida da própria crítica em enfrentar a epistemológica e radical expansão das fronteiras dos fazeres artísticos, produzindo discursos que, de certa maneira, também se inserem nesse coral intensivo, como uma câmara de ecos agudos, aceitando outros modos de compreensão do movimento inversivo e vibrante de a arte incidir sobre a crítica (e não mais o inverso). Por isso, impenderia à crítica literária e à produção de literatura “definir outros espaços de atuação e trânsito, lugares não demarcados (retroativamente) pelo beletrismo redivivo” (Süssekind, 2013, s.p.) como possibilidades imperativas de refletir sobre o contemporâneo. Nesse sentido, a aproximação da crítica com a melancolia, ou com esse espaço de suposta afasia e esvaziamento da tarefa, surge a construção ativa e palpável de uma energia de subjetividade melancólica que pode promover experiências de produção, tal qual faz Nuno em seu trabalho de excessos.

## **A propósito de um pequeno desfecho**

Poderia eu, no curso deste exercício de pensamento sobre a obra de Nuno Ramos, defender que a lógica de dispersão e reinvenção dos materiais encontrada no artista assemelha-se a outra lógica, muito própria dos processos de criação, profundamente melancólica, a qual perpassa o início de quase todas as suas construções verbais e visuais? De fato, há uma concentração de energia em variadas obras de Nuno que,

radicalmente, retoma a origem da melancolia em outro *modus operandi*, não mais como abatimento, mas como intensidade à revelia da paralisia, excesso produtivo totalizante nunca alcançado. São realizadas manobras linguísticas, rupturas radicais com materiais, pontos de inversão das formas, ataques irreconciliáveis – a matéria está sempre em descaminho, em desfazimento, em desvirtuação contínua.

No início deste ensaio, elenquei o livro *Cujo* como ponto de partida para pensar a aproximação de Nuno Ramos com as palavras visto que é nesse livro, em meio às anotações abstratas e às listas exacerbadas de materiais fragmentados sobre sua arte visual, que encontro caminhos fugidios, linhas de forças, trilhas irrespiráveis, enunciados que confrontam as formas fixas na prosa, na poesia e na prosa-poética, ou seja, lá no que se propuser escrever ou criar o artista. De maneira geral, trata-se de um tensionamento e uma procura inesgotáveis – e por isso mesmo melancólicos – feitos em linguagem inventiva e intensiva, até elevá-las, as palavras, elas mesmas, a um ponto de sublimação, onde o metamorfismo seja energia voraz de produção. Trata-se, enfim, em *Cujo* e em tantos outros trabalhos, de um espaço preciso em que o enunciador se entrevê como um verdadeiro alquimista, um mago, assumindo sua espécie de ciência mística:

Pus todos juntos: água, alga, lama, numa poça vertical como uma escultura, costurada por seu próprio peso. Pedacos do mundo (palavras, principalmente palavras) refletiam-se ali e a cor dourada desses reflexos dava uma impressão intocada de realidade. O som horrível de uma serra saía de dentro da poça e completava o ritual, como uma promessa (pela qual eu esperava, atento) que fosse conhecimento e revelação. Foi então, como se suassem, que algumas gotas apareceram em sua superfície e escorreram, primeiro lentas e depois aos goles, numa asfixia movediça que trouxe o interior à superfície e desfez em pedacos a suspensão e a paralisia. E feita sujeira, aos meus pés, era um lamento do que eu tinha visto e perdido (Ramos, 2011, p. 9).

Com a oportunidade de trazer à linguagem, portanto, os restos de materiais que excedem o seu ateliê, os modos de criação poética de Nuno Ramos adensam sua escrita de dobras e marcas disformes, sempre no intento contínuo e irrefreável de experimentar a invenção de uma pele para as coisas, uma exterioridade específica: “se for pendurar algo, por exemplo, criar o grampo. Se o grampo tiver pendurado no teto, criar o teto. Se o teto for de uma casa, criar a casa ou, se estiver a céu aberto, criar o céu aberto” (Ramos, 2011, p. 21). Esse exercício astuto de invenção de uma camada de tecido para tudo o que existe, conforme nos aponta o próprio Nuno, parece ser a insistência de provocar uma nova exterioridade plástico-visual excessiva para as coisas, conquanto, às vezes, esse esforço de furar e rasgar o tecido se depare com outras barreiras. Porque é nesse ponto, com uma forte e afirmativa carga melancólica, que Nuno assume uma espécie de poética ou plasticidade do fracasso: “não consigo passar da pele” (Ramos, 2011, p. 19). E é principalmente nesse revés que reside, na minha concepção, a marca original e originária do seu trabalho: a subjetividade melancólica fruto dos materiais e das “formas corais”.

Para que esse procedimento de criação artificial de uma exterioridade outra possa ser possível novamente, é preciso, antes, remover a capa de tecido de tudo, arrebentar a suposta malha que cobre os corpos. Essa constatação ganha força no sentido de que sua produção (plástica e, sobretudo, verbal) até tentam tatear a superfície externa da pele, entretanto, sem sucesso, optam por arrancá-la, destruí-la, lançá-la ao acaso para ver o que há subjacente. Depara-se, portanto, o artista, com aquilo que está escuso, escondido, no obscuro abaixo dos poros — a epiderme, a derme, as células, as glândulas, os folículos, as sujeiras —, todo o resto que se esconde no interior da forma aparente e excessiva dos seus trabalhos dentro e fora do ateliê ou nas páginas de um livro. O que sobra desse movimento é, enfim, a emergência de uma constatação melancólica saudável que atravessa a subjetividade do ato de Nuno Ramos de criar, ampliar, produzir, escrever e exceder tudo.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Trad. de Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1988.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estâncias — a palavra e o fantasma na cultura ocidental**. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Trad. de Roberto S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FOSTER, Hal. **O retorno do real: a vanguarda no final do séc XX**. Trad. de Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea**. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- LUDMER, Josefina. Literaturas pós-autônomas. In: Sopro. Panfleto Político-Cultural. Trad. Flávia Cera. Desterro: **Cultura e Barbárie**, janeiro, 2010, pp. 01-04.
- MAMMI, Lorenzo. **O que resta: arte e crítica de arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- OLIVEIRA, Eduardo Jorge de. **Inventar uma pele para tudo: Nuno Ramos em obras**. São Paulo: Iluminuras, 2018.
- RAMOS, Nuno. **Ensaio geral: projetos, roteiros, ensaios, memórias**. São Paulo: Globo, 2007.
- RAMOS, Nuno. Mostra apresenta um novo Nuno Ramos. [Entrevista concedida a] Audrey Furlaneto. **O Globo**, Rio de Janeiro, n. p., -01 jun. 2014. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/mostra-apresenta-um-novo-nuno-ramos-12681145>> Acesso em: 20 mai. 2024.
- RAMOS, Nuno. Loser. In: **Peixe-elétrico #7**. Ed. de Tiago Ferro e Ricardo Lísias. 2017.

Distribuição exclusiva em formato digital. Disponível em <<http://www.peixe-eletrico.com>>  
Acesso em: 12 mai. 2024.

RAMOS, Nuno. **Ó**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SAFATLE, Vladimir. Nuno Ramos e suas buscas. **Folha de São Paulo**, Colunas, 11/09/2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/vladimirsafatle/2015/09/1680023-nuno-ramos-e-suas-buscas.html>> Acesso em: 16 mai. 2024.

SÜSSEKIND, Flora. Entre trava e fluxo, a demora em vidro. **O Globo**, 21 ago. 2010. Caderno Prosa & Verso. Disponível em <<http://fdag.com.br/app/uploads/exposicoes/648654.pdf>>  
Acesso em: 14 mai. 2024.

SÜSSEKIND, Flora. Objetos verbais não identificados. **O Globo**, Rio de Janeiro, set. 2013. Seção Prosa & Verso. Disponível em: <<http://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/objetosverbais-nao-identificados-um-ensaio-de-flora-sussekind-510390.htm>>. Acesso em: 09 mai 2024.

TASSINARI, Alberto; MAMMÌ, Lorenzo; NAVES, Rodrigo. **Nuno Ramos**. Fotografia Eduardo Giannini Ortega; projeto gráfico Fábio Miguez, Marcia Pastore. São Paulo: Ática, 1997.

**Submissão:** 16/07/2024

**Aprovação:** 13/11/2024

# Criança não é Propriedade, é Responsabilidade: A Voz da Fotografia na Defesa das Infâncias

A Child is not Property, but  
Responsibility: The Voice of Photography  
in the Defense of Childhoods

El Niño no es Propiedad, es  
Responsabilidad: La Voz de la  
Fotografía en la Defensa de las  
Infancias

**Alissom Roberto Brum<sup>1</sup>**

**Caroline Luiza Willig<sup>2</sup>**

**Saraí Patrícia Schmidt<sup>3</sup>**

1 Mestre e Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale (RS). Bacharel em Publicidade e Propaganda. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8781261256003922>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2098-4097>. E-mail: [alissombrum@feevale.br](mailto:alissombrum@feevale.br).

2 Mestre e Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale (RS), Jornalista e licenciada em Letras - Língua Portuguesa. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4183598929421643> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6133-4835> E-mail: [carol.willig@gmail.com](mailto:carol.willig@gmail.com).

3 Doutora em Educação (UFRGS). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e Processos e Manifestações Culturais na Universidade Feevale (RS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8795332160303604>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8795-3100> E-mail: [saraishmidt@feevale.br](mailto:saraishmidt@feevale.br).



## RESUMO

Este estudo, centrado na exposição fotográfica Criança na Mídia: “Criança não é propriedade, é responsabilidade,” investiga como a apropriação e multiplicação das imagens de crianças na cultura midiática contemporânea contribui para a violação de seus direitos. A pesquisa explora de que maneira essas representações podem reforçar a subalternidade infantil e como a arte fotográfica pode atuar como uma ferramenta interventiva para questionar e criticar essas construções simbólicas, levando à reflexão sobre o lugar das infâncias em nossa sociedade. Metodologicamente, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-intervenção, que se desenvolve em três fases subsequentes: (1) brainstorming e pré-produção, focados na definição de atributos visuais e soluções conceituais para a criação das imagens; (2) produção fotográfica, etapa dedicada à elaboração das fotografias conforme o planejamento elaborado; e (3) pós-produção, que abrange o tratamento das imagens e a formulação de uma estratégia de divulgação da exposição. A análise revela que a fotografia, ao desafiar representações estabelecidas, pode atuar como uma ferramenta poderosa na promoção da cidadania e na conscientização sobre questões sociais e culturais ligadas à infância.

## PALAVRAS-CHAVE

Adultocentrismo; Crianças Brasileiras; Fotografia; Infâncias; Violação de Direitos.

## ABSTRACT

This study, centered on the photographic exhibition Child in the Media: “A Child is not Property, but Responsibility,” investigates how the appropriation and multiplication of children’s images in contemporary media culture contribute to the violation of their rights. The research explores how these representations can reinforce children’s subalternity and how photographic art can serve as an interventive tool to question and criticize these symbolic constructions, prompting reflection on the place of childhood in our society. Methodologically, the work adopts a qualitative approach, based on intervention-research, developed in three subsequent phases: (1) brainstorming and pre-production, focused on defining visual attributes and conceptual solutions for the creation of the images; (2) photographic production, a stage dedicated to the elaboration of the photographs according to the developed plan; and (3) post-production, which includes image processing and the formulation of a dissemination strategy for the exhibition. The analysis reveals that photography, by challenging established representations, can act as a powerful tool in promoting citizenship and raising awareness about social and cultural issues related to childhood.

## KEY-WORDS

Adult-Centrism; Brazilian Children; Photography; Childhoods; Rights Violation.

## RESUMEN

Este estudio, centrado en la exposición fotográfica Niño en los Medios: “El niño no es propiedad, es responsabilidad,” investiga cómo la apropiación y multiplicación de las imágenes de niños en la cultura mediática contemporánea contribuye a la violación de sus derechos. La investigación explora de qué manera estas representaciones pueden reforzar la subalternidad infantil y cómo el arte fotográfico puede actuar como una herramienta interventiva para cuestionar y criticar estas construcciones simbólicas, fomentando la reflexión sobre el lugar de la infancia en nuestra sociedad. Metodológicamente, el trabajo adopta un enfoque cualitativo, basado en la investigación-intervención, que se desarrolla en tres fases consecutivas: (1) brainstorming y preproducción, enfocados en la definición de atributos visuales y soluciones conceptuales para la creación de las imágenes; (2) producción fotográfica, etapa dedicada a la elaboración de las fotografías según el plan desarrollado; y (3) posproducción, que abarca el tratamiento de las imágenes y la formulación de una estrategia de difusión de la exposición. El análisis revela que la fotografía, al desafiar representaciones establecidas, puede actuar como una herramienta poderosa en la promoción de la ciudadanía y en la concienciación sobre cuestiones sociales y culturales relacionadas con la infancia.

## PALABRAS-CLAVE

Adultocentrismo; Niños Brasileños; Fotografía; Infancias; Violación de Derechos.

## Introdução

Este estudo apresenta o processo e as intencionalidades na construção da proposta da exposição *fotográfica Criança na Mídia: Criança não é propriedade, é responsabilidade*, uma iniciativa do grupo de pesquisa *Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação da Universidade Feevale*. Lançada em 2023, a exposição foi desenvolvida para abordar e problematizar a comemoração do Dia das Crianças, desromantizando a noção hegemônica da infância feliz. É, ademais, um alerta para as violências que invisibilizam experiências infantis, frequentemente desconsiderando as crianças como sujeitos de direitos.

Ao articular noções sobre as representações de crianças em produtos de comunicação, com base em Farah (2008), Tomás (2007) e Marôpo (2011), este estudo se concentra em nuances sutis, mas recorrentes, de violência contra crianças no contexto de uma cultura midiática e visual, campo abordado via conceitos de Bauman (2008), bem como Steinberg e Kincheloe (2001). Essas formas de violência, naturalizadas socialmente, acompanham as crianças desde o nascimento, ferindo sua dignidade e perpetuando constrangimentos ao longo de suas vidas.

A exposição é composta por quatro peças que combinam fotografias e ditos populares, abordando os temas da violência psicológica, alimentação compulsória, castigos físicos e desrespeito à intimidade. As imagens visam provocar reflexões ao representarem adultos em situações constrangedoras recorrentemente vivenciadas pelas crianças. Desse modo, questionam por que práticas consideradas inadequadas ou desrespeitosas para adultos são vistas como socialmente aceitáveis para crianças.

É importante frisar que, desde seu lançamento, em 2023, a exposição tem circulado em dois formatos distintos. O primeiro é uma versão on-line, disponível em uma aba do site oficial do grupo de pesquisa. O segundo consiste em estandartes de tecido, com as impressões das obras, que podem ser facilmente enrolados, transportados e exibidos em diversos espaços, como escolas e centros culturais. Além disso, a exposição conta com um formulário de inscrição, permitindo que interessados solicitem sua exibição em seus locais.

A fotografia foi escolhida como meio de expressão artística e interventiva, devido à sua capacidade de capturar múltiplas perspectivas e fomentar uma visão crítica sobre realidades sociais e culturais. Souza (2019) ressalta que a fotografia, ao estimular a imaginação e a reflexão, permite não apenas a representação do visível, mas também a exploração do invisível, daquilo que está à margem das narrativas dominantes. Nesse contexto, Alves, Caetano e Soares (2020) argumentam que as visualidades envolvem interações complexas entre o sujeito e o objeto, o que potencializa a criação de diálogos críticos e políticos.

O avanço da tecnologia e a massificação das redes sociais diluíram parte do potencial reflexivo da fotografia. Em plataformas como o Instagram, as imagens se tornaram *commodities* visuais, valorizadas principalmente pelo número de curtidas e seguidores. Conforme apontam Bauman (2008) e Sontag (2004), isso fomenta uma

cultura voyeurística, na qual imagens, especialmente de crianças, são frequentemente apropriadas inadequadamente, reforçando estereótipos e, muitas vezes, violando os direitos infantis. Esse cenário ressalta a urgência de encontrar novas formas de intervenção que confrontem essas representações problemáticas. A arte, nesse sentido, é um caminho profícuo, uma vez que tem o potencial de desafiar percepções dominantes propagadas pela mídia ao atuar como “uma des-figuração do real” (Arantes, 2018, p. 30).

A composição da pesquisa, nesse sentido, partiu da seguinte questão: de que maneira a arte, em sua manifestação fotográfica, pode atuar como ferramenta interventiva para expor e questionar as representações da cultura midiática contemporânea que exploram inadequadamente a imagem de crianças, contribuindo para a violação dos direitos infantis?

O objetivo deste estudo, portanto, foi investigar como a linguagem fotográfica pode ser utilizada como uma ferramenta interventiva para desafiar as representações problemáticas da imagem infantil na cultura midiática contemporânea, promovendo uma abordagem mais ética e consciente no tocante a relação entre crianças e a mídia na atualidade.

Em termos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, fundamentada na pesquisa-intervenção. Essa abordagem, no contexto particular deste estudo, alia reflexão teórica e experimentação artística. Nesse sentido, buscou-se não apenas analisar representações midiáticas da infância contemporânea, mas também intervir criticamente por meio da arte fotográfica. Rocha e Aguiar (2003) destacam que a pesquisa qualitativa se debruça sobre o sentido das experiências, transcendendo o reconhecimento e a compreensão superficial das questões sociais. No caso desta pesquisa-intervenção, o desafio foi criar tensionamentos entre as representações midiáticas da infância contemporânea via provocações feitas pela exposição fotográfica. Isso possibilitou processos de resignificação da realidade problematizada, especialmente no que diz respeito ao papel de subalternidade imposto às crianças no teor do *modus operandi* de uma cultura adultocêntrica.

Tal perspectiva impõe uma visão de infância na qual crianças e adolescentes são frequentemente invisibilizados como sujeitos sociais e históricos. Em vez de serem reconhecidos como agentes ativos de transformação, eles são tratados como “protótipos de adultos” ou “cidadão do futuro”, em detrimento de uma consideração plena do que já são (Cavalcante, 2021). Essa concepção reflete-se de forma contundente nas representações midiáticas, em que a infância é moldada e regulada por normas e valores essencialmente adultos, promovendo o apagamento das especificidades que caracterizam a vida infantil (Steinberg; Kincheloe, 2001). Tanto nas imagens elaboradas por marcas, que perpetuam seus ideais comerciais em propagandas e entretenimentos televisivos, quanto nas presentes nos registros midiáticos do cotidiano, frequentemente postados nas redes sociais digitais, as representações sociais da infância são, em grande parte, configuradas dentro de uma cultura adultocêntrica, que enxerga a infância como uma “simples entidade biológica” ou “uma fase natural de crescimento, do tornar-se adulto” (Steinberg; Kincheloe, 2001, p. 11).

A pesquisa, com base nisso, foi desenvolvida em três fases subsequentes, que envolveram a equipe do grupo de pesquisa de diferentes formas: (1) *brainstorming* e pré-produção, em que os acadêmicos do grupo de pesquisa definiram coletivamente atributos visuais e possíveis soluções conceituais para a criação das imagens; (2) produção fotográfica, que envolveu a criação das imagens conforme o planejamento; e (3) pós-produção, com tratamento das imagens e elaboração da estratégia de divulgação para a exposição. Essas etapas permitiram o aprofundamento teórico-conceitual e a experimentação artística, elementos centrais no desenvolvimento da intervenção pretendida.

Posto isso, no que diz respeito à estrutura deste artigo, o texto tem suas argumentações dispostas da seguinte forma: na primeira seção, “Das representações sociais à invisibilização dos direitos da infância”, discute-se como a violência vem adquirindo novas configurações no contexto de uma sociedade midiaticizada, demarcando a criança como um sujeito de direitos invisibilizado. Já na segunda seção, “Criança não é propriedade, é responsabilidade”, apresenta-se o conjunto e temáticas de fotografias que compõem a exposição. Por fim, em “Resultados e Considerações Finais”, são apresentados os resultados da itinerância da exposição no ambiente escolar, com ênfase no papel educativo das imagens na promoção da criticidade quanto ao impacto dessas representações visuais na sensibilização da comunidade escolar para os direitos das crianças.

## **Das representações sociais à invisibilização dos direitos da infância**

A violência contra as crianças vem ganhando outras roupagens em meio à efervescência da cultura midiática-visual contemporânea. Desde as mídias analógicas até as digitais, é possível observar representações imagéticas que expõem crianças a situações vexatórias. Assim, ao olharmos atentamente para as fotografias que compõem álbuns físicos e digitais, é possível localizar cenas cotidianas que aludem a uma compreensão histórica e sociocultural das crianças como sujeitos de direitos invisibilizados – principalmente quanto a decisões que dizem respeito à apropriação de suas imagens. Logo, tem sido comum encontrar representações de crianças em situações inoportunas: nuas em momentos de intimidade, chorando ou bravas por conta de algo que lhes é particular. Por vezes, sobretudo em ambientes digitais, essas fotografias são retiradas de seus contextos originais e assumem conotações que as ridicularizam, como em memes e figurinhas do WhatsApp.

Teibel e Andrade (2022), nessa ambiência, localizam em seu estudo algumas categorias de memes que demarcam estereótipos que contribuem com o imaginário social que se tem sobre a infância. Na categoria “a criança potencialmente má ou endiabrada”, por exemplo, as autoras analisam “imagens que objetivam a criança como um ser de natureza anárquica, dominada pelo instinto e prazer, incapaz de negociar com as normas sociais apresentadas pelo adulto, remetendo-o à vivência

do descontrolo” (Teibel; Andrade, 2022, p. 124). Essas construções figurativas da infância, normalmente são confeccionadas a partir de flagrantes que os adultos fazem das crianças em ocorrências nas quais encontram-se vulneráveis. Como resultado, quando esses registros são compartilhados na internet, assumem uma série de outras significações, que remetem às crianças como seres desordeiros e perigosos.

Segundo Tomás (2007), o fato de as crianças não serem vistas como “cidadãs por direito próprio” está relacionado a características como idade, imaturidade e vulnerabilidade, que as tornam desprovidas, aos olhos dos adultos, de competências necessárias ao exercício pleno da cidadania. Essa visão distorcida tem permitido que imagens de crianças sejam exploradas de forma acrítica, gerando debates sobre as responsabilidades parentais e os direitos de personalidade e imagem das crianças (Boni, 2023). Esses direitos, segundo Boni (2023), protegem a singularidade de cada indivíduo, preservando sua esfera íntima, sua privacidade e a forma como se expressa e se percebe no mundo.

Marôpo (2011), nessa mesma perspectiva, explica que a ideia dos direitos possibilitou a inclusão de novos grupos, como o das mulheres, negros, homossexuais e crianças, que assim passaram a ser vistos como cidadãos, medida que fortalece a democracia. Ressalta-se, nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura direitos específicos às crianças em relação aos propósitos que tangenciam sua imagem. De acordo com o Art. 17 do ECA: “o direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais” (Brasil, 1990). Nesse mesmo teor, o Art. 100/V reitera que “a promoção dos direitos e proteção da criança e do adolescente deve ser efetuada no respeito pela intimidade, direito à imagem e reserva da sua vida privada” (Brasil, 1990). Já o Art. 247/1 trata sobre a divulgação de imagens de crianças e adolescentes pelos meios de comunicação, frisando que pode incorrer em “pena quem exhibe, total ou parcialmente, fotografia de criança ou adolescente envolvido em ato infracional, ou qualquer ilustração que lhe diga respeito ou se refira a atos que lhe sejam atribuídos, de forma a permitir sua identificação, direta ou indiretamente” (Brasil, 1990).

Contudo, mesmo com esses direitos reconhecidos, a cultura visual contemporânea tem evidenciado um verdadeiro espetáculo midiático da imagem infantil. A vista disso, cabe o questionamento: “quem suporta as consequências de não ouvir as crianças? São e serão sempre as crianças a suportar tais custos” (Tomás, 2007, p. 130). Por conseguinte, a exposição *Criança Não é Propriedade, é Responsabilidade*, produção da qual decorre as problematizações deste artigo, apresenta como principal reflexão as violências simbólicas cotidianas contra o público infantil. Ao apresentar situações e ditos popularmente direcionados a esse público, o grupo de pesquisa problematiza o lugar de subalternidade das crianças.



## Criança não é propriedade, é responsabilidade

Lançada em outubro de 2023, em alusão ao Dia das Crianças, a exposição propõe uma abordagem sobre infâncias plurais e não romantizadas. A interseccionalidade das opressões colonialistas (Akotirene, 2019), que atravessam os cotidianos das infâncias, combinada com o filtro adultocêntrico, evidencia violências veladas que geram traumas, fortalecem tabus e mantêm as crianças em um lugar de subalternidade (Spivak, 2010).

As violências se articulam nos discursos adultocêntricos de cuidado, graça, objetificação e posse. São perceptíveis no cotidiano familiar e escolar, com frases como “criança não tem que querer”, ou “no meu filho mando eu”, evidenciando a relação de posse e de subalternidade imposta às infâncias.

As fotografias da exposição exploram uma estética *vintage*, que remete à época das polaroids e câmeras de filme, populares nos anos 1990. A estratégia da exposição é encenar momentos violentos e naturalizados, mas colocando adultos no centro dessas cenas. O objetivo é provocar identificação do público com o desconforto e humilhação frequentemente impostos às crianças, evidenciando a pergunta: “Faríamos o mesmo com adultos? Provavelmente não”.

Nesse sentido, é importante destacar o papel das representações sociais como produtoras de realidade e influenciadoras do desenvolvimento infantil, conforme apontam Teibel e Andrade (2022), especialmente porque essas representações conferem recursos simbólicos que moldam as relações entre adultos e crianças no cotidiano. A exposição, ao deslocar o foco das crianças para os adultos, desafia essas representações e convida o público a reavaliar as normas que regem o tratamento das infâncias em nossa sociedade.

Vale constar, também, que todas as fotografias apresentam cenas distintas, acompanhadas de frases que poderiam ser associadas a elas. Assim, nos textos verbais, a palavra “criança” é riscada, acompanhada de uma sugestão “adulto” grifada em amarelo. Essa inversão retórica e visual ilustra o conceito de adultocentrismo nas representações midiáticas, em que as crianças são frequentemente vistas e tratadas a partir de uma perspectiva adulta. Como afirmam Teibel e Andrade (2022, p. 120),

considerando o estatuto social da criança, é possível caracterizar que as representações sociais sobre ela vêm se constituindo a partir das interações entre Eu-Outro adultos, uma vez que os discursos infantis costumam ser negados, devido a adjetivações do pensamento infantil orientadas pela ideia de inferioridade ou insuficiência, apresentando-a, majoritariamente, como objeto de conhecimento do outro. O paradigma do controle e da negatividade que cerca a condição social da criança a coloca no lugar de objeto, negando-lhe a legitimidade na participação social.

Ademais, a frase “se não fazemos com adultos, por que ainda fazemos com crianças?”, estampada em cada uma das imagens da exposição, reforça essa crítica ao adultocentrismo, não apenas nos atos práticos, mas também na maneira como

a mídia perpetua opressões. Em particular, a exposição de crianças em memes e figurinhas de WhatsApp frequentemente reduz a imagem infantil a estereótipos cômicos e superficiais. Disfarçadas de entretenimento, essas representações acabam gerando sofrimento e perpetuando lógicas adultocêntricas que transformam crianças em objetos de humor, trivializando suas experiências e emoções. Essas práticas não só invisibilizam as infâncias, mas também reforçam marcadores discriminatórios que banalizam as violências vivenciadas pelas crianças (Teibel; Andrade, 2022).

A primeira imagem que compõe a exposição ilustra uma mulher adulta com as calças abaixadas, sentada em um vaso sanitário, com uma linguagem corporal que explicitamente demonstra seu incômodo com o registro da fotografia ao cobrir seu rosto (Figura 1). O banheiro é um lugar de intimidade e de realização das necessidades básicas, que são as primeiras experiências de prazer dos seres humanos, mas nossa sociedade entende este momento íntimo e natural como algo feio e vergonhoso.

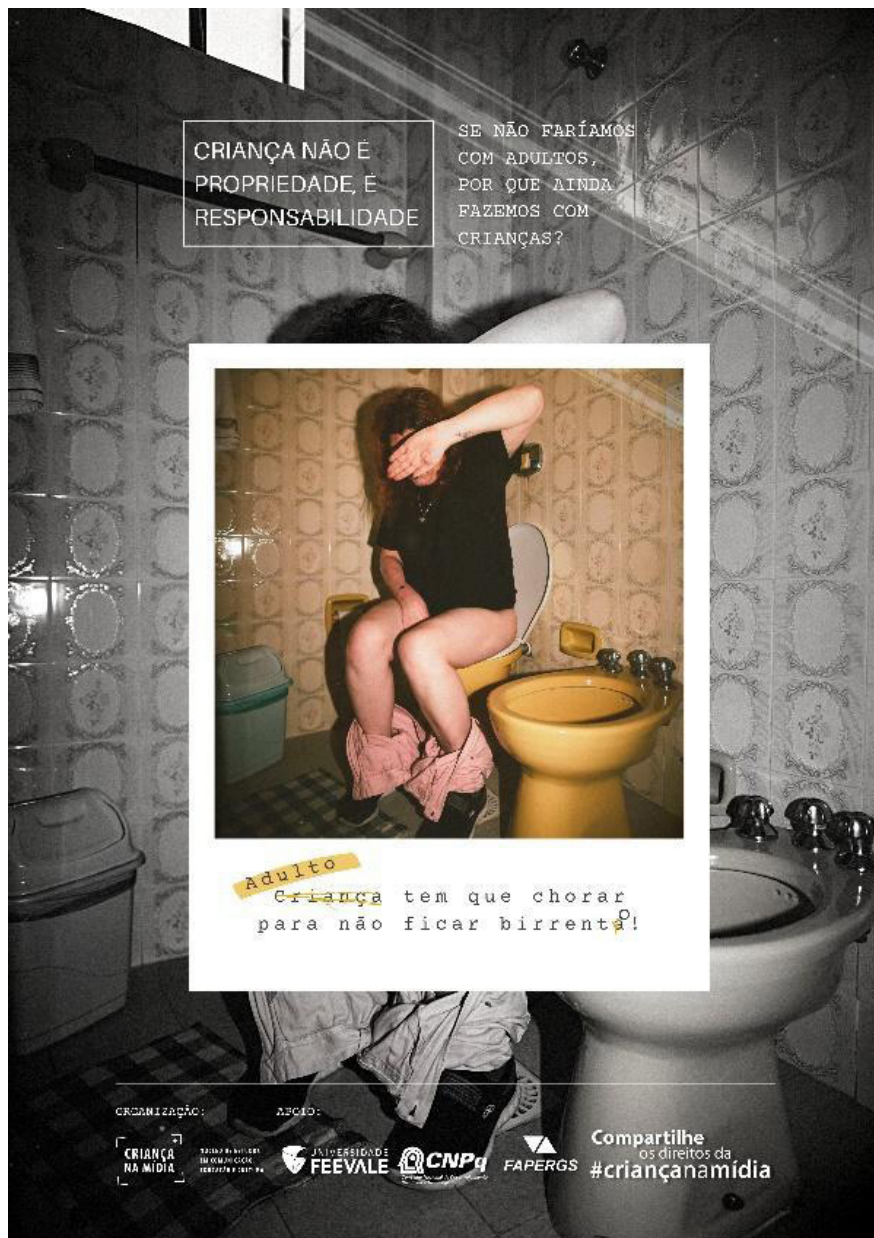


Fig. 1. Criança na Mídia, desrespeito à intimidade, 2024. Fonte: Criança na Mídia.

Há também o fato de que muitos pais celebram o desfralde e fazem foto para registrar o momento, desinteressados em como a criança vai compreender a situação de invasão de sua privacidade como sujeito de direitos. A exibição e desejos dos pais são superiores ao interesse pelo desenvolvimento saudável dos filhos. A Constituição Federal brasileira institui a proteção integral da criança e do adolescente, alinhada à Convenção sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1988). Ambos os instrumentos alegam que os direitos das crianças devem ser garantidos, em seu melhor interesse e prioridade absoluta. Entretanto, diante da sociedade que espetaculariza tudo em meio à liberdade desenfreada da tecnologia, momentos pessoais das crianças são midiaticizados, gerando exposição e colocando-os em risco.

Há uma série de violências que podem ser geradas com a hiperexposição. Uma delas é transformação de crianças em *digital influencers* mirins, frequentemente exploradas economicamente pelos pais, o que pode ser considerado trabalho infantil. Um caso que exemplifica o exposto é o da cantora de funk Melody, que, via incentivo do seu pai, aos oito anos de idade, tinha a imagem de uma mulher adulta (Mentz, 2017). Esse tipo de ação por quem deveria tutelar a criança e protegê-la fere seus direitos de personalidade (art. 5º, inc. X, CF), deixando-a vulnerável aos mais diversos riscos na esfera comportamental, social e criminal, como práticas como roubo de identidade, *cyberbullying* e exploração.

A hiperexposição das infâncias traz riscos para o desenvolvimento infantil. Sujeitas à autoridade parental, as crianças podem sofrer traumas que afetam suas vidas para sempre, ocasionados pela exposição dos pais, o que traz um conflito para o cumprimento da legislação que justamente prevê a sua proteção e segurança para desenvolvimento integral, resultando em abuso do poder parental (Brasil, 1988).

Acompanhada da frase “adulto tem que chorar para não ficar birrento”, a peça sugere que se pense o mesmo sobre o choro de uma pessoa adulta diante de uma situação embaraçosa e o quanto seria considerado *bullying* ou assédio moral caçoar dessa situação. A “birra” ou descontrole emocional nas crianças é um estigma muito forte que perpassa a incompreensão de seu processo de desenvolvimento e gerenciamento das emoções. A indagação que fica é: uma situação violenta em que uma criança é colocada vai educar a serviço de que humanidade? Será que tratar como birra um processo de descontrole emocional da criança vai torná-la mais consciente sobre suas emoções?

A segunda imagem (Figura 2) ilustra outra situação clássica dos *shoppings* e ruas brasileiras na época de Natal – a temida foto no colo do Papai Noel. As crianças se deparam com um sujeito adulto e/ou idoso desconhecido, espalhafatoso e com roupas vermelhas, muitas vezes usando máscara e barba postiça. Sentar-se no colo de um estranho contraria o primeiro princípio básico que qualquer família e sociedade preocupada com abusos sexuais infantis ensina às suas crianças: ficar longe de adultos desconhecidos, não permitir intimidade nem deixar que as toquem. Essa é, também, uma recomendação da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) para garantir a segurança das crianças, que são as maiores vítimas de estupros no Brasil – três em cada quatro abusos são cometidos com crianças e adolescentes. Segundo dados



da Fundação Abrinq, a cada 24 horas são registradas 124 denúncias de violência sexual contra as infâncias, número que, desde 2012, sobe a cada ano (Lacerda, 2024). Contraditoriamente, a sociedade espera que as crianças amem a ideia de se sentar no colo do estranho vestido de Papai Noel e sorrir para a foto.

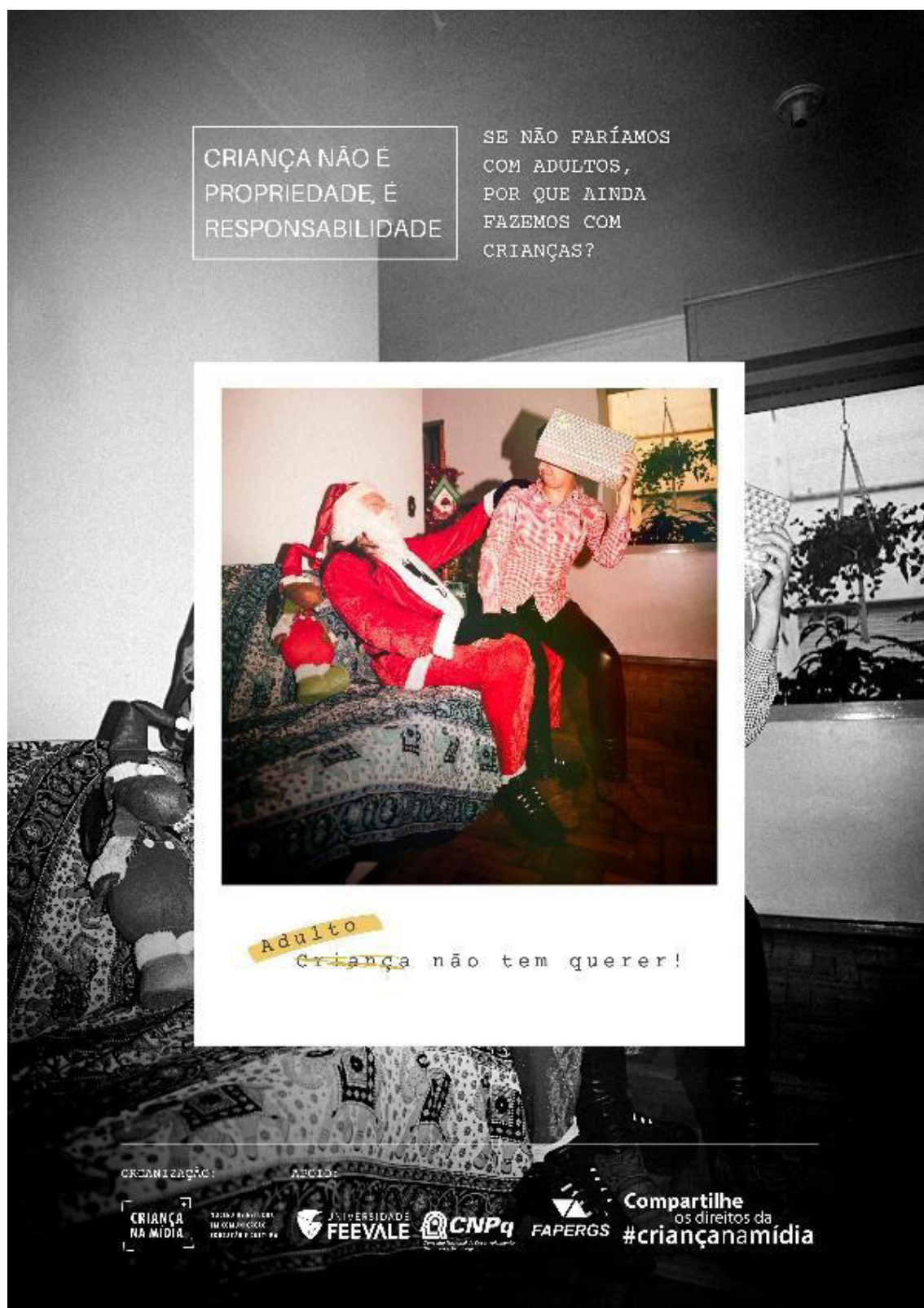


Fig. 2. Criança na Mídia, violência psicológica, 2024. Fonte: Criança na Mídia.

Acompanhada da frase “adulto não tem que querer”, a imagem (Figura 2) reforça o lugar subalterno e de impotência mediante as decisões dos adultos sobre suas vidas, tratados como posses e incapazes de decidirem sobre si, inclusive em situações que os deixam desconfortáveis e ferem seus direitos humanos, naturalizando o desconforto e o silenciamento diante de situações embaraçosas e violentas. A linguagem corporal do adulto escondendo-se atrás do presente demonstra a timidez de ser forçado a uma situação de intimidade e afeto com alguém desconhecido, tal qual acontece com muitas crianças ainda hoje.

A terceira imagem da exposição (Figura 3) aborda a situação que traumatiza muitas crianças: obrigá-las a comerem algo que não querem. O vínculo das infâncias com a nutrição também é um dos prazeres das infâncias, quando se aprende a experienciar o paladar e reconhecer a saciedade, a fome. Obrigar a comer é uma violência que pode gerar bloqueios diversos em relação à ingestão dos alimentos que foram forçosamente consumidos, podendo gerar distúrbios alimentares (Alves et al., 2012).

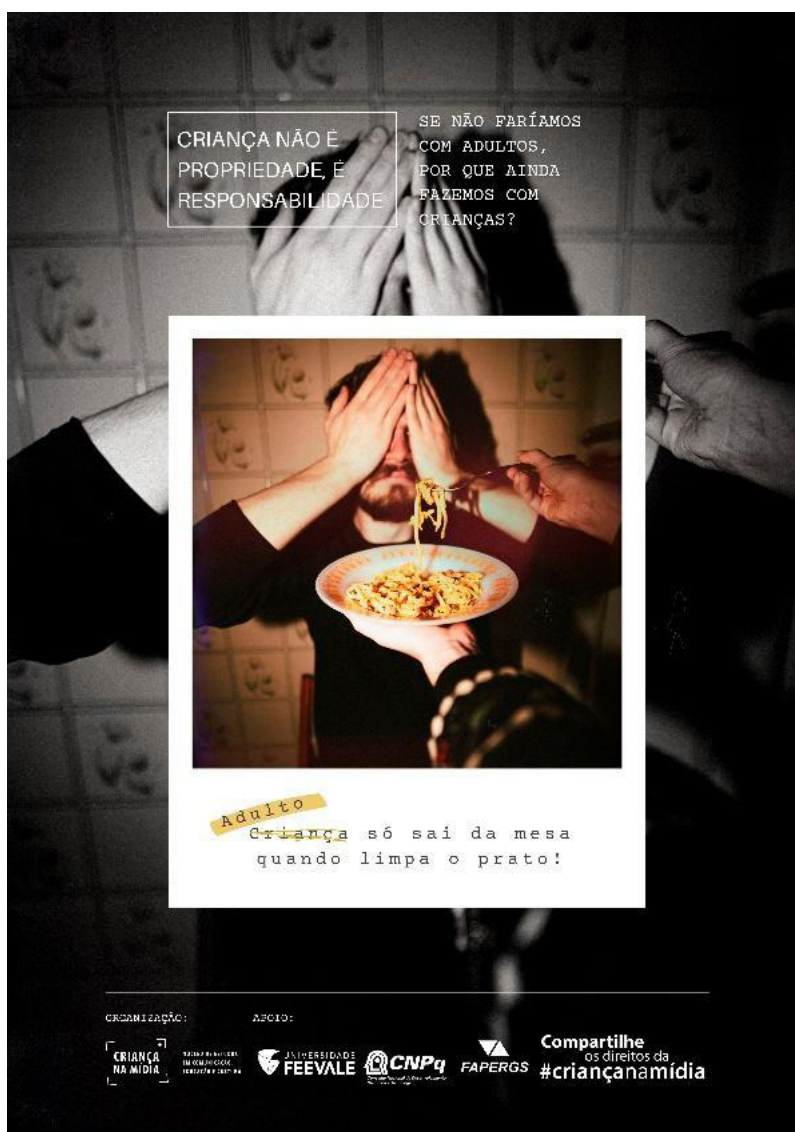


Fig. 3. Criança na Mídia, alimentação compulsória, 2024. Fonte: Criança na Mídia.

Acompanhada da frase “adulto só sai da mesa quando limpa o prato!”, a imagem da Figura 3 se complementa com o discurso de que a criança não tem poder de decisão algum sobre o quê, quando ou quanto vai comer. Vale reforçar que é um direito básico de qualquer ser vivo escolher o que vai nutri-lo. Por que o adultocentrismo impõe algo que, mesmo envolvendo saúde e nutrição balanceada, também envolve violência sobre o livre arbítrio? Crianças têm o direito de aprender a discernir entre alimentos nutritivos e os que não fazem bem à saúde. Casos excepcionais e patológicos, como o de crianças que rejeitam alimentação sistematicamente, devem receber apoio de profissionais de áreas como nutrição, psicologia, pedagogia e pediatria.

A quarta e última imagem que compõe a exposição traz um homem adulto, de terno, usando um objeto popularmente conhecido como “chapéu de burro”, sentado no chão e virado contra a parede, chorando e procurando se esconder (Figura 4). Reflete o famoso “castigo” ao qual muitas crianças foram e são impostas ao não cumprirem as exigências dos adultos, obrigações que, muitas vezes, nem eles mesmos conseguiriam cumprir. O castigo físico estimula o sentimento de culpa e pratica a regulação por meio do medo, como uma prisão com celas invisíveis, que provêm do âmbito discursivo e da supervisão de adultos (Foucault, 1987).

O uso do castigo físico no Brasil está longe de ser abolido, a despeito da significativa implementação do Estatuto da Criança do Adolescente (ECA), em 1990. Esse documento reafirma os direitos fundamentais das crianças e proíbe qualquer forma de constrangimento, o que inclui castigos física e psicologicamente violentos.

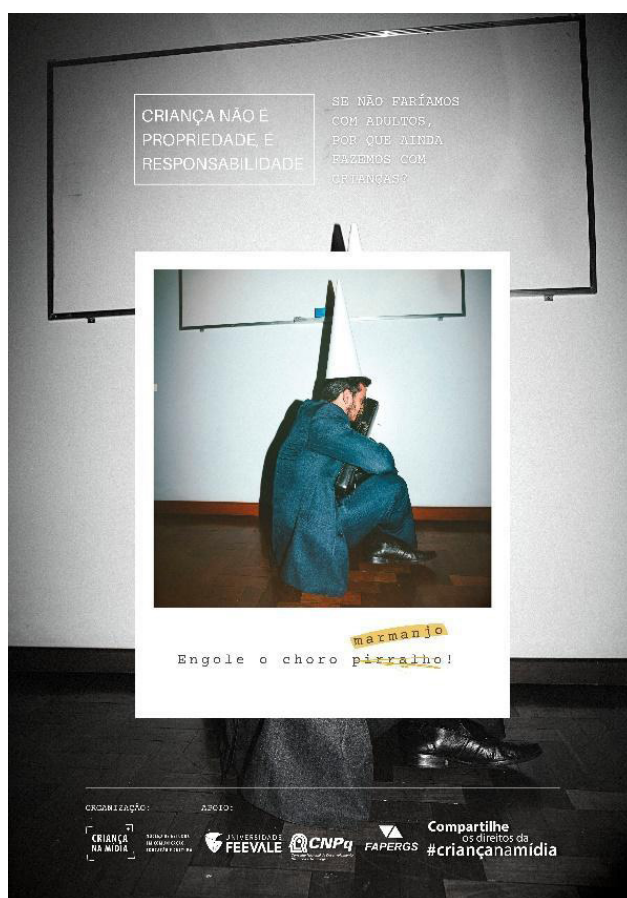


Fig. 4. Criança na Mídia, castigo físico, 2024. Fonte: Criança na Mídia.



A frase que acompanha a imagem, “engole o choro marmanjo”, também evidencia o quanto o choro é sinônimo de fragilidade e feminilidade. Diante de uma sociedade patriarcal que divide discursivamente a coletividade em lógicas binárias e cisheteronormativas, chorar é uma característica do segundo sexo (Beauvoir, 1960). Desde as infâncias, se escuta frases de tolhimento e manutenção da binariedade colonialista, que castigam, culpam e limitam por tempo limitado o ir e vir como forma de controle social, como as penitenciárias (Foucault, 1987). Essa repressão da sensibilidade ou da liberdade é uma violação dos direitos das crianças, uma violência psicológica tão danosa quanto os castigos físicos, gerando traumas diversos.

Ao nos aproximarmos das considerações finais, destacamos, ainda que brevemente, os resultados da itinerância da exposição fotográfica no território escolar. Essas exposições, no ambiente de ensino, proporcionaram uma oportunidade para que diversos públicos, de diferentes contextos, realizassem a leitura visual das peças. As percepções dos sujeitos que vivenciaram a exposição trouxeram contribuições valiosas, revelando como as imagens suscitaram reflexões sobre as violências simbólicas contra as crianças e a responsabilidade coletiva na proteção de seus direitos. Esse movimento de diálogo gerou um impacto significativo, promovendo o debate sobre a infância e a urgência de desconstruir discursos opressivos.

## Resultados e considerações finais

Como resultados parciais, a concepção, produção e veiculação da exposição revelaram que a violência contra a criança é representada em tais contextos fotográficos assim como é na sociedade: como um problema a ser resolvido de forma privada, em família. Por vezes, ouvimos pais e mães dizerem coisas como “no meu filho, mando eu” ou “criança não tem querer”. A ideia social de que, enquanto criança, o indivíduo é uma ainda-não-pessoa é resultado de expressões de apagamento como estas, que não associam criança a um cidadão de direitos.

As correções punitivas familiares, os castigos físicos e a ideia de que a infância é um período a ser preenchido para que o indivíduo seja “alguém quando crescer” não se limitam apenas aos ambientes de violação de direitos explícitos, mas perpassam os saberes culturais coletivos. Por essa via, alcançam escolas, a área médica e, claro, a comunicação. Portanto, a exposição *Criança na Mídia: criança não é propriedade, é responsabilidade* age no sentido de problematizar tal concepção recorrentemente propagada na sociedade.

Um dos lugares mais significativos por onde a exposição tem circulado, em seu formato físico e itinerante, é o ambiente escolar – um território em que a cultura infantil está em constante transformação. A escola, como espaço público e democrático, deve se manter aberta à reflexão crítica, desafiando posturas discriminatórias através de ações que convidem toda a comunidade escolar a refletir. Assim, a exposição tem servido como um meio de promover esse diálogo e de impulsionar transformações

no contexto escolar. Nessa perspectiva, apresentamos duas fotografias (Figura 5) que mostram a exposição em uma escola de educação infantil localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul. As imagens revelam os *banners* da exposição dispostos ao longo do corredor de entrada da escola.



Fig. 5. Banners da exposição em evidência nas escolas, 2024. Fonte: Criança na Mídia.

Nesse teor, trazemos dois depoimentos que ilustram o impacto da exposição nesse específico território. O primeiro é de uma professora que atua na educação infantil há 19 anos e que atualmente trabalha com a turma de berçário:

*Falamos o tempo todo em respeitar as crianças, mas não nos damos conta de que cometemos muitas violências silenciosas com elas. Mesmo aqui, com profissionais formados e qualificados é possível identificar várias ações, ainda muito violentas com as crianças, em momentos do cotidiano. Nos momentos de alimentação, como o banner da exposição apresenta a foto, por exemplo. Para mim, mesmo estudando sobre as infâncias, foi impactante ver os adultos nas imagens, que muitas vezes vemos as crianças, ou se não vemos, sabemos de histórias semelhantes que acontecem. E pensando nas famílias, acho que foi ainda mais impactante chegar na escola e se deparar com as imagens. Elas, por si só, já nos fazem pensar, e com as frases em cada imagem, fica ainda mais nítida a mensagem. [...] foi um movimento importante na caminhada que já temos feito, de modificar as práticas adultocêntricas, e respeitar as infâncias e as crianças como sujeitos de direitos.*

Além disso, é interessante observar o depoimento da equipe gestora acerca dos desafios e oportunidades com a permanência da exposição na escola:

*Trazer a exposição aqui para a escola, foi uma sugestão da comissão de projetos. Estávamos desenvolvendo o projeto: Diversidades nas Infâncias, promovendo formações na escola, para professores, funcionários e comunidade em geral, com temáticas como: Violências nas Infâncias, Questões de gênero e gordofobia e racismo na Ed. Infantil. A exposição foi mais uma ação que pudemos fazer nesse projeto. Receber o material e expô-lo deu mais visibilidade às nossas ações. As reações de grande parte do grupo de professores e funcionários foi positiva, muitos vieram comentar o quanto haviam se impactado com as imagens, e como elas os fizeram pensar sobre como colocamos as crianças em lugares que jamais colocaríamos um adulto. Algumas famílias elogiaram a ação, e outras reclamaram, achando inadequado para uma escola de Ed. Infantil expor aquelas imagens. Uma mãe veio até nós, muito furiosa, pedindo para tirar a exposição, pois a imagem da mulher no banheiro era muito forte para as crianças verem, e ela não sabia como explicar aquilo para a filha de 3 anos. O município tem uma cultura bastante conservadora, e por conta destes ataques de conservadorismo, concordamos em retirar os banners alguns dias antes do previsto, para evitar maiores confrontos. De toda forma, acreditamos ter atingido nosso objetivo.*

Essas falas revelam a complexidade dos impactos que a exposição trouxe para o ambiente escolar. A fala da professora destaca a importância de trazer à tona as “violências silenciosas” que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano, mesmo em espaços como uma escola de educação infantil. O depoimento ilustra como a exposição provocada um desconforto produtivo, despertando a consciência sobre práticas adultocêntricas que, embora não intencionais, comprometem a autonomia e os direitos das crianças. A esse respeito, Bittar (2007, p. 323) argumenta que as técnicas pedagógicas devem buscar “uma recuperação geral da capacidade de sentir e de pensar”, através de uma prática que penetre pelos sentidos, especialmente com o uso de imagens, filmes e fotos, capazes de mobilizar emoções e provocar reflexão. Ao considerar que tais comportamentos ocorrem até mesmo entre profissionais, a professora evidencia o potencial transformador da arte quando confronta realidades naturalizadas. Nesse contexto, a exposição não se



restringe a uma intervenção artística, mas torna-se uma ferramenta educativa poderosa, que mobiliza o sentir e o pensamento crítico, gerando espanto, dúvida e interação (Bittar, 2007). Esse processo, como afirma Bittar (2007), transforma a sala de aula em um laboratório de experiências significativas, essencial para reverter posturas e práticas arraigadas e promover mudanças no tratamento das infâncias.

Já o depoimento da equipe gestora expande essa reflexão ao inserir a exposição em um contexto mais amplo de projetos já existentes na escola, como o “Diversidades nas Infâncias”. O relato evidencia o papel fundamental da exposição como parte de um processo formativo contínuo, focado em questões sociais sensíveis, como violência, gênero, gordofobia e racismo. A exposição serviu como um catalisador para discussões que, muitas vezes, permanecem à margem do debate escolar, reforçando a necessidade de olhar para as crianças como sujeitos de direitos, cujas vivências são frequentemente marcadas por violências sutis e, por isso, pouco discutidas. Esse papel transformador da escola se alinha à visão de Souza (2019, p. 144), que afirma o seguinte: “a educação é uma forma de intervenção no mundo, para além dos saberes escolares, podendo reproduzir ou desmascarar as desigualdades”.

A reação de parte das famílias, que se dividiu entre elogios e críticas, também é reveladora do papel da escola como um espaço democrático, onde diferentes pontos de vista se encontram e, por vezes, se confrontam. A retirada antecipada dos *banners*, embora resultado de pressões conservadoras, evidencia os desafios que iniciativas críticas como esta enfrentam em contextos nos quais o conservadorismo ainda é forte. No entanto, a decisão de exibir a exposição, mesmo que temporariamente, demonstra a determinação da escola em promover uma educação que vai além dos conteúdos curriculares, buscando transformar a forma como a comunidade compreende e respeita as crianças. Sendo um espaço de disputas, a escola reflete as profundas desigualdades e preconceitos presentes na sociedade brasileira. No entanto, esses conflitos destacam a importância da instituição na formação do pensamento crítico e na valorização da diversidade, incentivando a reivindicação pela liberdade de ação, direitos e expressão (Cordeiro; Souza; Costa, 2022).

Em síntese, a exposição não apenas gera desconforto e reflexões, mas também cumpre com maestria o papel da arte enquanto intervenção social. Ao apresentar as violências simbólicas contra as infâncias, ela estimula um movimento de mudança, convidando os espectadores a repensarem atitudes e comportamentos profundamente enraizados em uma cultura adultocêntrica. Ferreira Gullar, em entrevista a Trigo (2010), afirma que “a arte existe porque viver não basta” e, assim, nos lembra do poder transformador da arte, que não se contenta em reproduzir a realidade, mas a reconfigura, tal como Arantes (2018) sugere, “des-figurando o real” para provocar uma revisão crítica de nossas práticas. Assim, a exposição vai ao encontro do objetivo principal deste estudo, que é utilizar a linguagem fotográfica como ferramenta interventiva para desafiar representações da infância na cultura midiática, abrindo espaço para uma abordagem mais ética e consciente. Assim como a arte transcende a vida, a exposição transcende as convenções sociais, dando voz às infâncias e reafirmando a urgência de garantir seus direitos em nossa sociedade.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Nilda Guimarães; CAETANO, Marcio; SOARES, Maria da Conceição Silva. Imagens: Resistências e Criações Cotidianas. **REMEA**, [S.l.], v. 37, n. 2, p. 04–07, 2020.

ALVES, Thaisy Cristina Honorato et al. Fatores associados a sintomas de transtornos alimentares entre escolares da rede pública da cidade de Salvador, Bahia. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [S.l.], v. 61, n. 2, p. 55–63, 2012.

ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. Klee, a utopia do movimento. **Revista Filosófica São Boa Ventura**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 21–42, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas para consumo: A Transformação das Pessoas em Mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BONI, Daniela. **O direito de proteção da imagem da criança na era digital**. 2023. 25 f. Artigo (Bacharelado em Direito) – Sociedade Educacional de Santa Catarina – UniSociesc, Blumenau, 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 09 jul. 2023.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras**, [S.l.], v. 23, n. 42, p. 196–215, 2021. DOI: 10.30612/frh.v23i42.15814. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/15814>. Acesso em: 30 set. 2024.

CORDEIRO, Kelly Maia; SOUZA, Izadora Martins da Silva de; COSTA, Renato Pontes. Mídias e Educação em Direitos Humanos: novos tempos, novos desafios. **Education Policy Analysis Archives**, [S.l.], v. 30, p. 41-51, 2022.

FARAH, Angela Maria. **As representações visuais da criança na imprensa: uma análise dos jornais Folha de S. Paulo e o Estado de S. Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

LACERDA, Nara. Brasil tem 124 denúncias de abuso sexual contra crianças e adolescentes por dia. **Brasil de Fato**, [S.l.], 18 maio 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/05/18/brasil-tem-124-denuncias-de-abuso-sexual-contra-criancas-e-adolescentes-por-dia#:~:text=Dados%20levantados%20pela%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Abrinq,n%C3%BAmeros%20subiram%20ano%20a%20ano>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MARÔPO, Lidia. Jornalistas e fontes de informação: constrangimentos e oportunidades para o agendamento dos direitos das crianças em Portugal e no Brasil. **Estudos em Comunicação**, Covilhã, n. 9, p. 81-102, 2011.

MENTZ, Marina. **Quando a pauta é silenciada**: um estudo sobre a violência sexual contra crianças no jornalismo online brasileiro. Dissertação – Mestrado em Processos e Manifestações Culturais, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

ROCHA, Marisa Lopes; AGUIAR, Katia Faria. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, [S.l.], v. 4, n. 23, p. 64-73, 2003.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de. **Nessa rua, nessa rua, têm educandos da EJA com narrativas fotográficas para nos contar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STEINBERG, Shirleiy R.; KINCHELOE Joe L. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TEIBEL, Érica Nayla Harrich; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Quarentena com crianças: os memes e as representações sociais sobre as crianças na crise da covid-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 58, p. 112-138, 2022.

TOMÁS, Catarina. Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. **Media & Jornalismo**, [S.l.], v. 11, p. 119-134, 2007.

TRIGO, Luciano. 'A Arte existe porque a vida não basta', diz Ferreira Gullar. **G1**, [S.l.], 7 ago. 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

**Submissão:** 15/10/2024

**Aprovação:** 12/11/2024



# Caçadores/as de beleza: educação do olhar no ensaio de uma vida

Beauty hunters: education of the look in  
the test of a life

Cazadores de belleza: la educación de  
la mirada en la prueba de una vida

**Alcidesio Oliveira da Silva Junior<sup>1</sup>**

**Diego dos Santos Reis<sup>2</sup>**

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisador do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação (UFRPE/CNPq) e do Ensaio – Vida, Pensamento e Escrita em Educação (UFPB/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7383304640840934>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5536-064X>. E-mail: [ateneu7@gmail.com](mailto:ateneu7@gmail.com)

2 Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), líder do Travessias – Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação Antirracista (UFPB/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4681354757357359>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6977-7166>. E-mail: [diegoreis.br@gmail.com](mailto:diegoreis.br@gmail.com)

**RESUMO**

Podemos ensaiar novos passos através de imagens que respigam e reverberam o cotidiano de estéticas não percebidas? Como um exercício crítico ético-político, o ensaio relata experiências sensíveis com alunos/as de Pedagogia do componente curricular de Filosofia da Educação II, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, por meio de suas fotografias-ensaios. No desenho das linhas de força produzidas pela metodologia cartográfica, entendemos que a vivência no curso possibilitou um novo olhar para a formação docente dos/as estudantes e promoveu interlocução ativa com as pessoas docentes envolvidas no processo pedagógico. A suspensão do tempo, proporcionada pelo momento de atenção e enquadramento das imagens, transformou espaços cotidianos ignorados, preenchendo-os de uma estética inesperada. Ao ensaiar outras possibilidades de representação, de figuração e de enunciação com imagens, a pedagogia da/com imagem abre caminhos para construção de conhecimento crítico que, em diversas linguagens e materialidades, desafia estudantes e educadoras/es à partilha do sensível. No ensaio, dialogamos com aportes teóricos de pensadores/as que tematizam possibilidades expressivas e educativas abertas pelas imagens, suas tensões e potências.

**PALAVRAS-CHAVE**

Formação docente; Experiência estética; Imagem; Pedagogia; Fotografia.

**ABSTRACT**

Can we rehearse new steps through images that reflect and reverberate everyday unnoticed aesthetics? As a critical ethical-political exercise, the essay reports sensitive experiences with Pedagogy students from the curricular component of Philosophy of Education II, from the Education Center of the Paraíba Federal University, through their photographic essays. In the design of the lines of force produced by the cartographic methodology, we understand that the experience in the course enabled a new look at the teaching training of students and promoted active dialogue with the teaching staff involved in the pedagogical process. The suspension of time, provided by the moment of attention and framing of the images, transformed ignored everyday spaces, filling them with an unexpected aesthetic. By rehearsing other possibilities of representation, figuration and enunciation with images, the pedagogy of/with image opens paths for the construction of critical knowledge that, in different languages and materialities, challenges students and educators to share the sensitive. In the essay, we dialogue with theoretical contributions from thinkers who discuss the expressive and educational possibilities opened by images, their tensions and powers.

**KEY-WORDS**

Teacher training; Aesthetic experience; Image; Pedagogy; Photography.

## RESUMEN

¿Podemos ensayar nuevos pasos a través de imágenes que reflejen y reverberen estéticas cotidianas desapercibidas? Como ejercicio crítico ético-político, el ensayo relata experiencias sensibles con estudiantes de Pedagogía del componente curricular de Filosofía de la Educación II, del Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba, a través de sus ensayos fotográficos. En el diseño de las líneas de fuerza producidas por la metodología cartográfica, entendemos que la experiencia vivida en el curso permitió una nueva mirada a la formación docente de los estudiantes y promovió el diálogo activo con el profesorado involucrado en el proceso pedagógico. La suspensión del tiempo, proporcionada por el momento de atención y encuadre de las imágenes, transformó espacios cotidianos ignorados, llenándolos de una estética inesperada. Al ensayar otras posibilidades de representación, figuración y enunciación con imágenes, la pedagogía de/con imagen abre caminos para la construcción de conocimientos críticos que, en diferentes lenguajes y materialidades, desafían a estudiantes y educadores a compartir lo sensible. En el ensayo dialogamos con aportes teóricos de pensadores que discuten las posibilidades expresivas y educativas que abren las imágenes, sus tensiones y poderes.

## PALABRAS-CLAVE

Formación de docentes; Experiencia estética; Imagen; Pedagogía; Fotografía.

## Introdução

O céu no seu vigor púrpura, a cachaça-lembrança de vô, o beijo do sol e da lua, a chanana vigorosa no chão, o gato instintivo e egípcio... Como um vibrante tecido turco ou uma estepe de fuxicos multicores que nos aconchegam a alma, as imagens saltam das telas dos computadores em uma terça-feira remota de 2022 com uma força inesperada em meio a narrativas de si que poetizam a mesmidade. Podemos ensaiar novos passos através de imagens que respigam o cotidiano de estéticas não percebidas?

Esta pergunta, tal como se guiasse um empreendimento ético-político-estético, foi base das ações desenvolvidas com uma turma de Filosofia da Educação II do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba ministrada pelo Prof. Dr. Diego Reis da Silva, um dos autores deste artigo. Ali, nós, um doutorando no seu devir-docente e um professor em seu devir-aprendiz, nos lançamos na proposta de experiências estéticas dos/as alunos/as com e a partir das imagens.

Sob a inspiração do filme-ensaio de Arlindo Machado (2003), cujo foco não está no desenvolvimento verbal de um texto escrito, mas na expressão subjetiva na forma de enunciados audiovisuais, pedimos que a turma, após a leitura do poema *Difícil fotografar o silêncio*, de Manoel de Barros, saísse dos seus cômodos, das suas casas, dos seus territórios habituais e percorresse outros espaços, fotografando percepções inesperadas e sensíveis, visando “caçar a beleza do nosso cotidiano”. Neste movimento de conservação dos perceptos e afectos por meio da materialidade (Deleuze; Guattari, 1992), neste caso fotografias, a vontade se lança na eternização das singularidades inesperadas, na emergência de um diagrama de forças que se evidencia pelo sopro gerado pela atividade em sala de aula.

Com este texto, seguindo a metodologia cartográfica inspirada nas filosofias da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011; 2012), objetivamos descrever, tecer e sentir as linhas de produção de si e do mundo que se revelam entre as narrativas imagéticas dos/as alunos/as, compreendendo que a arte é um campo de virtualidades que transforma a mesmidade do cotidiano em uma multiplicidade de diferenças. As fotografias nos mostram afetos felizes potentes na afirmação de uma vida que respira novos modos de sentir e de perceber, desterritorializando existências. Revelam, ainda, um exercício de criação que “põe em cena uma relação do dizível com o visível, uma relação que joga ao mesmo tempo com sua analogia e sua dessemelhança” (Rancière, 2012, p. 16).

## Ensaaios de uma vida: a experiência com a arte

Nesta cartografia, experiência é entendida como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21). Se atravessa o corpo, não percorre apenas as linhas do cognitivo, da razão, dimensões estas privilegiadas pela ciência moderna ocidental, mas toca as emoções, compõe com a memória da pele, dos nervos, do coração, dos sentidos.

Nos territórios da arte, consideramos que a experiência estética com as mais diferentes linguagens e expressões é potente no deslocamento dos sujeitos para uma territorialidade inesperada, cheia de vitalismos e nuances de criação. Daí pode emergir uma experiência extrapessoal, sem contorno pessoal, já que parte dos efeitos cambiantes das forças da biosfera, como diz Suely Rolnik (2018), compondo e recompondo os nossos corpos. Uma experiência que não diz respeito a um mero ato de comunicação, sendo este calcado em uma palavra de ordem sem vida, mas um ato criativo, como nos diz Deleuze (2017), que apela a um povo que falta, um povo que ainda está por acontecer e que habita a virtualidade e abertura dos movimentos intensivos nos/dos cotidianos.

Assim, como afirma Silvia Pillotto (2021, p. 172), “ao vincular os mais variados campos dos sentidos e da experiência, a arte abre-se para dilatações, potencializadas por um conjunto de especificidades e da coletividade”. Ainda segundo a autora, “[...] são percursos de rotas por vezes desconhecidas e imprevisíveis, mas sempre de experiências” (Idem). Experiências que, no percurso de vida e constituição das pessoas discentes, engendram diferentes modos de representação e significação do que se vê (ou não) e do que atravessa o campo de percepção de quem se lança à caça das imagens.

Neste aspecto, tomamos a marginalidade do gênero textual *ensaio*, visto este ser majoritariamente excluído do pensamento científico, como uma expressão possível de entrar em composição com o campo da arte pela expansão dada às capacidades criativas das subjetividades e linguagens. Para Machado (2003, p. 65), no ensaio “as paixões invocam o saber, as emoções arquitetam o pensamento, e o estilo burila o conceito”, pois não habita no dualismo da ciência entre razão e sensível, borrando as fronteiras e produzindo modos outros de conhecimento que ampliam os olhares sobre o mundo.

Ao falar dos filmes-ensaios, portanto, Machado (2003, p. 67) nos fala da câmera como uma caneta que narra e inscreve as experiências na seleção de fragmentos do campo visível que são dotados de significados particulares, com um certo ponto de vista “que por sua vez organiza o real sob uma perspectiva deliberada”. É uma ideia que também se aproxima Deleuze (2018, p. 33) ao falar da imagem cinematográfica, pois, para o filósofo francês, o enquadramento da câmera estabelece um conjunto fechado que “[...] é um sistema óptico que remete a um ponto de vista sobre o conjunto das partes”. Ou seja, a partir do momento em que um enquadramento da imagem é feito, uma percepção se instaura, uma subtração do entorno, ainda que o que está para além da captura constantemente se instaure sobre o já realizado.

Substituindo a caneta pela câmera, podemos mirar o mundo com uma nova perspectiva já que aguçamos os nossos olhares para os enquadramentos, seleção de objetos, tonalidades, construindo uma história que faça sentido, primeiramente, a nós mesmos/as. Produzir imagens é abrir-se às suas virtualidades, sabendo que estas jamais se esgotam em uma única realidade (Alloa, 2015) e voam como borboletas difíceis na sua apreensão concreta, pois carregam mudanças, transições e metamorfoses (Didi-Huberman, 2015).

Os filmes-ensaios, portanto, ou fotografias-ensaios, como em nosso exercício criativo, são modos outros de enxergar a diferença nos cotidianos, na mesmidade, na ausência de sentido que, por vezes, nos amargura e automatiza, nos impedindo de sentir. De sua criação, emergem imagens que são “movimentos e tempos, irrefreáveis e imprevisíveis” (Didi-Huberman, 2018, p. 163), linhas de força que frutificam em nosso corpo a memória, o desejo, o afeto, a rebeldia, o posicionamento.

Ensaiar a captura de uma imagem, incapturável por definição e por princípio, é um exercício de deambulação e de fronteira que mobiliza o corpo inteiro em uma empreitada de abertura ao inusitado. O que aparece nesse trânsito, de modo fantasmagórico, expõe o que emerge do encontro entre o dispositivo, o real e sujeitos que se constituem em diferença. O que se guarda e o que se perde, e que transborda o quadro e o recorte da mirada, reafirmam a presença e o tempo como fundamento da vida e dos aprendizados do/pelo sensível.

## **Caçadores/as de beleza: sensibilizando os olhares**

Partindo da ideia de que “[...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Barros, 2006, p. 43), os/as alunos/as da turma de Filosofia da Educação II compartilharam em um mural virtual as fotografias-ensaio que foram tiradas após uma certa afecção, um momento de captura quando os olhares encontraram uma paisagem inesperada em seus cotidianos. Estética do assombro e da beleza, o estranhamento, como experiência filosófica por excelência, impõe interrupção e parada, tal qual o tempo em suspensão vivenciado em meio à pandemia que assolava o mundo.

Como ainda estávamos em aulas remotas, mediadas por outra tela, a do computador, a atividade possibilitou uma aproximação mais intensiva da turma, promovendo uma interação mais calorosa e dialógica, “[...] experiências que apontam diferenças, que envolvem tempos e relações” (Martins, 2015, p. 65).





Fig. 1, alunos/as 1 e 2, *Fragments do mural (I)*, 2022. Fotografia. Fonte: autores.

Dialogando com estas impressões, uma das pessoas participantes resolveu fotografar a própria gratidão, como enunciado por ela, ao se deparar com um pôr do sol na volta do trabalho (1ª foto da figura 1), mostrando ser possível, por meio da arte, educar o olhar para poetizar o cotidiano já saturado. Isso nos mostra o quanto as experiências estéticas “[...] operam na intensificação da vida” (Almeida; Araújo, 2020, p. 14) e que é pela educação do sensível “que cultivamos nosso ser social, crítico e sensível” (Pillotto, 2021, p. 166), nos proporcionando outras miradas para nós mesmos/as e para o entorno.

Na segunda foto da figura 1, outro/a aluno/a nos narra o instantâneo que captura o cuidado do seu pai com as plantas da casa, a delicadeza do afeto que desabrocha em um instante fugaz da câmera, mas eternizado na atividade. O contraste entre o vermelho das pimentas e as folhas verdejantes que ocupam quase todo espaço da imagem revela o que brota e vinga, apesar das mortes que, durante a pandemia, eram atualizadas diariamente, em necrológios que se expandiam de forma vertiginosa.

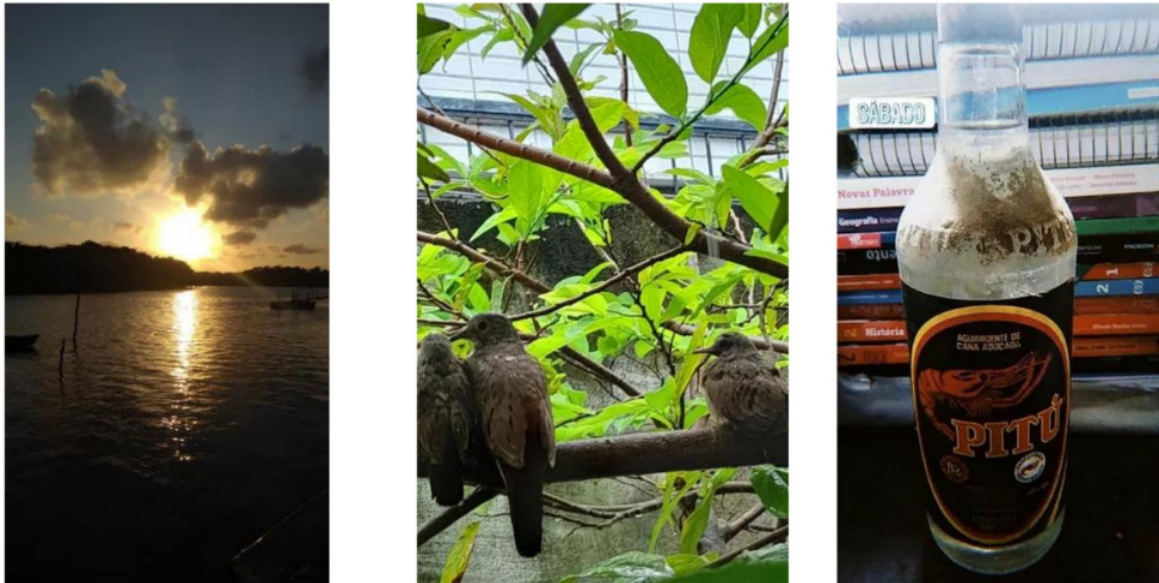


Fig. 2, alunos/as 3, 4 e 5, *Fragmentos do mural (II)*, 2022. Fotografia. Fonte: autores.

As imagens captam pontos de atenção que anteriormente eram ignorados pela velocidade que consome o tempo dos/as alunos/as e docentes. Tal como se permitissem um novo frescor na agitação das cidades, a criação de uma fotografia, a eternização de um espaço-tempo específico, permitiu que linhas, cores e contornos se transformassem em obras de arte, visto se tratarem de uma outra sensação que “[...] está pois sobre um outro plano diferente daquele dos mecanismos, dos dinamismos e das finalidades” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 272).

Como se apresentassem como *imagens-afecção* (Deleuze, 2018) onde o primeiro plano é carregado de uma leitura intensiva e afetiva do mundo, estas fotografias são criações baseadas na singularidade de cada encontro entre o/a aluno/a e o mundo. Se nos filmes, a imagem em primeiro plano revela uma expressão intensiva que fala de uma rostidade que não se mostra apenas nas faces humanas, mas também em um relógio, uma mão ou uma boneca, em seu extremo foco contador de histórias e emoções, por exemplo, as fotografias-ensaios dos/as estudantes são um tipo de imagem-afecção que são narrativas visuais profundas, cujos traços “[...] escapam do contorno, põem-se a trabalhar por sua própria conta e formam uma série autônoma que tende para um limite ou transpõe um limiar” (Deleuze, 2018, p. 144-145).

Ao criarem uma suspensão no tempo, na multiplicação corrente em que as atividades cotidianas da família, trabalho, faculdade etc. os/as lançam, as pessoas discentes desenharam também um plano de composição capaz de contrair o espaço, dando a ele um outro sentido. Conforme afirma Anita Leandro, “[...] uma práxis do audiovisual na educação é uma contrapartida a essa estética comercial, ou seja, uma produção de imagens que considere o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória”, sem desconsiderar que “é didático o material audiovisual que ensina o espectador a resistir à estética dominante, construindo um pensamento crítico em relação ao próprio meio utilizado no processo educativo” (Leandro, 2001, p. 34).



Fig. 3, aluno/a 6, *Fragments do mural (III)*, 2022. Fotografia. Fonte: autores.

A imagem acima corrobora para um movimento de educação do sensível proporcionado por este exercício com as imagens na pandemia. Se o cotidiano acelerado lança sobre os nossos olhares a lente do capital desejosa por produtividade, rapidez e indiferença ao entorno, a aluna nos lembra as vezes em que passamos por ruas e praças e sequer nos interessamos em saber o porquê de o nome de algumas pessoas figurarem ali. A atenção para o mundo, neste exercício, se amplia para uma outra afecção, e o foco para a ser “[...] o tempo puro, um pouco de tempo em estado puro, mais que movimento” (Deleuze, 2013, p. 81).

Vemos aí “[...] dois modos de apreensão da realidade, irredutivelmente paradoxais tanto em sua lógica como em sua dinâmica, e cujas marcas formam igualmente dois tipos de memória” (Rolnik, 2008, p. 17). Quando a oportunidade de intervalar o tempo surge, especialmente estimulada pela arte, como no poema de Manoel de Barros sugerido para a turma, uma memória é costurada pela atenção “[...] como uma abertura não apenas cognitiva, mas também intuitiva, perceptiva, emocional para o mundo que nos cerca, cuja presença se torna intensiva, logo, aberta à experimentação pela nossa potência criadora” (Silva Junior, 2022, p. 08).



Fig. 4, alunos/as 7 e 8, Fragmentos do mural (IV), 2022. Fotografia. Fonte: autores.

As imagens extraídas do mural revelam, ainda, vestígios do que se oculta e se mostra; escritas visuais de si que trabalham com regimes de visualidade que ora explicitam o dito/vivido, ora tornam opacas significações mais óbvias que interpelam quem observa. O conjunto de imagens acima traz, de um lado, símbolos das religiões de matrizes africanas que, na casa, tem lugar de destaque no que concerne às belezas cotidianas. A caça à beleza ganha os contornos do próprio caçador na cultura iorubá que, com seu fio de contas azul turquesa transverso, é signo da fartura, do alimento à mesa e da abundância, em um momento em que, no país, famílias como as de pessoas discentes que cursavam a disciplina, sofriam com a insegurança alimentar, a fome e a vulnerabilidade econômica.

Se a “fome também é professora”, como nos recorda a doutora Carolina Maria de Jesus (2021, p. 29) em seu *Quarto de Despejo*, a pujança do representado contrasta com o concreto à mostra na fotografia. Professoras eram, na pandemia, também aquelas que nos mostravam, diariamente, que a barriga vazia é óbice aos processos de ensino-aprendizagem e à dignidade plena. De outro lado, a imagem à direita expõe o contraste entre o que se mostra e o que desvanece diante das telas. Segundo a estudante, para ela, a fotografia exprimiria:

O emparedamento existencial. com as aulas ocorrendo de forma online, tem sido muito violento, desafiador e reflexivo passar o dia sentada na frente das telas. no ambiente que estou, longe de família e amigos, tem as paredes [...] hoje, olhando e enxergando, vi uma sombra, mesmo sendo noite; essa sombra e a parede me proporcionaram brincar com o reflexo da minha mão, me causando riso (Aluna, 2022).

O riso doído das sombras das mãos e as mãos atadas diante da solidão e do “emparedamento” retratam percepções e sentidos controversos. O desafio das aulas remotas emergenciais, a superexposição às telas e as sombras que se proliferaram como companhia na penumbra indicam como imagem, presença e seus simulacros



deslocam o percebido para o sentido. O movimento atesta que, em meio ao campo semântico atravessado pela morte, a imagem que se cria também é transformação e vida: imagens-vivas, matéria em movimento.

Matéria que, não raro, são de naturezas-mortas, espectros, *memento mori*. O duplo antitético que, entre vida e morte, permanece como rastro da imagem que insiste e na câmara escura que é quarto, casa e aparelho portátil de celular-câmara produz “um espaço estereográfico”, “um labirinto, uma galeria dos espelhos” (Krauss, 2014, p. 68) - um efeito de arte? Talvez aquilo que Susan Sontag (2004, p. 99), ao fim do ensaio *Mundo-imagem*, sublinhe quando atenta que: “[...] a força das imagens fotográficas provém de serem elas realidades materiais por si mesmas, depósitos fartamente informativos deixados no rastro do que quer que as tenha emitido, meios poderosos de tomar o lugar da realidade — ao transformar a realidade numa sombra”.

## Considerações Finais

Os momentos compartilhados com a turma possibilitaram o desabrochar de narrativas intimistas, expressivas e emocionadas, por meio da experiência estética com as imagens dos/as próprios/as alunos/as. Como “há sujeitos adormecidos que precisam apenas de uma experiência estética” (Martins, 2015, p. 76), entendemos que a vivência possibilitou um novo olhar para a formação docente naquele curso de Pedagogia, além de possibilidades expressivas não supostas naquele momento, em plena pandemia.

A suspensão do tempo, proporcionada pelo momento de atenção e enquadramento, transformou espaços cotidianos ignorados, enchendo-os de uma estética inesperada; de uma percepção que desloca sentidos, espaços e tempos. No ensaio de uma vida, trabalhar com imagens proporcionou uma experiência estética significativa, por meio da qual a fotografia foi pensada via pedagogia da imagem, como matéria viva que dá a pensar. E que tem muito a revelar do modo como, hoje, se produzem e se pensam as imagens, a partir de diferentes paradigmas, meios e culturas visuais. Das relações e tensões entre a imagem e o irrepresentável; entre imagem e memória, emerge o que embaralha as fronteiras, aquilo que “não nos revela unicamente o que nos mostra, mas o que está mais além da própria imagem” (Quintana, 2012, p. 15).

Como declara Sueli Carneiro (2011, p. 84) no ensaio *Viveremos*, “é preciso ir ao encontro da vida para buscar forças para resistir”. Ao ensaiar outras possibilidades de representação, de figuração e de enunciação com imagens, a pedagogia da/com imagem abre caminhos para construção de conhecimento crítico que, em diversas linguagens e materialidades, desafia estudantes e educadoras/es à partilha do sensível. Partilha do que, diante do “emparedamento existencial”, convida à roda da vida – ao comum e ao modo como cada um/a toma parte nessa partilha (Rancière, 2009).

## Referências

- ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade – o que a imagem dá a pensar. In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Tradução de Carla Rodrigues, Fernando Fragozo, Aline Serra e Marianna Poyares. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 07-19.
- ALMEIDA, Rogério de. ARAÚJO, Alberto Filipe de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 53, p. 1-18, abr./jun. 2020.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- CARNEIRO, Sueli. “Viveremos”. In: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Crisálida, 2017, p. 385-398.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema I – A imagem-movimento**. Tradução de Stella Senra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1)**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 4)**. Tradução de Sueli Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Aparecendo, desaparecendo, borboleteando. In: DIDI-HUBERMAN, Georges. **Falenas: ensaios sobre a aparição**. Lisboa: KKYM, 2015, p. 09-61.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Olhos livres da história. **Revista Ícone**, Recife, v. 16, n. 2, p. 161-172, 2018.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 2021.
- KRAUSS, Rosalind. Notas sobre Simulacro. **Revista Eco-Pós**, vol. 15, n. 1, p. 57–75, 2014. <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v15i1.1192>



LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr., p. 20-28, 2002.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, São Paulo, 21, p. 29-36, mai./ago. 2001.

MACHADO, Arlindo. O Filme-Ensaio. **Revista Concinnitas**, v. 2, n. 5, p. 63-75.

MARTINS, Mirian Celeste. No espelho de muitas faces: miradas caleidoscópicas sobre arte e vida, currículo e formação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 62-79, mai./ago. 2015.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. (Entre)laçamentos: a imagem e o (entre)lugar da/na Educação Estética. **Revista Mídia e Cotidiano**, v. 15, n. 2, mai./ago. 2021.

QUINTANA, Ángel; DUSSEL, Inés. **Entre lo obvio y lo obtuso: notas sobre cine y educación**. Curso: Educación, i mágenes y medios Grupo 8. 2012. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em: 23 jan. 2024.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

ROLNIK, Suely. Memória do corpo contamina museu. **Concinnitas**, ano 9, v. 1, n. 12, jul. 2008.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA JUNIOR, Alcidesio Oliveira da. O currículo-imagem do videoclipe: educando olhares para diferenças de gênero e sexualidade. **Linhas Críticas**, v. 28, jan./dez. 2022.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

**Submissão: 02/03/2024**

**Aprovação: 27/08/2024**

# Salette Tavares (1992-1994): a estética como elemento integrante do processo artístico

Salette Tavares (1992-1994): aesthetics as an integral element of the artistic process

Salette Tavares (1992-1994): aesthetics as an integral element of the artistic process

**José Carlos Pereira<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Professor Auxiliar Agregado da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), poeta e curador. É co-director da revista *Arteteoria*, investigador integrado do CIEBA, membro do Projecto Integrado de Pesquisas sobre Processos de Criação, Heranças, Apropriação e Sincretismos em Artes Visuais do PPGAV da Universidade Estadual de Santa Catarina, e investigador colaborador do Centro de Estudos Globais da Universidade Aberta (CEG-Ab). E-mail: [j.pereira@belasartes.ulisboa.pt](mailto:j.pereira@belasartes.ulisboa.pt)

## RESUMO

A obra artística de Salette Tavares (1922-1994) pressupõe uma concepção da estética enquanto experiência de captação e apreensão da “matéria de criação”. A artista vê na diversificação das poéticas um conjunto de recursos para a realização das possibilidades formais dos objectos artísticos e concede à estética, como modo de conhecimento, uma intervenção activa no processo de concepção e realização obra de arte, e não a mera explicitação desse processo. Para a artista, os conceitos indissociáveis de “forma” e de “criação” implicam um aprofundamento fenomenológico do lugar da estética no âmbito da filosofia e da criação artística, a partir do que anteviu ser o início de uma era de experimentação radical no campo das artes a partir das décadas de 1950 e 1960, em que criação e invenção se alimentam mutuamente.

## PALAVRAS-CHAVE

Salette Tavares; Estética; Processo Artístico; Criação; Invenção.

## ABSTRACT

The artistic work of Salette Tavares (1922-1994) presupposes a conception of aesthetics as an experience of capturing and apprehending the “matter of creation”. The artist sees in the diversification of poetics a set of resources for realizing the formal possibilities of artistic objects and grants aesthetics, as a mode of knowledge, an active intervention in the process of conception and realization of a work of art, and not the mere explanation of this process. For the artist, the inseparable concepts of “form” and “creation” imply a phenomenological deepening of the place of aesthetics with-in the scope of philosophy and artistic creation, from what she envisioned to be the beginning of an era of radical experimentation in the field of arts from the 1950s and 1960s, in which creation and invention feed each other.

## KEY-WORDS

Salette Tavares; Aesthetics; Artistic Process; Creation; Invention.

## RESUMEN

La obra artística de Salette Tavares (1922-1994) presupone una concepción de la estética como una experiencia de captación y aprehensión de la “materia de la creación”. El artista ve en la diversificación de la poética un conjunto de recursos para realizar las posibilidades formales de los objetos artísticos y concede a la estética, como modo de conocimiento, una intervención activa en el proceso de concepción y realización de una obra de arte, y no la mera explicación de este proceso. Para la artista, los conceptos inseparables de “forma” y “creación” implican una profundización fenomenológica del lugar de la estética dentro del ámbito de la filosofía y la creación artística, desde lo que vislumbró como el inicio de una era de experimentación radical en el campo. de las artes de los años cincuenta y sesenta, en las que creación e invención se retroalimentan.

## PALABRAS-CLAVE

Salette Tavares; Estética; Proceso Artístico; Creación; Invención.

A formação teórica que recebeu sob o magistério directo de Mário Tavares Chicó, de Gabriel Marcel, Merleau Ponty, Jeanne Delhomme, Mikel Dufrenne, Étienne Souriau, René Huygue e Jean Valle, assim como os contactos próximos que estabeleceu com Gillo Dorfles, Abraham Moles e outros autores determinantes para o pensamento estético e a criação artística do século XX — com quem privou e se correspondeu —, a par das interrogações que a sua própria criação poética e artística lhe iam colocando, possibilitaram uma abertura reflexiva do seu pensamento estético, encarando este último como um elemento integrante e indispensável “ferramenta” do processo artístico.

No pensamento da artista, poeta e filósofa, os conceitos indissociáveis de “forma” e de “criação” implicam um aprofundamento fenomenológico do lugar da estética no âmbito da filosofia e da criação artística, a partir do que anteviu ser o início de uma era de experimentação radical no campo das artes a partir das décadas de 1950 e 1960, em que criação e invenção se alimentariam mutuamente. Para a artista, a estética não é a “recriação” da obra de arte pela apropriação subjectiva e hermenêutica do espectador ou do leitor, mas uma experiência de captação e apreensão da “matéria de criação”; ou seja, se a artista vê na diversificação das poéticas um conjunto de recursos para a realização das possibilidades formais dos objectos artísticos, à estética, como modo de conhecimento, concede uma intervenção activa no processo da realização e compreensão do fenómeno artístico, e não a mera explicitação desse processo.

A estética surge no ponto de confluência do processo dinâmico entre criação e invenção, e é também neste sentido que a artista reconhece a necessidade de inversão dos termos da relação poética/estética, já que, ao admitir o fenómeno da criação como o objecto da estética, considera ter esta última prevalência originária sobre a poética. Na complexidade do pensamento de Salette Tavares é possível admitir dois princípios: o primeiro, com assinalável presença no pensamento estético português do século XX, compreende toda a criação artística como resultado de um princípio poético, o mesmo princípio reconhecido como animador de todas as artes; o segundo, situado embora numa dimensão metafísica revelada por via de uma fenomenologia da percepção, compreende a estética como a “conversão” da dimensão fenoménica da obra de arte em “objecto estético”, isto é, a estética é o modo de captação e apresentação fenomenológica do ser da obra de arte à “consciência” enquanto “existente concreto”, como é possível constatar nos objectos de poesia espacial e visual reproduzidos em apêndice.

Salette Tavares assume que a criação artística se constitui a vocação primeira do ser humano, e o acto de criar corresponde a uma capacidade de modificar uma matéria através de uma “forma” (indissociável de uma função), deslocando, deste modo, a dimensão estésica do juízo estético kantiano, resultante da harmonia de faculdades, para o próprio acto de criação enquanto acto existencial, pois que, reitera, no desenvolvimento do indivíduo, a percepção estatuiu-se já como acto feliz de modificação da realidade, aí se iniciando a constituição da personalidade e da identidade culturais do ser humano. Também aqui se assinala a dimensão existencial do seu pensamento, sob influência do conceito de homo viator de Gabriel Marcel, e no qual o tempo e o espaço surgem como as coordenadas primaciais da existência.

Se toda a percepção estética é, antes de mais, uma percepção, ainda que “específica e mesmo especializada”, como sublinha, a artista propõe, no âmbito do processo da criação artística, o estudo de uma estética das formas (na qual justamente a forma e a percepção são as ferramentas ou os elementos fundamentais), sendo que a autora supera, na sua teoria estética, a intencionalidade fenomenológica de um ego transcendental que se sobreporia à percepção, já que esta se impõe antecipadamente como modo radical de apreensão de sentido. A experiência estética do mundo é, deste modo, uma experiência espacial perceptiva, apreendida num “todo estruturado”, isto é, os dados da experiência sensível jamais poderão ser apreendidos perceptivelmente de maneira autónoma e atomística, mas apenas em função do todo unificado que constitui essa mesma experiência, na qual o corpo, enquanto complexo igualmente “formal”, desempenha uma função determinante.

Sob a influência do pensamento heideggeriano, Salette Tavares vê a própria configuração temporal da experiência humana através do conceito de “forma”; ou seja, é a “qualidade ôntica” da forma que nos permite apreender ontologicamente, através da experiência estética, a própria temporalidade do humano, seja porque todo o objecto, enquanto forma, se pode tornar em ruína testemunhante de um mundo passado seja porque, através das formas, pervive uma memória que possibilita novas formas, as quais se renovam por via de uma percepção “criadora”, permitindo, ao mesmo tempo, uma unificação do próprio tempo histórico.

Será a partir destes pressupostos estéticos, em que procura articular imagem e palavra num todo unitário, que assinalará a importância das suas dimensões material e funcional, constatando que o primevo surgimento de uma “geometria empírica” nas artes é o resultado de uma unificada experiência perceptiva da natureza pelo ser humano. Através desta experiência, e munido dos seus instrumentos naturais (a mão, a garganta, etc.) — e de outros que, ao se tornarem extensões dos naturais, os corrigem e afinam —, o ser humano começa a produzir objectos em resposta a necessidades vitais e espirituais.

À luz dos excertos da obra inédita, *A Dialéctica das Formas*, publicados na revista Brotéria entre 1965 e 1969, ficou estatuído no pensamento de Salette Tavares que a estética se constitui uma ciência que intervém activamente no processo de realização e compreensão do processo artístico enquanto “fenómeno poético”, sublinhando a autora a precedência da estética face à poética. Constituirá este porventura o desiderato original da especulativa portuguesa em vista à superação dos limites do organon aristotélico, a partir da qual a fenomenologia da percepção dará lugar, no século XX, a uma fenomenologia da criação.

Cedo Salette Tavares sublinha a intrínseca relação entre criação e invenção técnica, melhor será dizer tecnológica, exorbitando o perímetro conceptual da inventio proposto pelos artistas do Renascimento. A inventio passou a ser vista metodologicamente pela autora de Lex Icon no âmbito das potencialidades comunicacionais que os novos meios técnico-científicos colocam à disposição do ser humano, no sentido de expandirem a sua condição “itinerante”, ou nómada (o Homo Viator) — assim como do contributo das teorias da informação e da comunicação

para as ciências humanas (a arqueologia, a história da arte) e para as ciências da linguagem (a semântica, a linguística, a semiótica) —, salientando a necessidade de um método criativo e executor para a obra de arte, cujo rigor científico deverá adequar-se à especificidade ontológica e epistemológica dos fenômenos estéticos. A artista afirma que a diferença entre a percepção estética e a percepção semântica reside na “abertura da forma”, ou seja, na capacidade de transcensão da forma em relação à própria percepção do indivíduo. Na complexificação e sofisticação progressiva dos meios tecnológicos ligados à informação e à comunicação, a artista enxergou uma outra possibilidade de unificação perceptiva do espaço e do tempo, nela circunscrevendo o lugar da estética, sem prejuízo da diferenciação ontológica entre fenômeno informativo e fenômeno estético. O lugar da estética implica agora a sua articulação processual com uma Teoria da Informação, a partir da qual se produzem os resultados positivos do tratamento rigoroso das mensagens resultantes dos fenômenos perceptivos em geral, e da percepção criadora, em particular, pressupondo uma redefinição da estética como a “ciência da comunicação poética”.

Deste modo, a experimentação tecnológica no domínio das ciências exactas é estendida, em termos analógicos, à experimentação poética, no âmbito da qual a “novidade”, ou “inesperabilidade”, como “essencialidade original” que deve caracterizar a arte, resulta da dimensão deliberadamente experimental da linguagem.

Salette Tavares propõe uma concepção da linguagem situada a dois níveis; no primeiro nível, a linguagem é primordialmente criação do ser humano, resultado da percepção como modo estruturante da realidade, qual “laboratório criador” sobre a natureza, fazendo-a dizer o que ela, por si só, não consegue dizer; num segundo nível, a linguagem, constituída aprioristicamente pela percepção, surge como lastro, ou substrato estético, onde se vão sedimentando as formas criadas ao longo do tempo, apresentando-se simultaneamente este lastro como um segundo “laboratório”, fonte de novos perceptos criativos, isto é, de novas obras de arte.

A partir desta concepção da linguagem podemos encontrar a passagem de uma “estética das formas” a uma “dialéctica das formas”, ou seja, se a formalidade perceptiva constrói as formas estéticas num primeiro momento, o próprio processo de dizer formalmente o mundo, por via da constituição ontológica das obras de arte, pressupõe a superação permanente do que já foi construído esteticamente, pois que só assim se opera e consolida a superação da redundância que caracteriza toda a obra de arte já formalizada, garantindo a permanente “originalidade”, ou criação imaginativa, que a autora reivindica para a arte e, consequentemente, para a existência humana.

Defende a artista que é através das obras de arte que a existência ganha sentido e identidade ontológica, ou seja, é a partir da “abertura” de um “mundo”, resultante da produção, captação e interpretação dos fenômenos estéticos que a existência ganha significado, o que atesta a atenção de Salette Tavares ao pensamento heideggeriano, com o qual dialoga, e a partir do qual reitera a dimensão estética da própria temporalidade do ser. Como é sabido, se para o autor de Caminhos de Floresta a linguagem permite “desvelar” o ser do ente enquanto momento da verdade (Aletheia), para a artista-filósofa, a concepção da linguagem, em estreita



ligação com a obra de arte, radicaliza-se através da sua pura dimensão criativa, ou seja, através de uma inversão da relação entre ser e obra de arte, a linguagem não é apenas o que torna possível “ver” o acontecimento do ser, mas constitui-se, em si mesma, o próprio acontecimento da doação do ser ao ente, a partir do seu carácter puramente inventivo ou criador.

A partir desta radicalização do pensamento de Heidegger, é possível compreender que, para Salette Tavares, a obra de arte, enquanto linguagem, não é uma repetição do evento do ser como “acontecimento apropriativo” (Ereignis) do tempo-espaco — que simultaneamente torna possível a sua captação —, mas desempenha um papel muito mais importante na constituição originária desse acontecimento. De modo consequente, podemos entender a dupla articulação do pensamento da autora entre “forma e criação” e “forma poética e tempo”, sendo neste contexto também que surge confirmada a apreensão da dimensão temporal do ser, já que a partir da texturação na obra de arte do que, na sistência da experiência humana, é tangível e fugaz, se torna possível fundar e trazer à compreensão o próprio tempo como estrutura ôntica. Por outro lado, é através da obra de arte que, segundo Salette Tavares, se dá a “condensação” da originalidade formal da linguagem, isto é, da sua originalidade estruturante e “estruturada” (sublinhado nosso) ou “forma diferenciada e original que diz a poiesis do tempo” .

O conceito de mundo originado pela dialéctica das formas, origina, por sua vez, a criação de vários “eus” no ser humano enquanto resultado do papel poiético da linguagem, proposto e desenvolvido no âmbito do pensamento estético da autora de Espelho Cego. A linguagem apresenta-se neste domínio como o modo de invenção heteronímica de vários “eus” do ser humano, a partir de um “eu” cuja estrutura linguística se metamorfoseia permanentemente. Esta forma criadora de “outramento”, ou “do tornar outro”, que Fernando Pessoa também reivindicara no âmbito da sua teoria e prática poéticas, está na base do processo dinâmico de constituição do sentido e da identidade individual e colectiva do ser humano, como reitera Salette Tavares, ao afirmar que todos nós somos uma criação do nosso eu pessoal.

## Considerações Finais

O estudo crítico e sistemático da estética de Salette Tavares, na sua articulação com a sua obra plástica, está a ainda por realizar, o que pode justificar-se pelo facto de que, da sua obra teórica mais importante, intitulada *A Dialéctica das Formas*, apenas foram publicados excertos na revista *Brotéria*, permanecendo a obra inédita na sua integralidade. Aliás, as vicissitudes que envolveram a súbita interrupção da publicação desta obra deram origem a uma instalação-performance da artista, intitulada “Pãozinho para o Lixo”, de que existe pelo menos um documento visual.

A consulta de alguns documentos inéditos pertencentes ao espólio da artista,

cuja publicação fora iniciada pela revista *Arteteoria* (números 23 e 24, este último no prelo) permitem uma primeira configuração do pensamento da artista-filósofa, de que avulta, como referido, uma nova concepção da estética como elemento integrante e insubstituível do processo de criação artística. Ao relacionar os estudos da fenomenologia da percepção com a ontologia, particularmente a de Martin Heidegger, a artista conclui que é a partir de uma inicial estruturação perceptiva do mundo que o ser humano formaliza as obras de arte dando cumprimento a dois princípios, a saber, o modo perceptivo de apreensão e construção do mundo pelo ser humano constitui já um processo de ordenação formal e estética, e a prática artística desenvolve-se e aprofunda-se sucessivamente sobre as obras de arte já formalizadas, contribuindo para uma permanente renovação da arte.

Por outro lado, estes entendimentos do processo artístico, com base numa original conciliação da fenomenologia com a ontologia, permitem-lhe encontrar não só a configuração de uma unidade temporal como a própria compreensão histórica da temporalidade, abrindo caminho para uma outra possível especulação acerca do problema da identidade individual e colectiva.

Dos estudos que realizou com algumas das mais notáveis personalidades que moldaram a estética na segunda metade do século XX, Salette Tavares apercebe-se também do contributo da tecnologia para a experiência artística (lembramos a música experimental) mas também das ciências da informação e da comunicação cujo desenvolvimento no século XX ampliou as possibilidades estéticas do fenómeno artístico, particularmente nos domínios da poesia visual, experimental e concreta, nos quais realizou a sua obra artística, como lhe permitiu desenvolver uma prática pedagógica constante nas várias instituições em que actuou como professora, mas também como Presidente da Secção Portuguesa da AICA, bem como através dos vários livros que nos deixou nos domínios do ensaio e da poesia, sendo que esta última tem merecido uma atenção maior por parte dos leitores e dos exegetas.

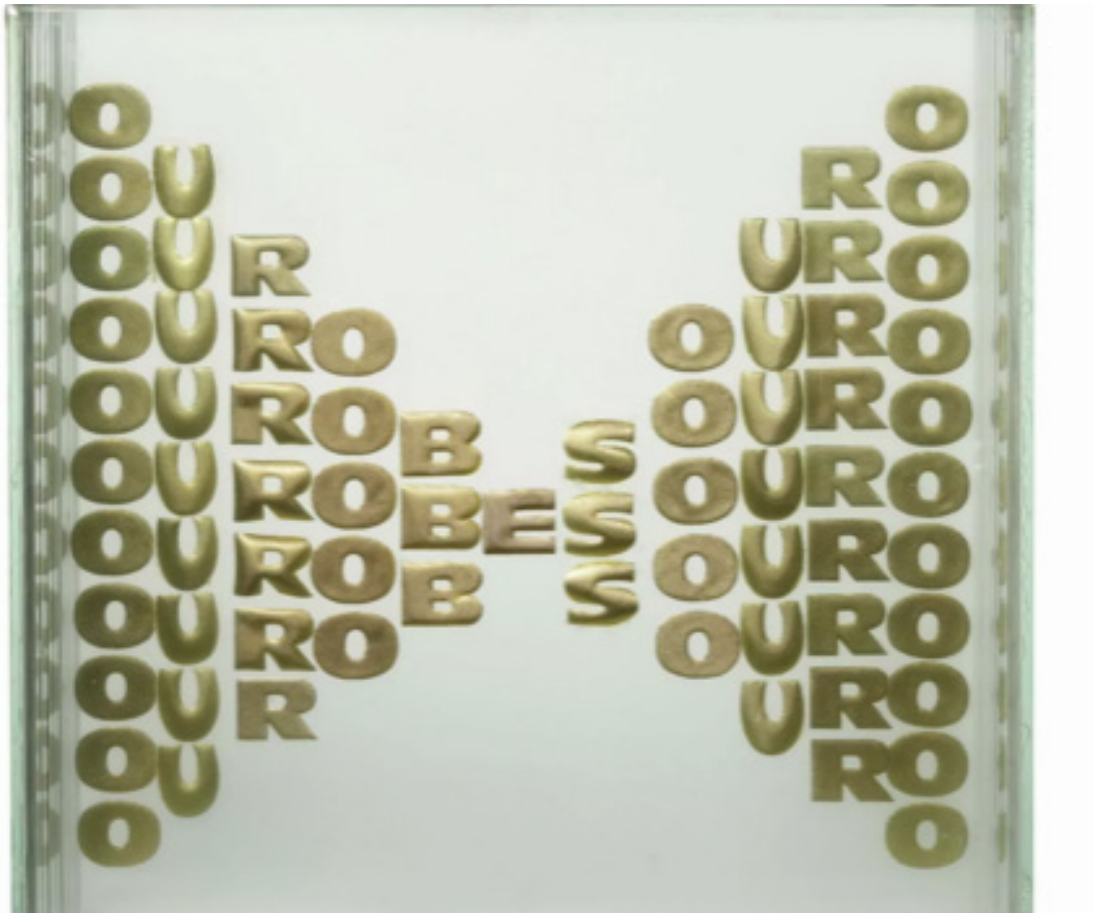


Fig.1, Ourobesouro, 1965 Vidro, papel dourado, 33.4 x 32.3 x 12.7 cm. Coleção de Arte Contemporânea do Estado Português (em depósito no Museu de Arte Contemporânea de Serralves, Porto)



Fig.2, Efes, 1963, Papel, impressão tipográfica, 61 x 86 cm. Fundação Calouste Gulbenkian – Centro de Arte Moderna, inv. 15GP4020



Fig.3, Aranha, 1963 Papel, impressão tipográfica, 40 x 40 cm. Fundação Calouste Gulbenkian – Centro de Arte Moderna, inv. 15GP4019

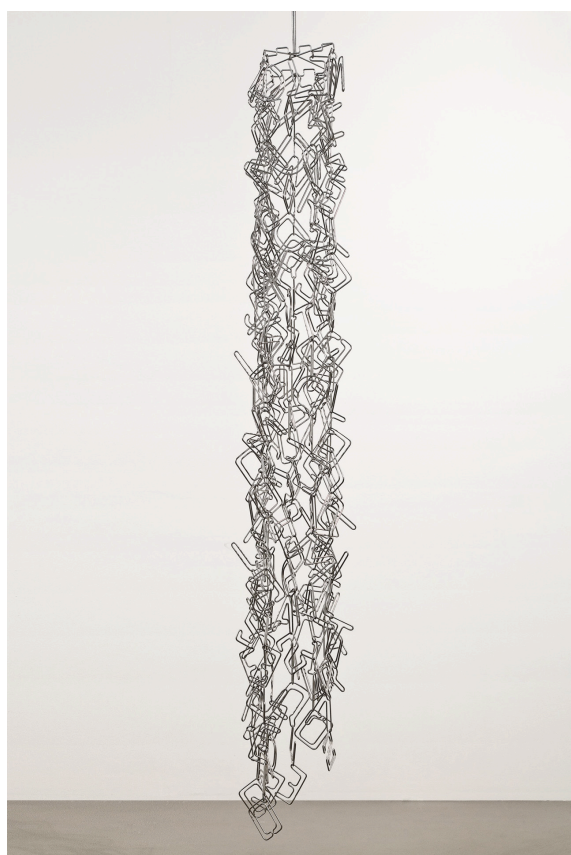


Fig.4, Maquinin, 1963, Mobile, aço inoxidável, 40 x 40 x 200 cm. Coleção Particular de Tiago Aranda Vianna da Motta Brandão



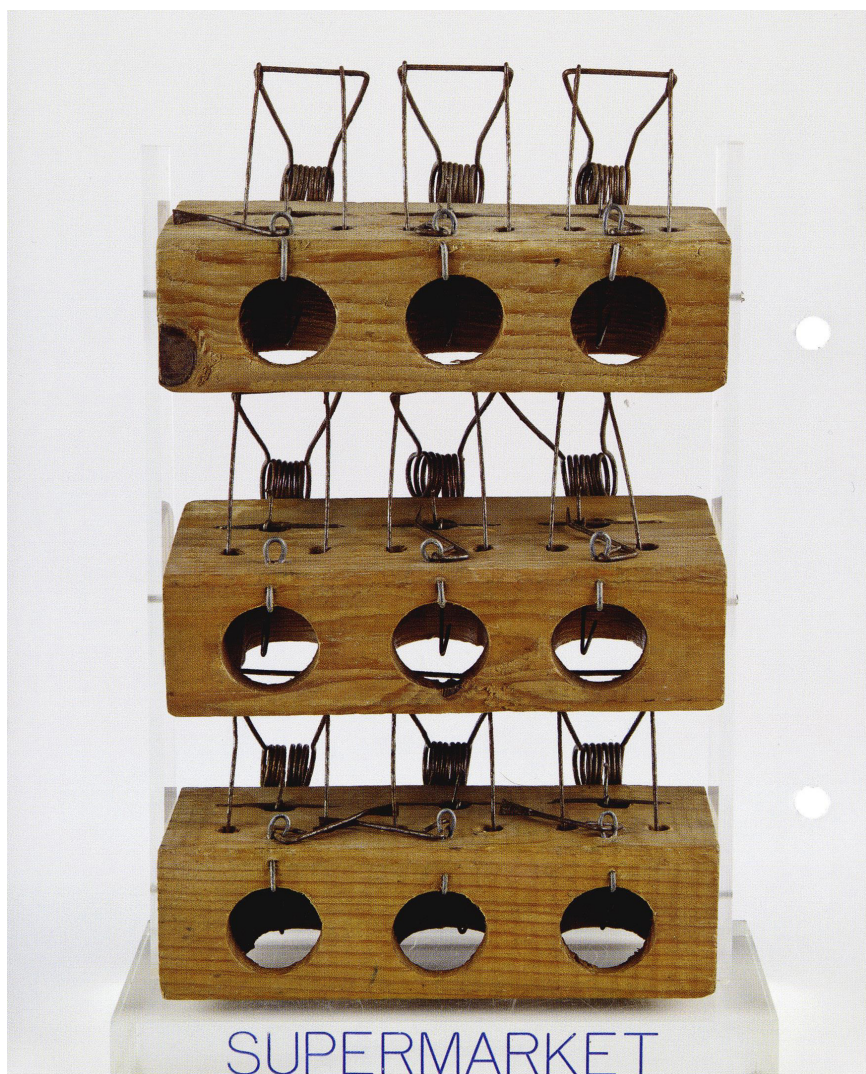


Fig.5, Supermarket, 1978

## Referências

TAVARES, Salette. **O Lugar da Estética na Filosofia**. Revista Portuguesa de Filosofia, Braga, vol. II, Tomo XI (Actas do I Congresso de Filosofia), Julho-Dezembro, 1955, pp. 316-317.

TAVARES, Salette. **Aproximação do Pensamento Concreto de Gabriel Marcel**, Lisboa: Edição de autor, 1948.

TAVARES, Salette. **Forma e Criação**. Brotéria, Braga, Vol. LXXX, nº 5, 1965, p. 591.

TAVARES, Salette. **Teoria da Informação e Abraham A. Moles**. Brotéria, Braga, Vol. LXXXIV, nº 2, 1967, p. 152.

TAVARES, Salette. **Forma Poética e Tempo**. Brotéria, Braga, vol. LXXXI, nº 1-2, 1965, p. 45.

# Da História da Arte à História Genealógica da Arte

From the History of Art to the  
Genealogical History of Art

De la Historia del Arte a la Historia  
Genealógica del Arte

**Carlos Vidal<sup>1</sup>**

1 Artista, crítico de arte e professor Associado na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, onde leciona Unidades Curriculares de todos os níveis da área de pintura. Como artista plástico tem desenvolvido atividades desde os anos 90 e participado em mostras decisivas em Portugal e no exterior. Autor de mais de uma dezena de livros, como "O Acontecimento Caravaggio" (Belo Horizonte, 2023) e prefácios para Alain Badiou e Hal Foster. Seminários no Brasil e República Popular da China. É membro do Centro de Investigação em Artes e Comunicação. cienciavita: 9815-6A94-9BFF. Pessoal: [vidalt@netcabo.pt](mailto:vidalt@netcabo.pt)



## RESUMO

No lugar de uma História da Arte estritamente linear e sequencial (ordenada na datação de movimentos, tendências, artistas ou estilos), deveremos antes conceber certas genealogias de artistas que, apesar de ativos em épocas muito diferentes ou distantes, revelem características semelhantes ou invariantes, invariantes essas que traçam uma tendência que está para além de um tempo preciso ou restrito; equivalente a dizer, algo a desenvolver, que o classicismo se entende na compreensão do estudo de obras como as de Rafael, Poussin ou Ingres, o que nos leva ao estudo de factos marcantes do século XVI (Rafael) ao século XIX (Ingres). O mesmo se diria do “espírito moderno”: tomando Picasso, uma hipótese entre outras, mas uma hipótese credível, tomando Picasso, dizia eu, como figura central do moderno, à entrada do século XX, poderemos ver como ele se forma, ou como a modernidade se forma, depois do seu “Período Azul”, tempo imediatamente posterior ao tempo de formação do autor. E este é devedor do movimento “Espanha Negra” de Gutiérrez Solana, Darío Regoyos, Zuloaga e Nonell. Na leitura genealógica da História (de uma História da Arte não sequencial), o movimento “Espanha Negra”, na sequência da ideia de Walter Benjamin de olhar a História a “contrapelo” (trabalhando a História do presente para o passado), confirma a modernidade de Goya, e assim teremos estabelecida a genealogia da modernidade: Goya (que, por sua vez, confirma a modernidade de El Greco, para estabelecermos uma raiz do moderno), “repete-se” na “Espanha Negra” e esta gera o Picasso do “Período Azul. Goya-“Espanha Negra”-Picasso estão para a modernidade como Rafael-Poussin-Ingres-Academismo de Salon estão para o classicismo, ou “espírito clássico”.

## PALAVRAS-CHAVE

História; Crítica; Genealogia; Modernismo; Classicismo.

## ABSTRACT

Instead of a strictly linear and sequential History of Art (ordered by dating of movements, trends, artists or styles), we should conceive of certain genealogies of artists who, despite being active in very different or distant times, reveal similar or invariant characteristics, where these invariants trace a trend that is beyond a precise or restricted time; equivalent to saying, something to be developed, that classicism is understood in the understanding of the study of works such as those of Rafael, Poussin or Ingres, which leads us to the study of remarkable facts from the 16th century (Rafael) to the 19th century (Ingres). The same could be said of the “modern spirit”: taking Picasso, one hypothesis among others, but a credible hypothesis, taking Picasso, I said, as the central figure of the modern, at the beginning of the 20th century, we will be able to see how it is formed, or how modernity is formed after its “Blue Period”, a time immediately after the author’s training period. And this is after to the “Black Spain” (España Negra) movement of Gutiérrez Solana, Darío Regoyos, Zuloaga and Nonell. In the genealogical reading of History (of a non-sequential History of Art), the “Black Spain” movement, following Walter Benjamin’s idea of looking at History “against the grain” (working History from the present to the past), confirms the Goya’s modernity, and thus we will have established the genealogy of modernity: Goya (who, in turn, confirms the modernity of El Greco, to establish a root of the modern), “repeats himself” in “Black Spain” and this generates Picasso from the “Blue Period. Goya-“Black Spain”-Picasso are to modernity what Rafael-Poussin-Ingres-Salon Academism are to classicism, or “classical spirit”.

## KEY-WORDS

History; Criticism; Genealogy; Modernism; Classicism.

## RESUMEN

En lugar de una Historia del Arte estrictamente lineal y secuencial (ordenada por la datación de movimientos, tendencias, artistas o estilos), deberíamos concebir ciertas genealogías de artistas que, a pesar de estar activos en épocas muy diferentes o distantes, revelan similitudes o invariantes, características, que trazan una tendencia que va más allá de un tiempo preciso o restringido; equivale a decir, algo a desarrollar, que el clasicismo se entiende en la comprensión del estudio de obras como las de Rafael, Poussin o Ingres, lo que nos lleva al estudio de hechos destacables desde el siglo XVI (Rafael) hasta el siglo XIX (Ingres). Lo mismo podría decirse del “espíritu moderno”: tomando a Picasso, una hipótesis entre otras, pero una hipótesis creíble, tomando a Picasso, dije, como la figura central de lo moderno, a principios del siglo XX, estaremos prontos de ver cómo el se forma, o cómo se forma la modernidad después de su “Período Azul”, un tiempo inmediatamente posterior al período de formación del autor. Y esto se debe al movimiento “España Negra” de Gutiérrez Solana, Darío Regoyos, Zuloaga y Nonell. En la lectura genealógica de la Historia (de una Historia del Arte no secuencial), el movimiento de la “España Negra”, siguiendo la idea de Walter Benjamin de mirar la Historia “a contrapelo” (trabajar la Historia desde el presente hacia el pasado), confirma la modernidad de Goya, y así habremos establecido la genealogía de la modernidad: Goya (quien, a su vez, confirma la modernidad de El Greco, para establecer una raíz de lo moderno), “se repite” en la “España Negra” y esto genera a Picasso del “Período Azul”. Goya-“España negra”-Picasso son a la modernidad lo que Rafael-Poussin-Ingres-el academicismo de Salón son al clasicismo, o al “espíritu clásico”.

## PALABRAS-CLAVE

Historia; Crítica; Genealogía; Modernismo; Clasicismo.

Convocando, inicialmente, autores como Aby Warburg e Harold Bloom, na sua diversidade conceitual/territorial (que é de disciplina e de época), tomando esse ponto de partida, entre outros possíveis, pode apresentar-se um primeiro tópico necessário a essa substituição de uma dimensão linear da história por uma dimensão genealógica como eixo central de uma história que *pode ser* da arte. Este *poder ser* reporta-se ao facto de que uma concentração analítica em três ou quatro protagonistas (por exemplo: Rafael – Poussin – David – Ingres – academismos de finais do século XIX), impõe, consequentemente, uma análise dos seus tempos vividos, formas de pensamento, filosófico ou artístico, superando protagonismos sequencializados, citados, referidos ou a referir, distribuídos em vários séculos, promovendo antes ligações entre autores e suas épocas e leituras simultâneas de distantes séculos, ao ponto de numa qualquer enunciação se enlaçarem determinações do século XVI com determinações do século XIX, um cruzado conhecimento de ambos os séculos e das épocas que os separam, quanto às artes, ciência e política, num muito vasto e complexo sistema de interações.

Apresentado nestes termos um dos eixos deste ensaio, e seguindo, desta feita e como um exemplo possível (mas esclarecedor), a genealogia caravaggessa proposta por Roberto Longhi na exposição marcante de 1951 *Mostra del Caravaggio e dei caravaggeschi* (Palazzo Reale, Milão), podemos começar pela seguinte questão ou averiguação: que ligação, *condensação* (constelação), relação (tipo, causa ou efeito) estabeleceremos entre a invenção da luz natural na pintura, em Giotto (que Vasari diz ser o criador/inventor da pintura e dos pintores que melhor extraíam da natureza a sua parte mais admirável)<sup>2</sup>, Giotto que, criador de um tipo de pintura escultórica monocromática (as *grisailles*, também empregues por Van Eyck), *grisailles* que gerariam (não diretamente, mas como técnica de sugestão volumétrica) o *sfumato* de Leonardo e Rafael Sanzio, renunciando o *tenebroso* caravaggesco ou o claro-escuro posterior de Rembrandt, voltando à questão: que relação ou relações construiremos entre Giotto - Vincenzo e Antonio Campi - Simone Peterzano, Caravaggio e o pré ou “pós” (conceito complexo) caravaggismo (sendo os irmãos Campi e o mestre de Caravaggio na Lombardia, Simone Peterzano, os autores que Longhi, na citada exposição de Milão, colocou como os antecessores de Caravaggio, os “precaravaggeschi”)? Que relação ou constelação (um termo que, numa filosofia de uma história não cronológica uniria Walter Benjamin e Aby Warburg) poderemos estabelecer entre Rafael (Fig. 1) - Poussin (Fig. 2) - Ingres e os academismos de finais do século XIX (autores de *um theatrum mundi* de mera sedução da visão [uma visão que, após o romantismo já vinha conhecendo um interesse à beira da decadência,

---

2 No início da sua biografia de Giotto, “pintor florentino”, escreve Vasari no fundador *Le Vite*... [de título completo, *Le Vite de' piu eccellenti Architetti, Pittori et Scultore Italiani da Cimabue insino a' tempi nostri descritte in lingua Toscana da Giorgio Vasari pittore Aretino, con una sua utile & necessaria introduzione a le arti loro, 1550]* escreve, pois, que a gratidão dos pintores diante da natureza como modelo a ser melhorado é a mesma que têm para com Giotto (mais do que para com Cimabue, seu mestre). Ver *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos (Antología) [doravante, Le Vite ou Las Vidas]*, tradução María T. Méndez Baiges e Juan María Montijano García (Madrid: Tecnos / Alianza, 2006), pp. 157-169. Sobre as seguidamente referidas *grisailles*, ver o muito completo catálogo, que muito bem relaciona Giotto com Van Eyck, *Jan Van Eyck: Grisallas*, comissariado Till-Holger Borchert (Madrid: Thyssen, 2009) e ainda, de Georges Didi-Huberman, *Grisalha: Poeira e Poder do Tempo* (Lisboa: KKYM – kindle, 2014).

como historiado por Martin Jay]<sup>3</sup>, pintores nacionalistas de História, retratistas do exótico e da moda, etc.), academistas que Ingres desdenharia mas que suas alegorias neoclássicas influenciaram? Recapitulando, que tipo de relação de *sobrevivência* (uma constante, aqui algo diferente da *Nachleben* de Warburg) irá existir entre Rafael – Poussin – David – Ingres – e academistas? Ou que relação entre a ficção da ausência do espectador (no pensamento de Diderot tal como interpretado por Michael Fried)<sup>4</sup> e os realismos de Courbet, Thomas Eakins (Fig. 3) ou Adolph Mentzel? Ainda, noutro período, que relação/constelação existe entre o Picasso de entre 1900-1906, razão por Pierre Daix (entre os anos de formação e o pré-cubismo) - uma espécie de Picasso I, para o distinguir do Picasso tardio que se “alimentaria” de Velázquez (e da pintura como modelo da pintura), Velázquez, *o pintor da pintura como modelo*, repita-se, que Picasso herdaria, re/citando ao infinito (quantificado em Zervos)<sup>5</sup> El Greco, Rubens, Goya, Manet, Delacroix, Degas<sup>6</sup>, também Isidre Nonell.... gerando a modernidade ou o século de Bacon, de Kooning, Motherwell, Saura, Pollock ou o Acionismo Vienense -, entre esse Picasso I e o referido Nonell como um dos seus primeiros precursores e amigos?

3 Cf Martin Jay, *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Nineteenth-Century French Thought* (University of California Press: 1994), conhecido trabalho que historia com detalhe a desvalorização do sentido da visão, nos territórios da arte e do conhecimento, de Descartes ao século XX francês. Mais especificamente no espaço da pintura, ver o meu, Carlos Vidal, *Invisibilidade da Pintura: Uma História de Giotto a Bruce Nauman* (Lisboa: Fenda, 2015).

4 A ficção da ausência do espectador é uma das leituras que Michael Fried extrai de Diderot, leitura certíssima a que Diderot nos leva logo no “Paradoxo do Comediante” (1769). A obra central de Fried em torno de Diderot é *Abortion and Theatricality: Painting and Beholder in the Age of Diderot* (University of Chicago Press, 1980).

5 A obra de “dimensão infinita” de Picasso tem a sua referência no catálogo razão por Christian Zervos, *Pablo Picasso: Catalogue des Oeuvres 1895-1972*, 33 Volumes (Paris: Cahiers d’Art [2ª Ed.], 2014).

6 Toda esta lista, que coloca Picasso numa tradição e na história de uma arte, a pintura, pode ser vista como o late Picasso. Mas Picasso nunca abandonou a história da sua arte desde o início da sua produção (ver Zervos, por exemplo). No entanto, em 1988, o Centre Georges Pompidou e o Musée Picasso, de Paris (com a Tate Gallery, de Londres), realizaram a importantíssima exposição *Le Dernier Picasso: 1953-1973*, onde todas as listas e encontros decisivos na história da arte são mais do que possíveis (Paris, 1988). Na abertura deste catálogo, e imprescindível livro, num texto de Marie-Laure Bernardac, “Picasso, 1953-1973: La peinture comme modèle”, título reiterado, escreve: “De tanto pintar a pintura. a pintura da pintura (Delacroix, Velázquez, Manet), ou ainda o exercício do seu ritual (o pintor e o modelo), Picasso chegou à invenção de uma ‘outra’ pintura, à invenção de uma nova linguagem pictural. Nos últimos vinte anos da sua vida, verdadeiramente, Picasso seguiu a pintura como modelo, como tema e exemplo, da mesma forma que o ‘escritor, envelhecendo, toma como tema a escrita’ (Paul Valéry) (p. 18). Mas em Picasso não se trata de um processo de envelhecimento, como em muitos outros autores (oiça-se o *late style* de Beethoven, por exemplo) trata-se de uma afirmação histórica, de uma maturação de uma pertença.





Fig. 1, Rafael – *O Triunfo da Galateia*. 1511. Vila Farnesina, Roma.



Fig. 2, Poussin - *Dança da Música do Tempo*. 1640. Wallace Collection, Londres.



Fig. 3, Thomas Eakins – *Mending the Net*. 1881. Museu de Filadélfia, USA.

Estas relações, como veremos, só podem ter um nome, um conceito: são *genealogias dialetizadas*. Conceito que requer uma desenvolvida clarificação, pois tal é conseguido no cruzamento de autores como Georges Didi-Huberman<sup>7</sup>, Walter Benjamin<sup>8</sup>, Aby Warburg<sup>9</sup>, Harold Bloom<sup>10</sup>, Giorgio Agamben<sup>11</sup>, António Guerreiro<sup>12</sup> ou Carlos Vidal<sup>13</sup>, de forma assertiva. Terei de considerar como genealogia dialetizada, tomando como referência uma imagem matriz ou pictorialismo matricial, o que atravessa vários séculos, polemicamente arrumados nos seus “compartimentos” (seja Rafael, seja Cabanel ou Alma Tadema, e, porque não?, Ingres ou Monet), considerarei que uma genealogia dialetizada é uma matéria que atravessa distintos tempos, géneros ou séculos, pois estes tempos são antevistos na posse de invariantes, cabendo aos estudiosos atentos e ao seu trabalho discernir as que são invariantes e as que não são, considerando-se, como dirá Georges Didi-Huberman<sup>14</sup>, que um facto da História da arte, ou as movimentações em paralaxe da História, traumáticas

7 Cf Georges Didi-Huberman, *Diante do Tempo: História da Arte e Anacronismo das Imagens*, trad. Luís Lima (Lisboa: Orfeu Negro, 2017).

8 Walter Benjamin, *The Arcades Project*, trad. Howard Eiland e Kevin McLaughlin (Cambridge, Mass.: Belknap; Harvard University Press, 1999).

9 Aby Warburg, *Essais Florentins*, trad. Sibylle Müller (Paris: Hazan, 2015).

10 Dois títulos fundamentais de Harold Bloom: *A Angústia da Influência: Uma Teoria da Poesia*, trad. M. Tamen (Lisboa: Cotovia, 1991); *The Anatomy of Influence: Literature as a Way of Life* (Yale University Press, 2011).

11 De Agamben, ver o ensaio pioneiro “Aby Warburg and the Nameless Science”, em *Potentialities: Collected Essays in Philosophy*, trad. e organização Daniel Heller-Roazen (Stanford: Stanford University Press, 1999), pp. 89-103.

12 Este livro de António Guerreiro tem o mérito de ser a única incursão monográfica portuguesa sobre Warburg (disse monográfica): *O Demónio das Imagens: Sobre Aby Warburg* (Lisboa: Língua Morta, 2018).

13 *Invisibilidade da Pintura*, op. cit., por ser um livro não concordante à normatividade cronológica, e por se referir ao encontro/desencontro da arte e do sentido da visão.

14 *Devant Le Temps*, op. cit., p. 75.



ou em diferimento (nas avisadas palavras de Hal Foster e na sua análise crítica da retórica das vanguardas)<sup>15</sup>, começa ou ocorre sempre duas vezes, pelo menos as suas ocorrências pretensamente raturantes. Que, contudo, não sinalizam nem forçam nenhum tipo de “progresso” em arte, respeitando-se também aqui a presciente tese de Clement Greenberg, de que *não há progresso em arte*.

Pode ou não surgir-nos o conceito de *Nachleben* de Aby Warburg (creio que pode), sublinhe-se, que consiste numa iteração supervivencial, ou numa persistência da memória (recorrendo a um inspirado título pictórico de Salvador Dalí), que considera uma condensação passado-presente num contexto inevitável de (ou do seu) *Pathosformel* (de novo, Warburg) formador de uma constelação ou numa real e efetiva mnemotécnica (do belo, dirá Baudelaire), em que, por meio de uma engenhosa montagem (de que o *Bilderatlas Mnemosyne*, a verdadeira lição warburguiana da História da arte como ramo da psicologia), estilo e tempo se cruzam numa só época constelacional.

A genealogia é um processo suspensivo, na medida em que devo afirmar não conhecer Poussin sem ter (bem) conhecido Rafael (ou Ingres e os pintores “pompiers”), o que me leva a estudos que, da forma mais complexa possível, me posicionam em dedicação simultânea diante dos séculos XVI (Rafael e Leonardo morreram nos anos, respetivamente, 1520 e 1519), XVII (o século do “acontecimento Caravaggio” e do antagonismo Bellori/Poussin *versus* o lombardo, para eles demasiadamente naturalista, como Demétrios, o Velho)<sup>16</sup> e XIX (Ingres e suas alegorias)<sup>17</sup>. Por isso, usei o termo genealogia acompanhado de “dialeção”, o que nos leva a uma História da arte sem presente nem passado, sem linearidade nem cronologia. O que nos leva, metodologicamente, a cruzamentos desregrados. Como o passado tornar-se consequência do futuro (inevitavelmente anacrónico).

Convém agora clarificar esta questão dialética (Benjamin). Nesta questão, o histórico não significa “passado”, pois, como escreve Georges Didi-Huberman, rememorando March Bloch e a Escola dos Annales, o “‘passado exato’ não existe”, por ser uma decantação paradoxal, pura e impura do humano<sup>18</sup>.

15 É um estudo indispensável sobre a relação entre as vanguardas históricas e as neovanguardas, em ligação dinâmica e polémica (separando-se, por exemplo, de Peter Bürger): *The Return of the Real: The Avant-Garde at the End of the Century* (MIT Press, 1996).

16 Ver, muito particularmente, o meu *O Acontecimento Caravaggio*, onde Caravaggio é posto em relação com o tema do acontecimento, como o entende Alain Badiou: Carlos Vidal, *O Acontecimento Caravaggio* (Belo Horizonte, Relicário, 2023). Quanto a Bellori, ver *Vidas de Artistas*, *op. cit.* Particularmente, neste livro, tomar nota de uma conferência proferida pelo autor, “La idea del pintor, del escultor y del arquitecto, seleccionada entre las bellezas naturales superiores a la naturaleza”, Academia de San Luca, maio, 1664. Aqui nos fala Bellori do criador como da natureza e do artista como criador do Belo natural, do artista como aquele que melhora o natural. Fazendo lembrar o epitáfio do Cardeal Bembo para Rafael: morrendo o pintor teme a natureza com ele também morrer e desaparecer.

17 Ingres é um pintor multimodal: alegorista, mitológico, académico, mas também de um virtuosismo extremado (veja-se o retrato de *Mr Louis-François Bertin* [1832]) quando aborda o realismo. Mas quando refiro o alegorista, digamos, pré-“pompiers” penso em obras como *Apoteose de Homero* (1827) ou no *Voto de Luís XIII* (1824), quase uma cópia, no desenho da Madonna e na composição geral, de Rafael na *Madonna di Foligno* (1512) [NOTA, a propósito dos títulos que uso nas obras: Quando tenho para citar um título de obra de uma edição estrangeira ao original, cito-o em português; neste caso, *The Vow of Louis XIII* não faria sentido.]

18 *Devant le Temps*, *op. cit.*, p. 38.

Eis-nos “precisamente onde termina o domínio do verificável”, precisamente “onde começa a exercer-se a imputação de anacronismo”: eis-nos diante de um tempo “que não é o tempo das datas”<sup>19</sup>. Este tempo que não é exatamente o passado tem um nome: memória [ou mnemotécnica, diria eu, com Baudelaire]. É ela que decanta a exatidão do passado. É ela que humaniza e configura o tempo, que lhe entrelaça as fibras e lhe garante as transmissões, votando-a a uma impureza essencial. O historiador convoca e interroga a memória, não exatamente “o passado”. Só existe história memorativa ou mnemotécnica [voltando a Baudelaire].

A imagem e a consideração que deste modo sobre ela recai, consideração vinda deste entendimento da História da arte, é assim dialética e omnitemporal (Eric Auerbach, citado por Didi Huberman)<sup>20</sup>. Benjamin considera-a imagem dialética, e é desta que se ocupa a História da arte (e o *Bilderatlas*.....) e não da imagem arcaica:

Somente as imagens dialéticas são imagens genuinamente históricas – isto é, não arcaicas. A imagem que se lê – ou seja, a imagem no agora de sua cognoscibilidade – carrega no mais alto grau a marca do perigoso momento crítico [nas *Teses sobre a Filosofia da História*, Benjamin fala de uma articulação da história não como “conhecimento”, mas como recordação que resgatamos do perigo; assim nestas *Das Passagen-Werk*, o autor refere a perigosidade da imagem resgatada e rememorizada] em que se funda toda a leitura.<sup>21</sup>

Nestes termos, uma imagem nunca é apenas uma “imagem”, primeiro porque há um seu tempo de saturação (por exemplo, o tempo da desvalorização da visão depois de ser elevada, por Descartes concretamente, ao cimo do conhecimento), depois porque, como escrevi, uma imagem é-o do seu tempo histórico. Na genealogia Rafael - Poussin - Ingres, eu estudo, além da arte e dos artistas, diversos e simultâneos tempos históricos (a história de mais de um século). Daí a vantagem, digamos, deste meu método genealógico da História da arte depois de, noutros textos, a ter estudado em simultâneo à História do sentido da visão: a imagem é a história do seu tempo. Uma Madona de Rafael obriga, ou permite, o conhecimento da (arte da) primeira metade do século XVI. E de aí em diante. Irradiando este processo para o maior número possível de disciplinas. Processos e métodos de trabalho para um conhecimento ativo e relacional.

No início desta trajetória que toma o seu princípio numa série ou num artista (globalmente considerando início e trajetória – que fará desaparecer a “marca” do que chamamos “início”), podemos considerar uma série de imagens matriciais;

19 Jacques Rancière, “Le concept d’anachronisme et la vérité de l’historien», citado por Georges Didi-Huberman, em *Devant Le Temps*, op. cit., p. 39.

20 Ibid., p. 41

21 Walter Benjamin, *The Arcades Project*, op. cit., p. 463.

esse início matricial pode também ser considerado, nos termos de Harold Bloom, um “início-pai” que gera no artista (no poeta, para Bloom) posterior uma angústia ou ansiedade na qual este intenta laborar e, não exata ou esperadamente, libertar-se. Vejamos:

Considera-se que a história poética, no argumento deste livro, é indiscernível da influência poética, visto que os poetas fortes fazem a história lendo-se mal uns aos outros, de modo a desobstruir um espaço de imaginação para si próprios.

O meu cuidado é apenas com poetas fortes, figuras maiores com a persistência para lutar, se necessário até à morte, com os seus percursos igualmente fortes.

Mas esta titânica batalha (entre Poussin e Ingres, por exemplo) também sugere uma extrema pacificação, uma pacificação da influência, além da ansiedade ou da angústia, quando o artista posterior parece ter sido ele a escrever a obra anterior. Deste modo,

Mas agora o poema é *sustentado* na sua abertura face ao precursor enquanto antes *fora* aberto, e existe um efeito estranho através do qual a conquista do novo poema no-lo faz parecer não como se o precursor o estivesse a escrever, mas como se o próprio poeta posterior tivesse escrito a obra característica do precursor.<sup>22</sup>

Esta bifurcação (una) refere um espaço lacunar e não forçosamente uma rejeição, como veremos. A simultaneidade de trabalhar a História da arte e a História do sentido da visão, sendo este, desde Giotto / Cimabue (o par determinante da história da pintura em Vasari, como se sabe), progressivamente desvalorizado, embora em trajeto sinuoso (também aqui a linearidade e a cronologia podem ser “dispensadas”) – por exemplo, valorizado e desvalorizado simultaneamente em Caravaggio, valorizado no Iluminismo e rejeitado (como uma escassa possibilidade do entendimento) no romantismo, desvalorização que atinge o seu cúmulo no século XX, como Martin Jay nos explica na história da filosofia (Bergson, André Breton, Debord, Sartre, Merleau-Ponty ou Derrida)<sup>23</sup>. A bifurcação começa aqui: há, digamos, havia, considerando os meus textos, uma História da arte e uma História do sentido da visão que, em todos os aspectos, ganham uma acrescida pertinência em serem lidas em simultâneo, sendo que a “História do sentido da visão” é uma descoberta recente, ou uma nova ciência.

---

22 Harold Bloom, *A Angústia da Influência*, op. cit., pp. 17, 27

23 Ver Martin Jay, op. cit. De Derrida, particularmente, ver *Mémoires d'Aveugle: L'Autoportrait et autres ruines* (Paris: Réunion des Musées Nationaux, 1990); ou [póstumo] *Penser à ne pas Voir: Écrits sur les arts du visible 1979-2004* (Paris: La Différence, 2013); excelente síntese do editor: “... le visible sera dès lors dénoncé par Derrida chaque fois que ce privilège de l'optique sera posé comme la question dominante toute l'histoire de la métaphysique occidentale.

Dans le geste de la déconstruction, les arts dit *visuels* seront un lieu important non seulement pour développer un questionnement propre à l'histoire de la philosophie mais aussi pour donner à penser un visible articulé par le mouvement de la trace et de la *différence* (...) [Sem tradução, dada a importância do texto].

O outro ponto da bifurcação reside no que denomino “genealogia”; Georges Didi-Huberman chamará “anacronismo”, e Walter Benjamin “dialética”. Por genealogia terei de me aproximar do *Bilderatlas Mnemosyne* de Warburg, pois reconheço invariantes e sobrevivências (*Nachleben*) quando afirmo que estudar Rafael é estudar o seu tempo, do mesmo modo que estudar Poussin é trabalhar o seu tempo (sem esquecer que Poussin é um descendente por oposição de Caravaggio, e aqui um novo termo: a *genealogia por inversão*), e ainda do mesmo modo estudar Ingres é estudar o seu tempo (e sua arte, naturalmente). Logo, há, como o *Bilderatlas* bem nos ensina, uma ligação não apenas entre os séculos XVI, XVII e XIX, como entre Rafael, Poussin e Ingres, ligação ou configuração (para usar um termo caro a Badiou) que entra na sua exaustão nos academismos de final do século XIX (tal como as vanguardas, para os pensadores ligados à noção de pós-modernidade, entraram em exaustão nas décadas de 60 e 70 do século XX). Portanto, no estudo destes fenômenos históricos (e podemos continuar a usar o termo História da arte, mas irradiante e de modo dialético), a bifurcação referida tem dois caminhos: a História do sentido da visão, sentido progressivamente desvalorizado; e a leitura da História como uma genealogia sem tempo nem cronologia. De outro modo, não há outra maneira de estudar a História senão às “arrecuas”, como Marc Bloch cita de Maitland e ambos estão fixados na noção de anacronismo de Georges Didi-Huberman. Didi-Huberman, de novo: “Diante de uma imagem – por muito recente ou contemporânea que seja – também o passado nunca cessa de se reconfigurar”.

Giorgio Agamben define-nos o contemporâneo de maneira análoga: o contemporâneo, por muito recente que seja, faz oscilar o passado que, por seu lado, emite para o contemporâneo uma (não) luz “invisível”. Passado e presente são entidades envoltas em trevas. Ser contemporâneo é ver as figuras do presente nos textos e livros do passado, porque a luz invisível do presente se projeta no passado de tal forma que a obscuridade deste fala às trevas do atual momento<sup>24</sup>. Estamos num território ainda “sem nome”, entre o estudo das artes e o estudo da história do sentido da visão, ou na visão do anacronismo futuro. Deste modo, a noção de anacronismo, tal como proposta por Didi-Huberman, encontra-se com as valorizações/desvalorizações do sentido da visão e seus desfalecimentos, como tratado no meu livro *Invisibilidade da Pintura: Uma História de Giotto a Bruce Nauman* (2015):

A noção de anacronismo será, portanto, aqui analisada e posta em ação, pela sua virtude dialética. Em primeiro lugar, o anacronismo parece emergir na exata obra da relação entre imagem e história: as imagens, por certo, têm uma história; mas aquilo que elas são, o movimento que lhes é próprio, o seu poder específico, tudo isso aparece apenas como um sintoma – um desfalecimento, um desmentido mais ou menos violento, uma suspensão – na história.<sup>25</sup>

24 *Devant Le Temps*, op. cit., p. 33.

25 *Ibid.*, p. 27

Há um contínuo entre a História da Arte, a História do Sentido da Visão e a História Genealógica, pois há repetições que nos levam a pensar que o presente nasce no passado e para lá caminha sempre (como disse, Poussin repete Rafael). Entretanto, o autor que, de um ponto de vista histórico, consideramos o mais dotado dos estudiosos caravaggescos e talvez o mais determinante dos historiadores de arte do século XX italiano, Roberto Longhi, é precisamente Longhi que, quanto ao luminismo, não isola Caravaggio na história, dividindo a sua importantíssima exposição de Milão em secções (algo que, sendo muitas, revela a dificuldade dos estudos sobre o pintor lombardo e a “passagem” ou irradiação dele para muitos outros em toda a Europa), secções como, dizia, “Precaravaggeschi” (com os irmãos Campi e Peterzano), “Michelangelo Merisi (il “Caravaggio””, “Attribuiti al Caravaggio”, “Copie dal Caravaggio”, “Copia dal Caravaggio (?)”, “Scuola del Caravaggio”, “Anonimo caravaggesco”, seguindo-se os *caravaggeschi*, óbvios como Ribera, Van Baburen, Baglione, Orazio Borgianni, Valentin de Boulogne, Carracciolo, Cavarozzi, “Cecco del Caravaggio” (seu assistente ou modelo, mas pintor de elevadíssimo nível, ele próprio), Louis Finsons, Artemisia Gentileschi (autora de grande autonomia para ser apenas “caravaggesca”), Antiveduto Gramatica, Gerard Van Honthorst, e surpreendentes como Rembrandt, Rubens, Velázquez, La Tour (Fig. 4) e Vermeer.



Fig. 4, La Tour – Adoração dos Pastores. 1645. Museu do Louvre, Paris.

Há na obra e investigação de Longhi dois momentos em que o autor, num caso, mostra-nos que o “caravaggismo” irrompe como algo de inédito ou isolado no seu tempo<sup>26</sup>, e, noutro caso, parece que Longhi, referindo autores que não poderiam

26 Quanto a Caravaggio como irrupção de algo inédito ou de uma “luz sem nome”, remeto, de novo, para o meu *O Acontecimento Caravaggio*, op. cit. Quanto ao texto de Van Mander, onde o autor revela o espanto dos



existir sem a existência anterior de Caravaggio (mais óbvio de determinar o pós-caravaggismo do que o pré-caravaggismo), atribui a uma forma de nacionalismo uma rejeição em referir a paternidade do italiano Caravaggio. Se, para Longhi, o pré-caravaggismo é lombardo (Campi e Peterzano), o pós-caravaggismo é problemático (ou seja, europeu e de difícil aceitação) e o seu reconhecimento, ou a resistência ao seu reconhecimento, pode mesmo ser algo de natureza política. Uma destas duas situações, ou citações, sintetiza o pensamento aberto à inovação e ao espanto de Van Mander (bem como o espanto causado por Caravaggio no seu tempo, sobretudo entre 1600 e 1610). Longhi cita Van Mander na sua revista *Paragone*, do livro *Her Schilderboeck* (*Livro dos Pintores*), vindo a citação repetida no volume XI da sua obra completa.

Dizia Van Mander que, nos primeiros anos do século XVII, havia um pintor capaz de tais maravilhamentos “metendo a mão em tudo e tudo obtendo, como fazem os que não querem ficar secundados em nada, seja timidez ou pusilanimidade, mas se mostram francos e, acima de tudo, buscam vantagem de forma determinada”<sup>27</sup>. Citava ainda Longhi, Carducho que, nos seus *Dialogos de la Pintura* falava, de forma pouco entusiasmada (diferentemente de Van Mander) de um tal pintor romano (Caravaggio) e, usando metáfora culinária, referia-se a alguém que preparava a pintura com um tal molho e guizado que apopleticamente a todos seduzia. Há, portanto, nestas duas citações de Longhi (uma favorável, outra desfavorável ou, no mínimo, cética, a de Carducho) o retrato de alguém que produz não o “novo” absoluto, como se isso existisse, mas, não existindo em absoluto, o persegue irrefreavelmente, abrindo portas a discípulos incontáveis por toda a Europa. Nestes termos e com esta linguagem parece que Longhi nos fala mais facilmente de um caravaggismo do que de um pré-caravaggismo (embora em vários ensaios nos fale de Foppa, Campi, Peterzano, Savoldo ou Lorenzo Lotto, como disse)<sup>28</sup>. Ou, se quisermos, trata-se de uma genealogia contada de formas múltiplas, e de uma questão quase sem resposta: é Caravaggio uma figura isolada na História da arte? Tem precursores e legado? Os precursores mais evidentes para Longhi, como disse, seriam autores como Peterzano, os irmãos Campi, Savoldo ou Lorenzo Lotto. O legado, que foi europeu, pelo menos para teóricos como Gianni Papi<sup>29</sup>, sentir-se-ia pela quarta década (ou meados) do século XVII, como Claudio Strinati nos diz no ensaio “Nascita della mentalità caravaggesca,”<sup>30</sup> um interessantíssimo ensaio que nos conta a história do caravaggismo décadas depois da morte do seu “inventor” e a razão do próprio

---

pares de Caravaggio por seus conseguimentos, sobretudo luministas, utilizo a reprodução de Roberto Longhi citada no texto acima e aqui completada: Karel Van Mander, *Het Schilderboeck* [Segunda Parte], em “Alcuni pezzi rari nell’antologia della critica Caravaggesca”, Longhi, *Studi Caravaggeschi*, XI, Tomo II (Milão: Sansoni, 2000), pp. 31-32. Ambos os textos, o meu e o de Van Mander, tratam Caravaggio como “acontecimento” inédito não totalmente acolhido pelo conhecimento, explicação.

27 *Ibid.*

28 Cf. Roberto Longhi, *Le Caravage* (Paris: Regard, 2000), pp. 109-168.

29 Quatro títulos referenciais: *Spogliando modelli e alzando lumi: Scritti su Caravaggio e l’ambiente caravaggesco; Entro l’aria bruna d’una camera rinchiusa; Senza più attendere a studio e insegnamenti; Un misto di grano e di pula*. Todos os quatro livros são Editori Paparo; datação, respetivamente: 2014, 2016, 2018 e 2020.

30 Ver Nota 27, p. 17.



“ismo”, o que une Mina Gregori a Strinati no tema da luz, como sendo, por exemplo, o que une dois artistas, Caravaggio e Vermeer, “que nulla avevano in comune<sup>31</sup>, para retomar o título e o tema do último livro de Claudio Strinati, *Caravaggio Vermeer: L’Ombra e la Luce* (2021).<sup>32</sup>

Voltemos então ao “ismo” do caravaggismo e à sua sintética história, como contada por Strinati:

O fenómeno Caravaggio possui várias fases. De início, não é possível estabelecer a força de irradiação da influência de Caravaggio no ambiente romano. Posteriormente, existem vários testemunhos de contemporâneos como Mancini, Baglione, que testemunham o grande interesse desencadeado pela obra de Caravaggio até quase à sua morte; portanto, em contemporâneos. De facto, inúmeras e significativas obras de cariz caravaggesco são registadas entre o final da primeira e o início da segunda década do século XVII [*post-mortem*, portanto], nesses momentos há um verdadeiro *revival* caravaggesco na década de 20 entendida como um retorno ao estilo original do mestre, do qual Giovanni Serodine sinaliza a faceta trágica e Vouet a faceta hedonista, ambas caracterizadoras da obra de Caravaggio.

Mas mesmo na quarta década, o interesse pela obra de Caravaggio persiste e, na ausência de obras assinadas ou datadas, o caravaggismo sobreviveu até meados do século (...).<sup>33</sup>

Claudio Strinati é um dos autores que consideram Caravaggio como um dos artistas determinantes da primeira metade do século XVII, embora o esquecimento posterior (não da parte de Strinati, claro, que é um autor dos nossos dias posterior às contendas do artista lombardo) e as polémicas várias, tenham sido tremendas e mesmo *tenebrosas*, até finais do século XIX e em torno de Caravaggio, portanto um pintor não de todo esquecido, mas antes *desejavelmente* a esquecer (para que muito contribuiu Poussin e Bellori). A primeira metade do século XVII é propícia ao estabelecimento de grandes genealogias (que até podem remontar a Giotto e seu “realismo” ou luz “natural” / “naturalismo”, termo aprazível – segundo Vasari – para Giotto, mas já negativo no século XVII, o de Caravaggio!, no qual era sinal de “dependência”). Quer dizer, Caravaggio, na segunda metade do seu século, já não era um pintor admirado apesar de sempre marcante, nem seria necessário invocar o neoplatónico Poussin e a sua declaração de que o lombardo viera ao mundo para “destruir a pintura” (como escrevia Vasari da Idade Média, época desprestigiante para a pintura). Mas, nesse tempo, o naturalismo aliado ao nacionalismo (!) não permitia ver a evidência de muitas dessas genealogias, apesar de permitir ver outras, concretamente as de cariz

---

31 Cf. o recente livro de Strinati, *Caravaggio Vermeer: L’Ombra e la Luce* (Turim: Einaudi, 2021). Aqui refere o autor que Caravaggio, de forma inédita, repita-se, trata os fundos ou as zonas negras como “coisa em si”, ou seja, figura e não fundo.

32 *Ibid.*

33 Claudio Strinati, “Nascita della mentalità caravaggesca”, *op. cit.*

anticaravaggescas, deixando em claro uma grande e interessante contradição, entre o caravaggismo e o anticaravaggismo, o de Poussin ou Reni, nomeadamente, cuja matriz genealógica fora, sem dúvida, Rafael, italiano, enquanto o francês também provinha de uma outra “pátria fecunda,”<sup>34</sup> como escreveria Bellori, e seria franco-italiano por arte e vivência. Curiosa ou estranhamente, a genealogia (e repito que cada genealogia, ou *sobrevivência*, como diria Warburg, tem a utilidade, proposta minha, de se estudar o tempo de cada fase ou nome da própria genealogia) Rafael – Poussin – Ingres<sup>35</sup> – Academismos, é aceite mais passiva ou logicamente que a genealogia, talvez mais evidente entre Caravaggio e os caravaggismos na Europa. Rafael – Poussin – David – Ingres (Fig. 5) – saturação acadêmica (Fig. 6) pautavam-se por um ponto significativo – enquanto o Criador “fizera” a natureza, o artista pintor (por aqui passava o neoplatonismo, como se sabe) trabalhava a ideia de belo natural<sup>36</sup>. O neoplatonismo de Rafael – Ingres era, assim, deslizante, por outro lado a relação Caravaggio – caravaggismo tinha oposições de toda a natureza, mesmo políticas, como Roberto Longhi refere nesta proposta genealogia. A palavra a Longhi:

Os vários nacionalismos que emergiram depois da grande revolução traída [1848] só puderam gradualmente distanciar-se uns dos outros e fecharem-se em si mesmos. Assim sucedeu que os franceses exumaram os irmãos Le Nain, mas sem os ligar a Caravaggio; os holandeses, ou os que agiam pela sua conta, redescobriram Vermeer e cultivaram meticulosamente Rembrandt, mas sem mencionar o menor pedaço caravaggesco; Os espanhóis esqueceram as observações bem claras de Pacheco e Palomino, a ponto de declararem – se necessário através de um famoso investigador alemão (neste caso, Carl Justi) – que não há necessidade de recorrer a Caravaggio para explicar Velázquez ou Zurbarán, pela simples razão de que, naquele tempo, o “naturalismo” era a atmosfera. Ora, nós conhecemos esta história que, do mito do ar desce à terra, depois ao sangue, para terminar – também na cultura crítica – no racismo mais aberto.<sup>37</sup>

34 Giovan Bellori, *op. cit.*, p. 161.

35 Sempre que me refiro ao “academismo” de Ingres, ou a Ingres precursor do academismo (ou, como diria Baudelaire, a um pintor que sacrificava a pintura ao ideal), refiro o já citado quadro *A Apoteose de Homero*.

36 A referência é a um dos tratadistas ou biógrafos adversários de Caravaggio, ou melhor, um adversário do realismo de Caravaggio que, próprio de todo o realismo, passa a querer mais a imitação que a criação ou a forma ideal. Refiro-me a Giovan Bellori. Ao livro *Vidas de Pintores*, trad. Isabel Morán García.

37 Longhi, *Le Caravage*, *op. cit.*, p. 15.





Fig. 5, Ingres – *A Apoteose de Homero*. 1827. Museu do Louvre, Paris.



Fig. 6, Thomas Couture – *Romanos da Decadência*. 1847. Museu de Orsay, Paris.



Aqui, Longhi revela-se um caravaggesco radical e, diria, mesmo excessivo, pois, para ele, a matriz/genealogia caravagguesa de alguns artistas só não é referida por racismo/nacionalismo. Caravaggio seria então protagonista de um centro de irradiação genealógica que implicaria toda a obra de Zurbarán ou Valentin de Boulogne, Vermeer ou Velázquez, bem como todo o círculo de Utrecht<sup>38</sup>, apresentado por Longhi na sua decisiva exposição de Milão. Caravaggio é então, e assim visto vá lá saber-se porquê, o mais espoliado dos artistas – ou, saberemos por certo, Caravaggio é o criador de uma luz inédita, luz por explicar, como quase todos os seus estudiosos pioneiros (desde Longhi e sua discípula Mina Gregori) o sublinham. E esta irrupção do inédito é, neste tempo de transição, algo que faz do autor nem naturalista (porque a sua luz é imaterial, apesar da naturalidade dos seus modelos) nem maneirista, nem clássico (nunca desenhou nem se esforçou por “melhorar” a natureza, como Bellori parecia exigir), nem barroco, nem tampouco anticlássico (era, aliás, um excelente e raro retratista).

A sua luz sem atmosfera, os seus fundos sólidos e negros em absoluto, as suas figuras recortadas (pode ler-se ainda Wittkower como aprofundamento)<sup>39</sup>, em suma, o seu naturalismo imaterial, eram de difícil entendimento. Senão impossível. O seu *tenebroso* parecia de uma arte outra que não as *grisailles* de Giotto, por exemplo. Mas ambos perseguiram a luz como fonte da pintura, do seu espaço (apesar de tudo, que Caravaggio parecia pretender anular em apenas dois planos, o da ação e o do fundo, o negro “pétreo”, compacto sem atmosfera), ambos partilhavam um espaço não “ambiental” (existente em Giotto ou Masaccio) mas volumétrico, ambos construíam uma ideia de pintura que, apesar de tudo, ainda fazia valer esse nome ou disciplina, “pintura”. Portanto, uma primeira genealogia, de Giotto a Caravaggio, passando pelos Campi e Peterzano ou Lotto e terminando no século XVII com o caravaggismo. Uma outra genealogia terá de nos levar de Rafael ou Leonardo a Ingres e ao academismo.

Tal sinaliza um processo dialético, porque Poussin veio ao mundo da pintura para confirmar Rafael e Ingres surgiu para confirmar Poussin e Rafael. Estabelece-se aqui uma genealogia crucial: a genealogia do *classicismo*, ao mesmo tempo que se afirma que esta genealogia se forma, ou está presente, durante uma temporalidade alargada de vários séculos e não nasce ou se desenvolve no mesmo século ou num período de poucas décadas, como veremos.

---

38 Os caravaggistas de Utrecht demonstram a irradiação das invenções luministas de Caravaggio no norte da Europa. Como escrevem em significativo catálogo Bernd Ebert e Liesbeth M. Helmus, os caravaggistas de Utrecht – Hendrick ter Brugghen, Gerard van Honthorst ou Dirck van Baburen – sofreram influências não apenas de Caravaggio, mas ainda dos caravaggistas de Espanha, França e Flandres, o que me parece de realçar. Viajaram a Roma, cada um fez a sua viagem e de Itália cada um trouxe o que entendeu, e viajaram para conhecerem aspectos significativos do Renascimento e para testar e apreender o que Van Mander, como vimos, tinha dito da revolução caravagguesa. Ver Bernd Ebert e Liesbeth Helmus (orgs.), *Utrecht, Caravaggio and Europe* (Munique: Hirmer, 2018). Ver ainda Gerard van Honthorst, ou Gherardo delle Notti: Quadri Bizzarrissimi e Cene Allegre (Gianni Papi, org.) (Florença: Giunti, 2015), entre outra documentação, em desenvolvimento, de Gianni Papi, como destaque.

39 Cf. Rudolf Wittkower, *Art and Architecture in Italy 1600-1750 / I. Early Baroque* (Yale University Press, 1999 [original 1958]), pp. 24-25.

O mesmo se diria do “espírito moderno” (ou *genealogia moderna*): tomando Picasso, uma hipótese entre outras, mas uma hipótese credível, tomando Picasso, dizia eu, como figura central do moderno, à entrada do século XX, poderemos ver como ele se forma, ou como a modernidade se forma, depois do seu “Período Azul” (que considero o primeiro sinal do modernismo ou do moderno)<sup>40</sup>, tempo imediatamente posterior ao tempo de formação do autor. E este é devedor do movimento “Espanha Negra” de Gutiérrez-Solana (Fig. 7), Darío de Regoyos (Fig. 8), Zuloaga e Nonell (Fig. 9)<sup>41</sup>, sendo Nonell um marcante artista catalão dedicado a um paisagismo expressionista ou pintura de figuras, ou gentes, de baixa condição social, gente oriunda da “misère” de que nos fala Linda Nochlin num muito inspirado livro com o mesmo título (*Misère: The Visual Representation of Misery in the 19th Century*)<sup>42</sup>. O velho “miserável” ou as mulheres pobres (sobretudo ciganas) são temas de Nonell (protagonista da “Espanha Negra”), como de Picasso do “Período Azul”.



Fig. 7, José Gutiérrez y Solana – *Cabezas y Caretas*. 1943. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid.

40 Ver o catálogo razonado da obra de Picasso do período: *Picasso 1900-1906: Les années de formation. La préfauvisme. La période bleu. Le classicisme rose. Le précubisme*, organização Pierre Daix, Georges Boudaille e Joan Rosselet, (Neuchâtel: Ides et Calendes, 1966).

41 *España Negra* é um importante movimento da pintura espanhola que procede à transição entre os séculos XIX e XX. Nasce, entre outros momentos mas este é decisivo, de um caderno de viagem de 1888 da autoria de Émile Verhaeren e do pintor Darío de Regoyos, viagem de escolha tremendista e goyesca como matriz de Espanha. Os seus praticantes estão de seguida assinalados, Solana, Zuloaga ou Isidre Nonell. Verhaeren escreve de Regoyos: “Hay varias Españas. Algunos pintores han traducido en su arte a la España empenachada y fogosa; otros han amado la España pintoresca y harapiente; y otros, han exaltado la España de la tortura y la devoción. Darío de Regoyos se ha esforzado en pintarnos la España provinciana, silenciosa y sombría, A él le gustaba llamarla la España Negra”. (“Semblanza de Darío de Regoyos”, em Darío de Regoyos, *España Negra*, [Madrid: Casimiro, 2013], p. 83.) Consultar ainda de José Gutiérrez-Solana, *La España Negra*, Granada: La Veleta, 1998, ou o catálogo de J. Solana (organizado por Luis Alonso Fernández), Madrid: Centro Cultural del Conde Duque, 1985.

42 Linda Nochlin, *Misère: The Visual Representation of Misery in the 19th Century*, (Londres, Thames & Hudson, 2018).





Fig. 8, Darío de Regoyos - *Festa Basca*, 1890. Museu Nacional de Arte da Catalunha, Barcelona.



Fig. 9, Isidre Nonell – *La Paloma*. 1904. Museu Nacional de Arte da Catalunha, Barcelona



Na leitura genealógica da História (de uma História da Arte não sequencial), o movimento “Espanha Negra”, na sequência da ideia de Walter Benjamin de olhar a História a “contrapelo” (trabalhando a História do presente para o passado sem fazer valer a leitura dos “vencedores”), confirma a modernidade de Goya (Fig. 10), e assim teremos estabelecida a genealogia da modernidade: Goya (que, por sua vez, confirma a modernidade de El Greco, para estabelecermos uma completa raiz do moderno), “repete-se” na “Espanha Negra” e esta vê o aparecimento de Picasso, sobretudo considerado no seu “Período Azul”, sendo assim o período do primeiro modernismo, como disse, que tal assim se considera e se afirma (isto é, no surgimento do “espírito moderno”).

Goya-“Espanha Negra”-Picasso estão para a modernidade como Rafael-Poussin-Ingres-Academismo de Salon estão para o classicismo, ou “espírito clássico”.



Fig. 10, Goya – *Caníbales contemplando restos humanos*. 1805. Museu de Belas-Artes de Besançon, França.

Que relação ou constelação (um termo que, numa filosofia de uma história não cronológica, poderia unir Walter Benjamin e Aby Warburg) poderemos estabelecer entre Rafael-Poussin-Ingres e os academismos de finais do século XIX (autores de um *theatrum mundi* de mera sedução da visão [uma visão que, após o romantismo já vinha conhecendo um interesse à beira da decadência, como historiado por Martin Jay], pintores nacionalistas de História, retratistas do exótico e da moda, etc.)? Recapitulando, que tipo de relação *de sobrevivência* irá existir entre Rafael – Poussin – David – Ingres – e academistas? Ainda, noutro período, que relação/constelação

existe entre o Picasso de entre 1900-1906-Isidre Nonel - "Espanha Negra"- Goya?... gerando a modernidade ou o século de Bacon, de Kooning, Motherwell, Saura, Pollock ou o Acionismo Vienense?

Estas relações, como veremos (e que seremos desafiados, em processo evolutivo destas genealogias, a multiplicar desejavelmente sem limite), só podem ter um nome, um conceito: são *genealogias dialetizadas*. Goya - "Espanha Negra"- Picasso é uma central genealogia da modernidade. Que é uma genealogia, facilmente o vemos. A questão dialética vem do facto de que um movimento, ou autor, confirma outro de época diferente (um existe porque o outro existe, um existe para que o outro exista). Como, no século XX, as neovanguardas dos anos 60/70 (minimalismo e conceitualismo) confirmam a rebeldia e ineditismo das vanguardas históricas (fauvismo, cubismo, futurismo ou expressionismo). Assim, teremos de considerar que um movimento posterior confirma a importância do anterior e confirma a sua essência.

Ora, num conhecido e significativo livro, como é *The Return of the Real / O Retorno do Real* (1996), Hal Foster cita o psicanalista Jean Laplanche que refere que são necessários dois traumas para termos um trauma, o que em linguagem mais simples se diria *algo acontece se acontecer duas vezes*, ou seja, há vanguardas se o seu espírito se repetir nas neovanguardas, deste modo as neovanguardas são a confirmação dialética das vanguardas, uma existe para que a outra exista também. Hal Foster vai ainda mais longe: "as vanguardas históricas e as neovanguardas constituem-se em modos semelhantes, num contínuo processo de protensão e retenção, numa complexificação de futuros antecipados e presentes reconstruídos – simplificando, numa ação diferida que supera qualquer simples esquema de um antes e um depois, de uma causa e um efeito, de uma origem ou de uma repetição".<sup>43</sup>

Deste modo, supera-se a sequencialidade, e a "Espanha Negra" gera Picasso que gera Goya, pois não há passado nem futuro nem sequencialidade linear. Georges Didi-Huberman chama a este estudo da História de "anacronismo", pois eu só sei que estou no presente (no cubismo ou em Picasso e seus "monstros", por exemplo) se o encontrar no passado (em Goya, por exemplo). Conheço o presente, vendo-o no passado. O presente é o passado, dialética consumada. Como diria também Giorgio Agamben, ser contemporâneo é ver as figuras do presente nos textos e livros do passado, pois o presente não é apenas o aqui e agora da presença do presente ou do presente da presença: vejo, por exemplo, agora, uma estrela que explode. Mas sei que essa explosão sucedeu não no presente, mas há milhares de anos. No entanto, essa explosão é o presente ou se está a dar no nosso presente. Isto significa, para Agamben ou para Nietzsche, algo que nos diz que o passado retorna sempre.

---

43 Hal Foster, *The Return of the Real: The Avant-Garde at the End of the Century*, (The MIT Press, 1996), p. 29.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce le Contemporain?** Paris: Payot & Rivages, 2008.
- ALCAIDE, Víctor Nieto (organizador). **Goya: El Despertar de la Conciencia**. Madrid: Real Academia de San Fernando, 2024.
- BOZAL, Valeriano. **Goya y El Gusto Moderno**. Madrid: Alianza, 2002.
- BOZAL, Valeriano. **Pinturas Negras de Goya**. Madrid: La Balsa de la Medusa, 2009.
- BOZAL, Valeriano, **Otra España Negra**. Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2020.
- DAIX, Pierre (org.), **Picasso 1900-1906: La Période Bleue, La Période Rose**. Neuchâtel: Ides et Calendes, 1988.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo: História da Arte e Anacronismo das Imagens**. Lisboa: Orfeu Negro, 2017.
- FOSTER, Hal. **The Return of the Real: The Avant-Garde at the End of the Century**. The MIT Press, 1996.
- FRIEDLAENDER, Walter, **Mannerism and Anti-Mannerism in Italian Painting**. Columbia University Press, 1957.
- GLENDINNING, Nigel. **Goya y sus Críticos**. Madrid: Complutense, 2017.
- ISIDORO DE SEVILLA [San]. **Etimologías**. Madrid: BAC, 2018.
- LLERA, José Antonio. **Rostros de la Locura: Cervantes, Goya, Wiseman**. Madrid: Abada, 2012.
- LOMAZZO, Giovan Paolo. **Idea of the Temple of Painting**. trad. Jean Julia Chai, The Pennsylvania State University Press, 2013.
- MARIN, Louis. **To Destroy Painting**. University of Chicago Press, 1995.
- MARIN, Louis. **Sublime Poussin**. Stanford University Press, 1999.
- MARIN, Louis. **On Representation**. Stanford University Press, 2001.
- MARQUÉS, Manuela Mena. "Goya and the Dark Beauty", em Felix Krämer (org.), **Dark Romanticism: From Goya to Max Ernst**. Hatje Kantz, 2012.
- NOCHLIN, Linda. **Misère: The Visual Representation of Misery in the 19th Century**. Londres: Thames & Hudson, 2018.
- REGOYOS, **Darío de España Negra**. Madrid: Casimiro, 2013.

SÁNCHEZ, Alfonso Pérez e Manuela Mena Marqués (organizadores). **Goya y El Espíritu de la Ilustración**. Museo del Prado, 1988.

SÁNCHEZ, Alfonso Pérez. **Goya**. Chêne, 1989.

SOLANA José Gutierrez y. **La España Negra**. Granada: La Veleta, 1998.

STRINATI, Claudio. «A new naturalism», em Vv Aa., **Darkness & Light: Caravaggio & His World**. The Domain, Art Gallery of New South Wales, Melbourne, National Gallery of Victoria, 2003.

STRINATI, Claudio (org. comissariado). **Caravaggio**. Skira, 2010.

STRINATI, Claudio, e Alessandro Zuccari. **I Caravageschi / The Caravaggesque Painters**. Skira, 2010.

STRINATI, Claudio (org.). **Le Caravage**. Paris: Place des Victoires, 2015.

STRINATI, Claudio. **Il Mestieri dell'Artista dal Trecento al Seicento**. Palermo: Sellerio, 2015.

VASARI, Giorgio. **Le Vite de' più eccellenti Architetti, Pittori et Scultori Italiani da Cimabue insino a' tempi nostri descritte in lingua Toscana da Giorgio Vasari pittore ... (1550)**. Utilizado: Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y excultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos (Antologia, ensaio e trad. María T. Méndes Baiges e Juan María Montijano García), Madrid: Tecnos/Alianza, 2006. [Biblioteca da Academia Nacional de Belas Artes, Lisboa, cota: G-2-33, G-2-34.]

WARBURG, Aby. **The Renewal of Pagan Antiquity**. Getty Research Institute, 1999.

WARBURG, Aby. **Essais Florentins**. Paris: Hazan, 2015.

# TRADUÇÃO



# Rumo a uma Pedagogia Tangível: Aspectos da Tactilidade na Bauhaus

Towards a Tangible Pedagogy: Dimensions of Tactility at the Bauhaus

Hacia una pedagogía tangible: Aspectos de la tactilidad en la Bauhaus

**Regina Bittner<sup>1</sup>**

**Tradução**

**Ricardo Durski Batista<sup>2</sup>**

**Jociele Lampert<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Chefe da *Bauhaus Dessau Foundation Academy*. Seu trabalho se concentra na arquitetura internacional e pesquisa urbana, modernidade e migração, história cultural da modernidade e estudos patrimoniais. E-mail: [bittner@bauhaus-dessau.de](mailto:bittner@bauhaus-dessau.de)

<sup>2</sup> Artista e pesquisador independente da pedagogia da cor e suas implicações filosóficas e sociais. Especialização em Design Editorial pelo Instituto Europeo di Design, Rio (2017). Bacharel em Programação Visual pela PUC-Rio (2010). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7433110890326708> Email: [ricardodhb@gmail.com](mailto:ricardodhb@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925> E-mail: [jocielelampert@uol.com.br](mailto:jocielelampert@uol.com.br)

## RESUMO

Em um contexto epistemológico de ceticismo fundamental diante do sistema de conhecimento prevalente, a escola Bauhaus buscava o “desaprender”: descartando o aprendizado convencional e promovendo abordagens pré-linguísticas e intuitivas – as quais também levaram à adoção de modos perceptivos não acadêmicos, incluindo interesses em sistemas de conhecimento pré-modernos.

## PALAVRAS-CHAVE

Bauhaus; Pedagogia; Tatilidade; Háptico; Óptico.

## ABSTRACT

In the epistemic context of a fundamental skepticism towards the existing knowledge system, the Bauhaus school was in pursuit of “unlearning”: dismissing conventional learning and promoting pre- linguistic, intuitive approaches- which also led to adoptions of non-academic modes of perception and included an interest in pre-modern knowledge systems.

## KEY-WORDS

Bauhaus; Pedagogy; Tactility; Haptic; Optic.

## RESUMEN

En un contexto epistemológico de escepticismo fundamental hacia el sistema de conocimiento predominante, la escuela Bauhaus buscó “desaprender”: descartando el aprendizaje convencional y promoviendo enfoques prelingüísticos e intuitivos, lo que también condujo a la adopción de modos de percepción no académicos, incluidos intereses en sistemas de conocimiento premodernos.

## PALABRAS-CLAVE

Bauhaus; Pedagogía; Tactilidad; háptico; Óptica.

Um incentivo à crítica: alunos da Bauhaus sentam juntos de frente a trabalhos do curso preliminar pregados à parede. Os trabalhos são feitos dos mais diversos materiais, são objetos encontrados em incursões em torno de Dessau. Recém reunidos aqui no prédio da Bauhaus, a classe os examina junto a Josef Albers, seu professor.

Os estudantes eram convidados a deixar a sala de aula e investigar o mundo material, e então retornar com suas percepções mais aguçadas. Uma coisa insignificante e pouco evidente que aparecia no campo periférico da visão se tornava um artefato valioso. Depois da observação atenta no estudo de campo, as combinações de materiais desenvolvidas pelos estudantes se tornavam assunto de considerações cuidadosas. O espaço da reflexão pedagógica não era o das palavras, mas sim o dos padrões e estruturas produzidos com materiais. Os métodos de trabalho empregados nestes “estudos” incluíam tocar, rasgar, sobrepor e colar.

Não era a reprodução de conhecimento, a aplicação de regras, nem a pura intuição ou conhecimento tácito que interessavam Albers. Por outro lado, ele estava interessado em treinar todos os sentidos dos seus alunos, especialmente os sentidos visual e motor. Com esta abordagem ele os treinava a questionar e buscar por si próprios, despertando interesse na percepção das coisas materiais, assim incentivando “observação e formulação” independentes<sup>4</sup>.

Josef Albers colocou da seguinte forma:

“Conhecimento é poder. Eu denuncio esta máxima como a mais perigosa falsa doutrina pedagógica, mesmo que muitos não entendam assim. O que é ‘conhecimento’? Não é ser capaz nem saber, não é ver nem olhar, nem é construir e dar forma. É a posse do que se chama de fatos, que pode-se comprar caro em escolas e livros, colecionar e acumular, a fim de reproduzi-los primeiro nos exames e depois, talvez, também avaliá-los com o objetivo de entender algo melhor.[...] Ao invés de “conhecimento é poder,” Eu recomendo para a educação a máxima ‘ver é poder’; notadamente ver no sentido do verbo em inglês ‘to see,’ que significa ‘olhar mais’<sup>5</sup>.’ Pois me parece que uma educação visual e criativa é uma das tarefas mais importantes do nosso tempo<sup>6</sup>.”

Conhecimento era uma palavra evitada na Bauhaus histórica. Afinal, o ceticismo epistemológico era parte da fundação da escola. A experiência devastadora da Primeira Guerra foi formadora tanto para os fundadores da escola quanto para os estudantes: o poder destrutivo da racionalidade técnica levou a uma espécie de tábula rasa onde toda experiência e conhecimento existentes tornaram-se suspeitos.

Neste contexto epistemológico, de ceticismo radical diante do atual estado de conhecimento, a escola Bauhaus inicialmente buscou o “desaprender” – o abandono

4 Martin Krampen (ed.): *beobachten und formulieren. grundkurs mit übungen, nach einem filmskript von josef albers* (observar e formular: curso fundamental com exercícios, baseado no roteiro de josef albers), Hatje Cantz Verlag, Berlin 2009.

5 No original: “to look more”, N.T.

6 Eckhard Neumann (ed.): *Bauhaus und Bauhäusler. Erinnerungen und Bekenntnisse* (Bauhaus e Bauhäusler: Memórias e Confissões), DuMont Verlag, Cologne 1985, p. 254.

do conhecimento convencional e a promoção de abordagens pré-linguísticas, intuitivas e de espírito infantil. Nesse sentido, não era meramente uma questão de novas formas de aprendizado, mas de uma abordagem completamente outra do que é aquisição de conhecimento. O curso preliminar em particular – introduzido por Johannes Itten em Weimar, depois levado adiante por Josef Albers e László Moholy-Nagy em Dessau – era uma reação a essa desvalorização do conhecimento dentro da escola<sup>7</sup>. Naquele vácuo, o curso preliminar servia como um campo de provas, um lugar para se ganhar experiência através da sensibilização dos sentidos físicos: pela manipulação tátil dos mais diversos materiais; pelos exercícios físicos e mentais para estabilizar a mente.

A estudante da Bauhaus Otti Berger – uma das mais bem sucedidas artistas têxteis que a escola produziu – expressou esta atitude de “desaprender” em uma entrevista, parte de uma pesquisa conduzida pela revista da Bauhaus em 1928. Quando perguntada onde havia estudado e trabalhado antes, ela respondeu: “Em um lugar tradicionalista sem sentido.” Perguntada sobre o que esperava da Bauhaus ela respondeu: “Superar a mim mesma e encontrar a mim mesma<sup>8</sup>.”

Um lugar tradicionalista sem sentido? O programa da Bauhaus era fundado no rompimento com as convenções presentes nas práticas pedagógicas das tradicionais *École des Beaux-Arts*: desenho de observação de modelos nus, estudos da natureza ou imitação de formas ideais ocidentais de beleza entendidas como universalmente válidas vistas nos moldes de gesso de estátuas Greco-Romanas. Este tipo de educação artística não só dominava as academias das grandes cidades do ocidente, também era exportada para as metrópoles coloniais. Afinal, educação era um dos pilares centrais do projeto colonial, um modo de afirmar a superioridade cultural do Ocidente<sup>9</sup>.

A Bauhaus histórica era parte de um movimento amplo de reforma escolar que buscava implantar uma mudança de paradigma na educação artística – distanciando-se do aprendizado a partir de convenções e imitação de formas canônicas tradicionais (como era prática comum nas academias de arte) em busca do desenvolvimento da criatividade potencialmente contida em todos; uma noção essencial naquela época na formulação de uma sociedade democrática. O teórico da arte Thierry de Duve conclui: “Todas as pedagogias progressistas deste século, de Fröbel a Montessori e Decroly, todos os reformistas da escola e filósofos da educação, de Rudolf Steiner a John Dewey, baseiam seus projetos e programas na criatividade ou, ao menos, na crença na criatividade, na convicção de que a criatividade e não a tradição – não as regras nem as convenções – é o melhor ponto de partida para a educação”<sup>10</sup>.

---

7 Ver Leah Dickermann: “Bauhaus Fundaments,” in: Barry Bergdoll und Leah Dickermann (eds.): *Workshops for Modernity*, MoMA New York 2009, p. 17

8 Entrevista com estudante da Bauhaus, in: *bauhaus zeitschrift für gestaltung* 2. Nr. 2-3, 1928, p. 24.

9 Ver Christian Kravagna: “Im Schatten großer Mangobäume. Kunsterziehung und transkulturelle Moderne im Kontext der indischen Unabhängigkeitsbewegung” (À Sombra de Grandes Mangueiras: Educação artística e modernidade transcultural no contexto do movimento de independência da Índia), in: Marion von Osten und Tom Holert (eds.): *Das Erziehungsbild. Zur Visuellen Kultur des Pädagogischen* (A Imagem que Educa: Sobre a Cultura Visual Pedagógica), Schlebrügge Verlag, Wien 2010, p. 108.

10 Ver Thierry de Duve: “When Form Has Become Attitude—And Beyond,” in: *Theory in Contemporary Art Since 1945*, Blackwell Publishers, Malden, Mass. 2005, p. 23.

## Tatilidade

“nós não queremos imagens, mas queremos chegar perto do melhor e definitivo tecido! ... é preciso ser capaz de compreendê-lo com as ‘mãos’! O valor de um tecido deve ser reconhecido pelo toque, no valor tátil. ... é preciso ouvir os segredos do tecido, perscrutar os sons dos materiais, deve-se apreender a estrutura não só com cérebro, mas senti-la com o subconsciente ...<sup>11</sup>”

O apelo de Otti Berger defendendo a importância da tatilidade como geradora de conhecimento foi muito além do meio têxtil. Ela já havia tido a experiência de trabalhar com e a partir da matéria física no curso preliminar de Moholy-Nagy. Ele, por sua vez, incluiu sua prancha tátil em “*Vom Material zur Architektur*” (Do Material à Arquitetura), o livro que resumiu seus métodos de ensino na Bauhaus. O livro era também um manifesto pedagógico, sua questão era a busca de formas independentes de expressão criativa. De acordo com Moholy-Nagy, os “exercícios táteis primitivos” no começo do curso preliminar eram essenciais para a educação na Bauhaus precisamente porque “hoje em dia a maioria das pessoas – distantes de suas próprias experiências – constroem seu mundo a partir de fontes secundárias”<sup>12</sup>. Este era um argumento que se referia implicitamente à formação da cultura material no âmbito da sociedade industrial: com a mecanização, produção em massa e a divisão de trabalho fordista, as conexões entre a vida cotidiana, o uso e a produção do ambiente material haviam se tornado cada vez mais abstratas. Materiais e tecidos produzidos artificialmente, disponibilidade em massa de bens fabricados industrialmente e novas mídias, por um lado, e a crescente mecanização e a substituição da atividade e do controle humano pela máquina, por outro, apoiam a experiência de desmaterialização e liquefação das relações materiais.

Este era o desafio para a Bauhaus de Dessau. A escola tinha a tarefa de treinar designers em meio a esses processos. Porém essa dinâmica de abstração também estava presente no microcosmo que era a escola: logo, os debates na Bauhaus sobre as mudanças na percepção humana ocasionadas pelas mudanças tecnológicas são um instantâneo do discurso mais amplo sobre a cultura moderna e a arte no ocidente.

Nos exercícios táteis, os alunos da Bauhaus eram instruídos a se relacionar intimamente com as diferentes propriedades sensíveis dos materiais trabalhados, a experimentar superfícies, temperaturas, estruturas e estados de agrupamento. Afinal, quem toca não só confirma a existência do mundo circundante, mas também a própria existência. A partir destes estudos táteis com materiais, Moholy-Nagy gerou uma terminologia, um sistema de categorias para a descrição de diversas composições materiais. Essas categorias – estrutura, textura e fatura – se expressam no que ele

11 Otti Berger: “*Stoffe im Raum*” (Tecidos na Sala), in: RED, Sonderausgabe: *Bauhaus*, 1930, p. 145. Tradução do editor.

12 László Moholy-Nagy: *Vom Material zur Architektur* (Do Material à Arquitetura), Florian Kupferberg Verlag, Mainz 1968, p. 19.



chamou de “argumentos imagéticos.” As fotografias contidas neste artigo têm origem em diferentes contextos e formas de processamento de imagem: microscopia, fotografia aérea e jornalismo.

O artigo de Otti Berger, previamente citado, era também acompanhado de uma fotografia no estilo da Nova Objetividade que chega ao fundo do material passando por suas camadas – um paradoxo em face do fato de que o tátil era contraposto, no discurso dos anos 1920, ao domínio do visual no modernismo. Não seriam estes argumentos visuais uma expressão da reestruturação das relações perceptuais entre o háptico e o óptico? A disputa em torno da importância dos modos de percepção – visual versus tátil, óptico versus háptico – é fundamentalmente um debate em torno de diferentes formas culturais de conhecimento.

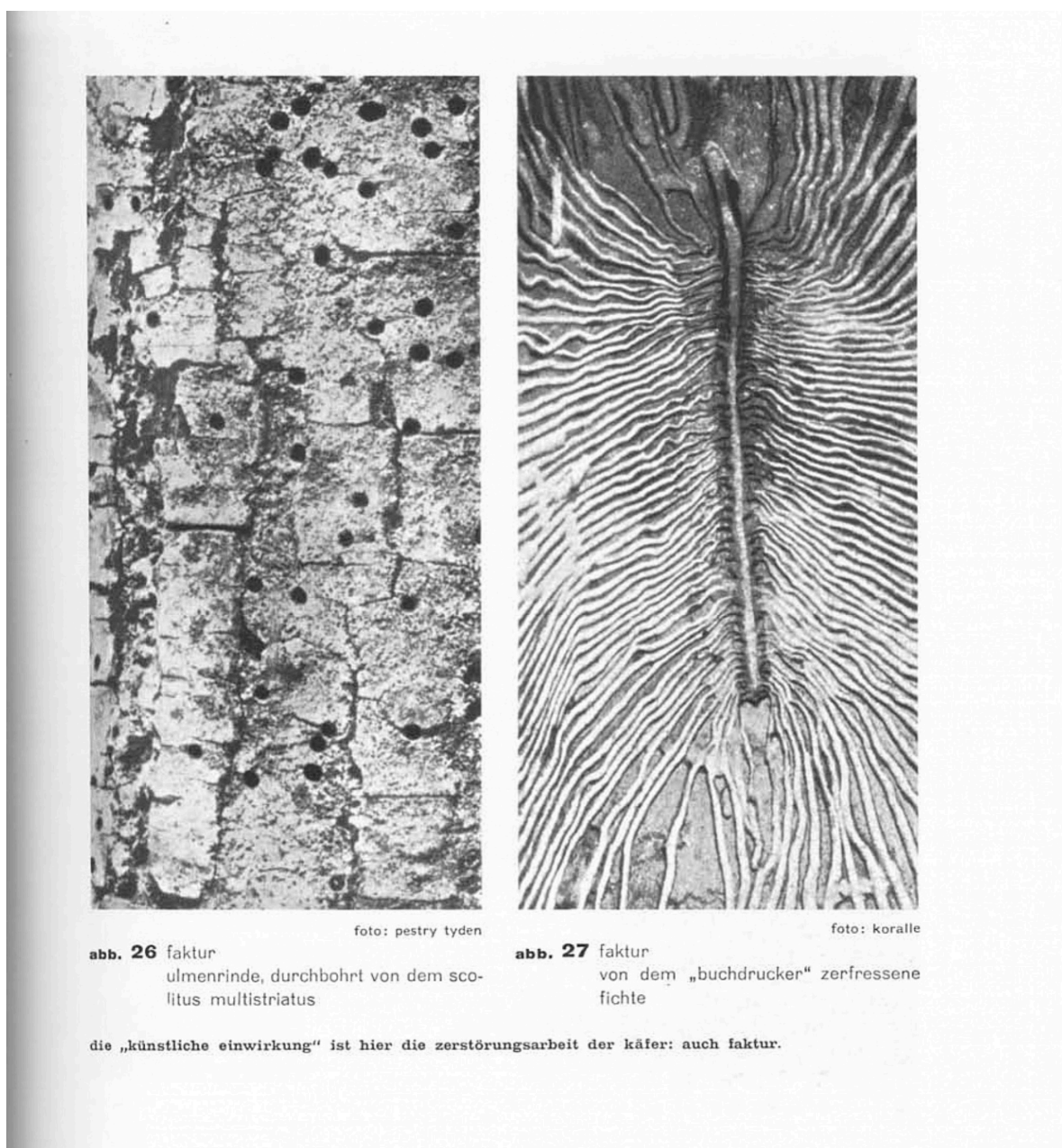


Fig. 1, Duas ilustrações do livro de de László Moholy-Nagy: Vom Material zur Architektur, Florian Kupferberg Verlag, Mainz 1968, p. 43.

Em que medida teriam os debates na Bauhaus de Dessau em torno da relação entre óptico e háptico contribuído para o complexo cultural hegemônico que tradicionalmente interpretou a cultura moderna ocidental? Ou a escola vanguardista se preocupou mais em explorar o entrelaçamento e zonas de contato entre ver e compreender?

A ênfase no estudo da tatilidade e do háptico como áreas de conhecimento era também uma reação ao domínio do visual na modernidade. O tátil como sendo supostamente o outro (em seu livro, Moholy-Nagy refere-se ao senso tátil altamente desenvolvido dos “povos primitivos”) é um componente essencial no discurso sobre cultura moderna ocidental que é ao mesmo tempo racional e civilizada – uma cultura que, como colocado pelo cientista cultural Hartmut Böhme, “não apenas se afirmou monopolizando a relação entre visualidade e ciência, mas sobretudo na marcha triunfal da mídia visual”<sup>13</sup>. Mesmo que o tátil tivesse sido considerado anteriormente como refúgio da autenticidade e da proximidade (e esta concepção da tatilidade oscilava até na abordagem programática do curso preliminar da Bauhaus), com a chegada do século vinte, o tátil parecia cambiar para um modo de percepção condicionado pela tecnologia midiática.

Em suas pesquisas com materiais, Albers e Moholy-Nagy estavam menos preocupados em estabelecer um novo essencialismo do que fazer do ensino um experimento para explorar a reestruturação das relações entre ver e compreender em meio a uma sociedade moldada por novas relações midiáticas e perceptuais. Por esta razão os estudos materiais de Albers e os fotogramas de Moholy-Nagy não são contraditórios: pelo contrário, juntos eles documentam o movimento entre diferentes mídias e modos de percepção. Em suas aulas Josef Albers desenvolveu uma terminologia para investigar as propriedades materiais, distinguindo entre material e matéria. O primeiro se refere às substâncias que compõem o material; o segundo se refere às qualidades superficiais, à aparência externa dos materiais. Já Moholy-Nagy entendia a fotografia como “design de luz,” enfatizando o caráter produtivo da operação, que lida com os efeitos ópticos da luz – não reprodução, mas produção. É por isso que o conceito de *Faktur*<sup>14</sup> (aspecto superficial ou característica da execução) introduzido nos estudos materiais pode também ser válido para a fotografia. *Faktur* não só capta a “textura do material mas também o resultado sensorialmente perceptível de um processo”<sup>15</sup>. Em última instância, Moholy-Nagy procurava investigar junto a seus alunos, em que medida a fotografia poderia desenvolver suas próprias qualidades de superfície em tensão entre sua materialidade e visualidade. Assim, os exercícios do curso preliminar podem ser entendidos como experimentos que exploram modelos de conhecimento sensorial particulares de uma época.

13 Hartmut Böhme: *Der Tastsinn im Gefüge der Sinne. Anthropologische und historische Ansichten vorsprachlicher Aisthesis* (O sentido do toque na tessitura dos sentidos: Visões antropológicas e históricas da estesia pré-linguística), in: Kunst und Ausstellungshalle der BRD (ed.): *Tasten*. Schriftenreihe Forum, Vol. 7, Göttingen 1996, p. 198.

14 “Fatura” no Brasil, N.T.

15 Ver também T'ai Smith: *Bauhaus Weaving Theory: From Feminine Craft to Mode of Design*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2014, p. 91 nota de rodapé.

## Tecelas de disciplina ou de emancipação?

Embora uma expressão de criticismo às hierarquias de conhecimento existentes, os exercícios práticos usados na Bauhaus para desenvolver e expandir a percepção sensível também circulavam em discursos e disciplinas dos anos 1920 preocupados de várias maneiras com as transformações na psique e nos sentidos na sociedade moderna. Neste contexto, não é coincidência que Moholy-Nagy tenha contribuído com uma publicação sobre a Bauhaus no “*Handbuch für Arbeitswissenschaft*” (Manual de Ergonomia), publicado pelo ergonômista e psicotécnico Fritz Giese. Giese, uma das principais figuras da nova disciplina da psicotecnologia, publicou em 1920 “*Psychotechnik und Taylorsystem*” (Psicotécnica e Sistema Taylorista), e mais tarde chefiou um instituto de psicologia aplicada em Halle, cidade da Alemanha oriental. Neste local ele desenvolveu aparatos para testar os sentidos táteis, bem como exercícios táteis, usados para avaliar as capacidades de indivíduos para realizar diversos tipos de trabalho<sup>16</sup>. Inclusive, durante a gestão de Hannes Meyer foram oferecidos cursos em psicotécnica na Bauhaus.

No entanto, enquanto Giese usava os exercícios táteis em testes de aptidão para realização de tarefas específicas – um método disciplinar empregado na adaptação do indivíduo ao mundo de trabalho industrial – Moholy-Nagy se empenhava em expandir e abrir o leque das experiências sensíveis pelo seu ensino através do treinamento tátil. A ambivalência inerente a esta técnica ficou mais evidente depois que Moholy-Nagy se muda para os Estados Unidos em 1937 para chefiar a Nova Bauhaus em Chicago. Maggie Taft, em sua pesquisa sobre o dito currículo de “Tempos de Guerra” da *Chicago School of Design* – instituição sucessora da Nova Bauhaus – trabalhou sobre como, dentre outras coisas, exercícios táteis eram oferecidos a veteranos feridos em guerra a fim de realoca-los no mercado de trabalho civil<sup>17</sup>. Esses exemplos mostram que logo cedo havia uma proximidade assustadora entre disciplina e emancipação no que diz respeito aos experimentos em treinos sensoriais psicotécnicos e pedagogia da arte.

Anos depois, Anni Albers, que em 1949 acompanhou seu marido Josef até Yale depois de quase uma década e meia ensinando na *Black Mountain College*, defenderia o poder subversivo do tato. Reforçado pela sua experiência do *American Way of Life* e os excessos da sociedade consumista, a “tatilidade” da forma a um capítulo central de seu livro “*On Weaving*”, publicado em 1965. Neste ela chama atenção para como a sensibilidade do toque e, em particular, as diferentes articulações da tatilidade haviam se degenerado na sociedade moderna:

---

16 Torsten Blume und Janek Müller: *Sachsen-Anhalt in der Moderne*, (Saxônia-Anhalt na Era Moderna), in: Claudia Perren, Torsten Blume, Alexia Pooth (eds.): *Große Pläne! Moderne Typen, Fantasten und Erfinder. Zur Angewandten Moderne in Sachsen-Anhalt 1919-1933* (Grandes Planos! Caras Modernos, Fantastas e Inventores: Sobre Modernismo aplicado na Saxônia-Anhalt 1919-1933), Kerber Verlag, Bielefeld 2016, p. 89.

17 Maggie Taft: “Better than Before. László Moholy-Nagy and the New Bauhaus in Chicago,” in: Mary Jane Jacob und Jaquellynn Bass (eds.): *Chicago Makes Modern: How Creative Minds Changed Society*, University of Chicago Press, Chicago 2012, p. 31-43.

Os materiais chegam a nós já moídos, lascados, esmagados, em pó, misturados e fatiados para que apenas a etapa final de uma longa sequência de operações da matéria ao produto caiba a nós: meramente torrar o pão. Não há necessidade de colocar a mão na massa. ... Nós removemos o filme plástico e está pronto – o bacon, a lâmina de barbear, ou um par de meias de nylon. A indústria moderna nos livra de muito trabalho e fadiga: mas, com a máscara de Janus, também nos impede de participar da formação do que é material e deixa inerte o sentido do toque, e assim também ficam nossas faculdades formadoras estimuladas por ele<sup>18</sup>.

Albers formulou sua teoria do design baseada na prática da tecelagem, uma prática caracterizada pelo encontro constante entre a mão e o tecido. A tatilidade da tecelagem – estruturada pela relação rítmica entre urdidura e trama – modela o pensamento e não distingue entre toque, compreensão e cognição. Ou melhor, a tecelagem requer um constante movimento entre sujeito e objeto. “Embora neste livro eu esteja lidando com processos e fatos estabelecidos há muito,” ela escreve, “ainda assim, ao explorá-los, eu me sinto em território desconhecido. ... partindo de um campo especializado e definido, podemos nos dar conta de uma relação que sempre se expande. Isso torna visíveis assuntos tangenciais. Os pensamentos, no entanto, podem, acredito, ser retraçados até o seu fio condutor”<sup>19</sup>.

Paralelos aos debates conduzidos nos anos 1920, nos quais a Bauhaus estava envolvida, acerca das transformações nos modos de percepção humanos podem ser encontrados no presente: por exemplo, quando se fala das mudanças na percepção humana no curso da digitalização. A pesquisadora do design Caroline Höfler examinou zonas de contato entre a cultura digital e a analógica, e tem observado um interesse renovado no sentido do toque. Usando como exemplo o revólver háptico desenvolvido pela Microsoft – um jogo de poker virtual onde se pode sentir os diferentes materiais – ela discutiu as constelações em que experiências virtuais e quasi-hápticas se combinam. Uma comparação com o cilindro tátil – desenvolvido pelo estudante da Bauhaus, Rudolf Marwitz, enquanto participava do curso preliminar com Moholy-Nagy em 1929 – é óbvia. “No entanto,” escreve Höfler, “os exercícios táteis da Bauhaus eram direcionados ao desenvolvimento de realidades sensoriais, enquanto os desenvolvimentos da realidade virtual buscam especificamente iludir os sentidos. Enquanto, neste caso, alguém usando um óculos 3D subordina mais uma vez o sentido tátil ao sentido da visão, e portanto dá continuidade às hierarquias tradicional dos sentidos, os exercícios táteis da Bauhaus buscavam precisamente romper com essas hierarquias: seu ‘potencial subversivo’ consistia em possibilitar uma “comunicação imediata entre corpos e materiais, o que ao mesmo tempo revelava sua natureza mediada”<sup>20</sup>.

18 Anni Albers: *On Weaving*, Wesleyan University Press, Middletown 1965, p. 62.

19 Ebd., S. 15.

20 “Carolin Höfler im Gespräch” (Conversas com Carolin Höfler), in: Regina Bittner und Katja Klaus (eds.): *Gestaltungsproben. Übungen zum Unterricht am Bauhaus* (Amstras de Design: Exercícios de ensino na Bauhaus), Edition Bauhaus, Vol. 57, Spector Books, Leipzig 2019, p. 29.



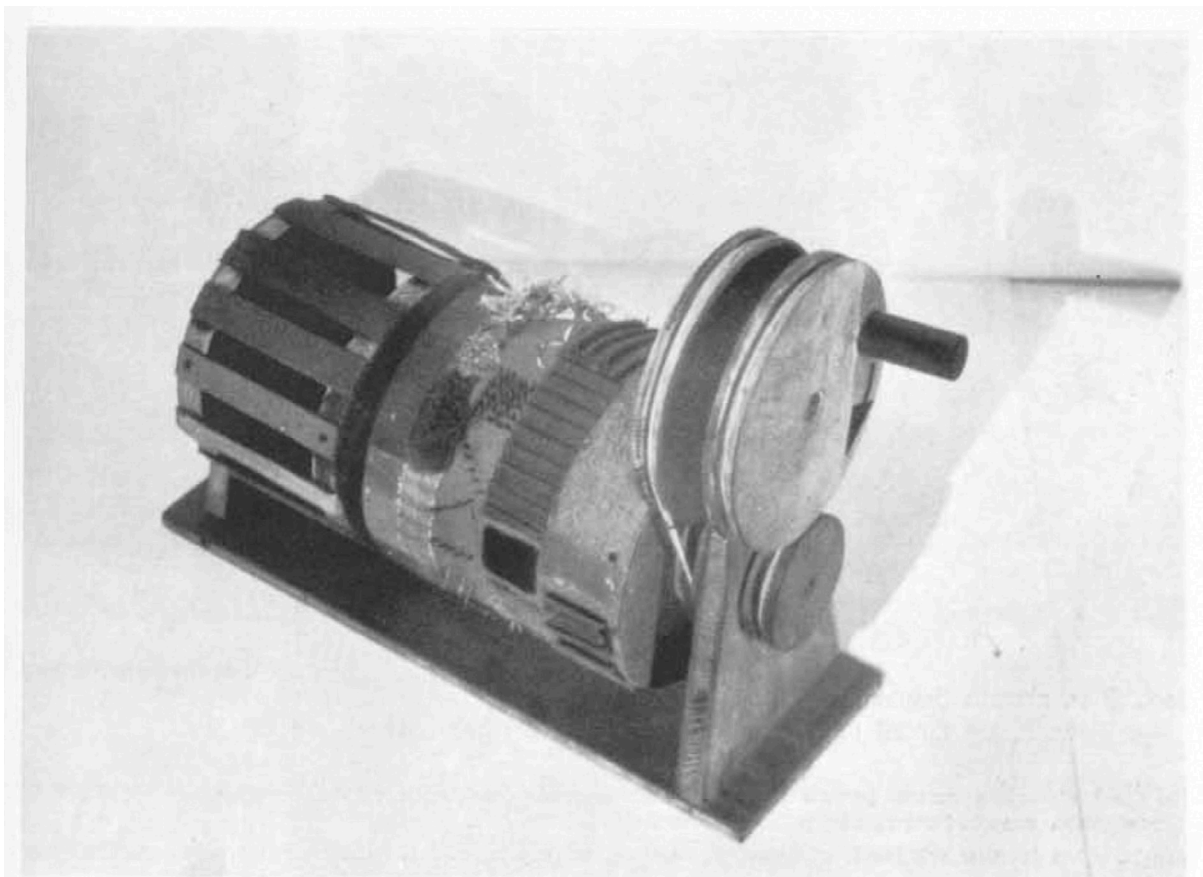


Fig. 2, Cilindro tátil de Rudolf Marwitz no livro de László Moholy-Nagy: Vom Material zur Architektur, Florian Kupferberg Verlag, Mainz 1968, p. 25.

## Referência

Tradução do texto publicado originalmente no site Bauhaus Imaginista: <https://www.bauhaus-imaginista.org/articles/6019/towards-a-tangible-pedagogy>

**Submissão:** 15/10/2024

**Aprovação:** 03/12/2024



# ENTREVISTA

# A residência artísticopedagógica como espaço para a formação crítica em Artes Visuais: Entrevista com Neyde Joppert

The artistic-pedagogical residency as  
a space for critical training in Visual  
Arts: Interview with Neyde Joppert

La residencia artístico-pedagógica como  
espacio de formación crítica en Artes  
Visuales: Entrevista a Neyde Joppert

**Jociele Lampert<sup>1</sup>**

**Joviana Jensen<sup>2</sup>**

**Marcelo P. de Lima<sup>3</sup>**

1 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: [jocielelampert@uol.com.br](mailto:jocielelampert@uol.com.br)

2 Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/ UDESC). Mestrado em Artes Visuais na Linha de Ensino das Artes Visuais (PPGAV/ UDESC). Graduação em Licenciatura em Artes Visuais (DAV/ UDESC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0259199015083123>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4698-7261> E-mail: [jovianajensen@gmail.com](mailto:jovianajensen@gmail.com).

3 Doutorando e Mestre em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Licenciado em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/246981112919810>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1254-6049>. E-mail: [pereiralima1184@gmail.com](mailto:pereiralima1184@gmail.com).

**RESUMO**

A presente entrevista discorre sobre a relevância da residência artísticopedagógica no contexto do ensino de artes visuais, considerando a formação inicial em artes visuais. Discute sobre o processo do registro e da documentação de processos pictóricos, como metodologia para o pensar e fazer artístico. Apresenta entrevista realizada em 2022, com a artista professora Neyde Joppert (SP), quando de sua participação no projeto Residência Artísticopedagógica, idealizado pelo Estúdio de Pintura Apotheke. Visa contribuir para uma reflexão crítica sobre os processos de ensino/aprendizagem em pintura.

**PALAVRAS-CHAVE**

Ensino de Artes Visuais; Documentação; Residência artísticopedagógica.

**ABSTRACT**

This experience interview the relevance of artisticpedagogical residency in the context of teaching visual arts, considering initial training in visual arts. Discusses the process of recording and documenting pictorial processes, as a methodology for thinking and doing artistically. It presents an interview carried out in 2022, with artist professor Neyde Joppert (SP), during her participation in the Residency Artisticpedagogical project, created by Estúdio de Pintura Apotheke. It aims to contribute to a critical reflection on the teaching/learning processes in painting.

**KEY-WORDS**

Teaching Visual Arts; Documentation; Artistic-pedagogical residency.

**RESUMEN**

Esta entrevista analiza la relevancia de la residencia artísticopedagógica en el contexto de la enseñanza de las artes visuales, considerando la formación inicial en artes visuales. Discute el proceso de registrar y documentar procesos pictóricos, como metodología para pensar y hacer artísticamente. Presenta una entrevista realizada en 2022, a la artista profesora Neyde Joppert (SP), durante su participación en el proyecto Residência Artísticopedagógica, creado por Estúdio de Pintura Apotheke. Pretende contribuir a una reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en pintura.

**PALABRAS-CLAVE**

Enseñanza de Artes Visuales; Documentación; Residencia artístico-pedagógica.

## Introdução

O Estúdio de Pintura Apotheke se constitui como um projeto de extensão vinculado à Instituição de Ensino Superior, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, idealizado e criado pela Prof.<sup>a</sup> Titular Dr.<sup>a</sup> Jociele Lampert. O Estúdio de Pintura Apotheke oferece para as comunidades interna e externa à UDESC, formação para professores, ações de extensão em artes visuais com foco em pintura, aulas abertas, com o objetivo de ativar processos artísticos e de ensino pela linguagem pictórica.

Uma das ações de extensão universitária desenvolvidas pelo projeto é a *Residência Artísticopedagógica*. Seu objetivo é o desenvolvimento de projetos artísticos e de ensino no espaço do ateliê da universidade, por artistas professores. Tal projeto visa a partilha de saberes e construção de conhecimentos relacionados a artistas e professores atuantes no campo do ensino de artes visuais, na formação profissional em artes visuais (licenciatura e bacharelado).

Portanto, o projeto de *residência artísticopedagógica* se constitui como uma “via dupla”, contribuindo tanto para a formação inicial dos estudantes de artes visuais, como também para o artista-professor/a, residente no ateliê da universidade, pelas trocas entre os estudantes, os integrantes do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke e comunidade.

As residências artísticas configuram-se como local de incentivo à pesquisa, experimentação, criação e difusão de produção, no campo da arte. Através da circulação e mobilidade dos artistas residentes, “as residências se relacionam com a ideia de deslocamento, trânsito, o mover-se para outro lugar, espaço e tempo”, como afirma Packer (2014), proporcionando aos artistas momentos de trocas e reflexão, sobretudo sobre o tempo e a produção, em outras formas e contextos.

Contribuem para os processos de produção coletiva, uma vez que priorizam a cooperação e o compartilhamento dos saberes, por meio de experiências com sentido crítico por privilegiar interrelações dos sujeitos envolvidos. Assim, a produção do conhecimento, “se dá pela experiência e por sua troca; não podemos simplesmente prescindir disto e destacar o terreno onde queremos pisar” (Packer, 2014, p. 36), mas compreender a residência artística como o lugar da investigação e da pesquisa, por meio do aprendizado singular e coletivo, da formação crítica e criativa, da produção e exposição artística. Ou seja, um espaço transdisciplinar de troca e construção da experiência.

Por outro lado, Moraes (2014) destaca a relevância da residência enquanto possibilidade de formação artística para além do espaço individual do ateliê, tornando-se uma ampliação do próprio processo de desenvolvimento criativo, tanto pelas trocas que ocorrem nesse espaço como pelo tempo compartilhado com outros interlocutores, relacionados a sua pesquisa e produção.

O local da residência artística se configura, neste sentido, como um espaço social de compartilhamentos e construção de conhecimento teórico-prático onde,

“residências artísticas podem ser, um espaço de formação e transformação, em que o sujeito que a vivência se desloca e vive por um período, fora de sua zona de conforto” (Salgado, 2019, p. 73), permitindo explorar-se e debruçar-se sobre a própria prática, a partir de uma nova e diferente perspectiva.

Moraes (2020), revisita a questão e diz que isto somente é possível devido à imersão no processo criativo sob condições potencializadoras, que oferecem o mergulho ao percurso, com foco na pesquisa pela experimentação, investigação e produção artística. Ainda segundo o autor (2020), as residências permitem este mergulho pelo tempo e afastamento necessários à criação, o que nem sempre é possível em condições usuais do dia a dia, abrindo brechas para momentos de reflexão sobre sua própria prática, em fluxo criativo.

É possível observar, portanto, que a residência artística desenvolve papel fundamental na formação de artistas e professores, pois a diversificação na experiência potencializa e enriquece os percursos artísticos e pedagógicos, sobretudo na contemporaneidade. Moraes (2020) destaca ainda que a residência artística pode ampliar e contribuir para o processo de ensino/aprendizagem em artes, pelo fomento à pesquisa que aponta para a relação entre os processos artísticos, culturais e sociais.

## Entrevista com Neyde Joppert

No ano de 2022, Neyde A. Joppert Cabral participou do projeto de *Residência Artisticopedagógica*, idealizado pela Professora Titular Doutora Jociele Lampert, no contexto do Estúdio de Pintura Apotheke. A artista- professora esteve em Florianópolis entre os dias 14 a 23 de setembro, o que possibilitou-lhe a imersão no ateliê de pintura do DAV/UDESC, com produção de uma série de trabalhos em pintura, em especial, retratos com tinta óleo, uma ação de mesma temática com os estudantes do Curso de Graduação em Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) da UDESC, visitas a museus e centros culturais, práticas *plein air* envolvendo a técnica da aquarela, além da produção de um diário digital da residência, o qual nominou de *Respiro e Incentivo*, como forma de documentar as experiências, os processos e os trabalhos artísticos desenvolvidos ao longo da imersão.

Neyde Joppert Cabral é natural de São Paulo (SP) e possui graduação, mestrado e doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela USP(SP). A entrevista que segue, foi realizada durante o período da residência, de forma presencial, no próprio ateliê de pintura, pela então discente do curso de Mestrado em Artes Visuais (PPGAV/UDESC), Me. Joviana Jensen, sob orientação da Professora Titular Dra. Jociele Lampert.

Por meio conversa, foi possível conhecer o percurso artístico de Neyde e sua relação com a pintura, bem como a metodologia de estudos desenvolvida com os cadernos, decorrente das práticas artísticas, pedagógicas, e no ensino da Arquitetura.





Fig. 1, *Diário da residência*, 2022. Fonte: Acervo pessoal.

**P(1)Neyde, como foi sua formação artística?**

**R-** Minha formação acadêmica em Arquitetura e Urbanismo (USP-SP), levou-me á uma prática de desenho e pintura muito técnica. Então, nos últimos anos decidi voltar-me a uma expressão artística mais profunda, construindo uma formação artística própria, através de cursos livres em artes. Foram cinco anos de estudos em aquarela, e mais recentemente, a óleo e acrílica, onde foi possível perceber como um processo agrega a outro, como meio de expressão. No início, tende-se a explorar diversos temas para o exercício e a prática, mas com o tempo e a experiência, apuram-se os temas e interesses, como por exemplo, a figura humana, que tem uma importância especial na minha obra.

**P(2)-Você comentou que há alguns anos costuma registrar os seus processos artísticos em cadernos. Qual foi o objetivo?**

**R-** Sim! Eu inclusive trouxe um deles, que é o caderno da disciplina on-line *Processo Pictórico*, ministrada pela Profa. Jociele, que cursei como convidada.

Os meus cadernos são o registro de um momento. Assim, eu costumo realizar dois tipos de registro: alguns são *sketchbooks* com trabalhos em aquarela, nos quais coleciono impressões de viagens. Por vezes eu retomo os cadernos e revejo os momentos, porque estão todos registrados nas pinturas. Então, são como obras de registro.

Os outros, (cadernos) como este da disciplina, servem para armazenar informações que eu possa precisar para futuros projetos. Este por exemplo, inclui uma reunião dos estudos teórico e práticos da disciplina, com várias janelas abertas, como novos pintores contemporâneos, referências bibliográficas, e os desafios realizados para os encontros. São cadernos para estudos de pintura.

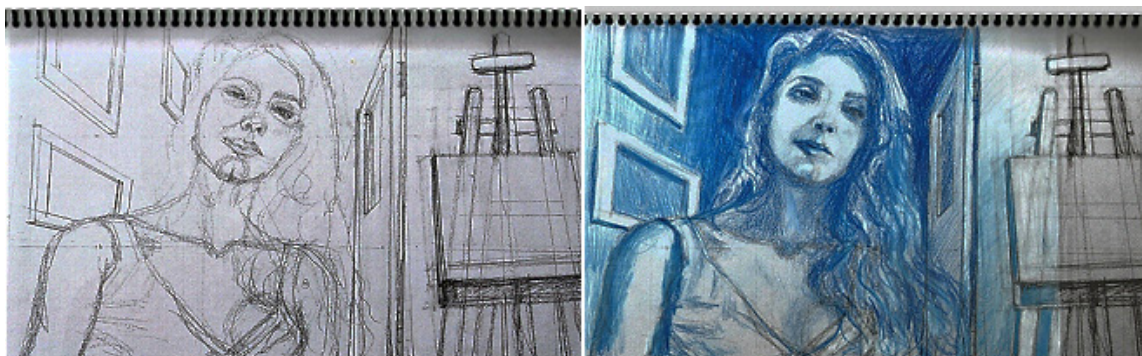


Fig. 2 e 3, *Caderno da disciplina Processo Pictórico, 2021.2, Estudos para maratona de pintura,*

Fonte: acervo pessoal.

**P(3)- Eu observei que no caderno da disciplina há muitos escritos. O que você costumava registrar ali?**

**R-** Tudo o que me interessa e considero importante, como material de pesquisa para futuros estudos. Por exemplo, em um dos encontros, houve menção a várias referências artísticas. Registrei todas no caderno, pois sempre retomo e pesquiso para aprofundar. Eu costumo dizer que o caderno é começo da meada, o ponto de partida para a construção de outros projetos. Por meio deste novelo, abrem-se novas possibilidades e desenvolvem-se outros conhecimentos, enriquecendo o percurso da pintura.

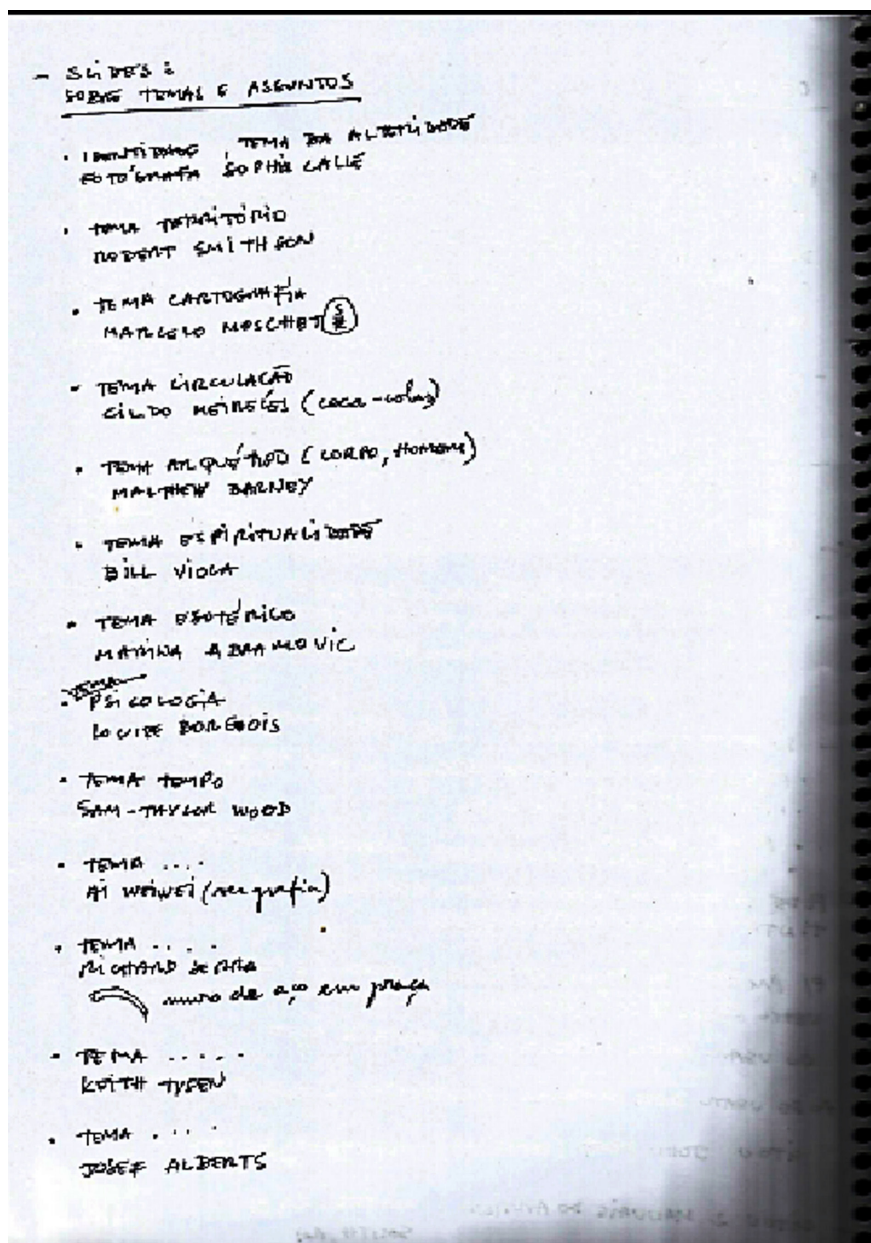


Fig. 4, Caderno da disciplina Processo Pictórico, 2021.2. Fonte: acervo pessoal.

**P(4)- Você considera então, que estes registros auxiliam suas pesquisas em pintura?**

**R** - Muitíssimo. Eles são como um arquivo, porém ativo, porque revisito-os e me inspiro continuamente. Por exemplo, em um outro encontro, foi mencionada a importância de registrar a biografia dos artistas. Isto porque, conhecer seu dia a dia e a rotina pessoal e de trabalho, auxilia na resolução de nossos próprios problemas. Em um momento posterior e relembrando, adquiri a biografia de Cézanne, com escritos sobretudo, dos anos finais de sua vida, sua obra, e a metodologia desenvolvida para os estudos de pintura. Como está descrito, pelas manhãs o artista pintava em



seu estúdio e pelas tardes praticava o *plein air*. Conhecer sua sistemática foi muito instigante para mim, para pensar sobre a minha própria rotina pessoal e de trabalho, no sentido de rever e aprimorar a minha auto-organização.



Fig. 5, *Diário da residência, Dia 13/09/22, terça-feira-Véspera do início da residência, aquarela no Parque da Luz, 2022.* Fonte: Acervo pessoal.

#### **P(5)- A organização do material está baseada em algum tipo de metodologia?**

**R** - Sim! Os cadernos são organizados por professor. Quando realizo um curso com um determinado professor, ele torna-se uma pessoa especial para mim. Então costumo compor a capa com uma fotografia ou pintura sua, pois ao visualizar a sua imagem, relembro o conteúdo por associação. Eu realmente gosto disto! Inclusive, durante os encontros da disciplina *Processo Pictórico*, sempre fazia *sketches* da professora Jociele e dos assuntos, porque a minha memória é muito visual. Assim, quando estou escrevendo ou desenhando, estou vivenciando no momento, a imersão na aula e no assunto.

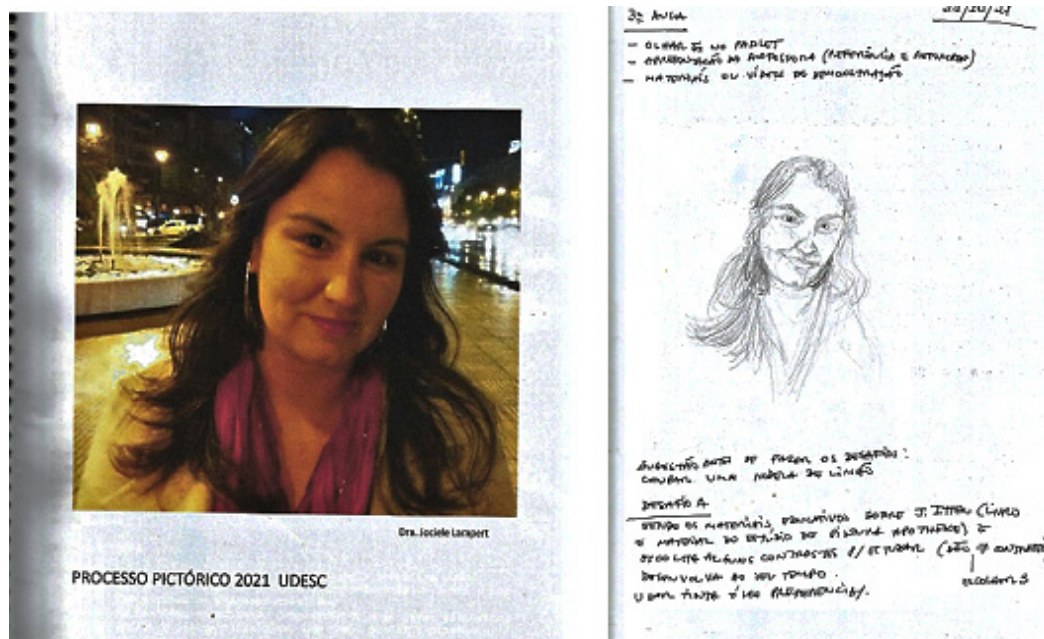


Fig. 6 e 7, *Caderno da disciplina Processo Pictórico*, 2021.2. Fonte: Acervo pessoal.

**P(6)- Por fim, você costuma manter nestes cadernos, registros de suas obras?**

**R** - Não costumava, mas agora repenso que é interessante sim, já que estes registros sempre acabam por desdobrar-se em outras pinturas, geralmente maiores. Por exemplo, quando organizei o material para vir para a residência, eu tinha obras em formatos grandes, que planejei mostrar para o grupo e os estudantes. A solução foi fotografar e imprimir-las no caderno. Por outro lado, tenho muitas pastas separadas por assunto, especialmente de paisagem e figura humana. Então precisei identificar estas pastas por núcleos organizadores de sessões, porque participo de diferentes núcleos de pintura (de diferentes lugares), e encontrar todo este material sempre é muito trabalhoso. Então, para organizar este material, comecei a identificar as pastas pelo coletivo e o tipo de pintura também, já que cada um desenvolve um enfoque e maneira própria de olhar para o assunto.

E pensando agora, enquanto conversamos, poderia manter nos meus cadernos, os registros das obras elaboradas nestes estudos, pois, quando precisasse selecionar um trabalho para uma exposição por exemplo, voltaria apenas aos registros nos cadernos, o que facilitaria encontrá-las. Que ótima ideia! uma riqueza de conversa!





Fig. 8 e 9, *Diário da residência, Tarde: Atividades externas na companhia de Daniela, Joviana e Jaci, Aquarela, 2022.* Fonte: Acervo pessoal.

## Considerações finais

A escolha por entrevistar Neyde Joppert (SP), deu-se pelo fato da artista professora manter o hábito de documentar seus processos artísticos, incluindo o diário da residência (2022). Na entrevista, Neyde afirma sobre a relevância de manter a documentação como meio de continuidade dos estudos em pintura, relatando na resposta (1) que os temas e interesses acerca do próprio processo criativo, podem alterar-se de acordo com o tempo e a experiência. Segundo Proença (2022, p. 239-240)

A documentação desvela o que de fato é ou foi objeto de investigação, revelando desejos, nem sempre aparentes e perceptíveis em um olhar inicial. O tempo de uma pesquisa muitas vezes pode surpreender, por não corresponder a um cronograma previamente estabelecido.

O que evidencia a relevância do registro para a construção do percurso formativo da artista, no sentido de manter vivo, o repertório dos caminhos percorridos.

De acordo com a resposta da pergunta(2), como metodologia de estudo, a artista mantém dois tipos de cadernos (além das pastas): um para os exercícios práticos (como os *sketchbooks* de viagem) que servem de “memórias do coração que estão sempre presentes na trama da vida” (PROENÇA, 2022, p. 14), e outro para os estudos teóricos, que quando revisitados, “criam condições que provocam reações intelectuais” (DEWEY, 1979, p. 257), no sentido de ressignificaram-se e ampliaram-se em outras formas e contextos.

Por fim, foi relevante observar como as trocas e conversas no ateliê, oportunizadas

pela residência, puderam reverberar em novas ideias e reflexões. Isto se destaca na resposta de número (6), quando refletindo sobre o processo de identificação do material, a artista tem um insight e imagina uma nova solução, como um salto (DEWEY, 2010) ao problema da organização dos seus trabalhos, relativos aos coletivos em que participa.

Conclui-se dessa forma, que o projeto da residência pode vir a ser o lugar para (re)conhecimentos e encontros, cumprindo a dupla função de formação, no sentido de contribuir tanto para a construção do percurso formativo da artista, como para o processo de ensino/aprendizado dos estudantes e do grupo, pela própria forma de viver e partilhar a arte com a artista.

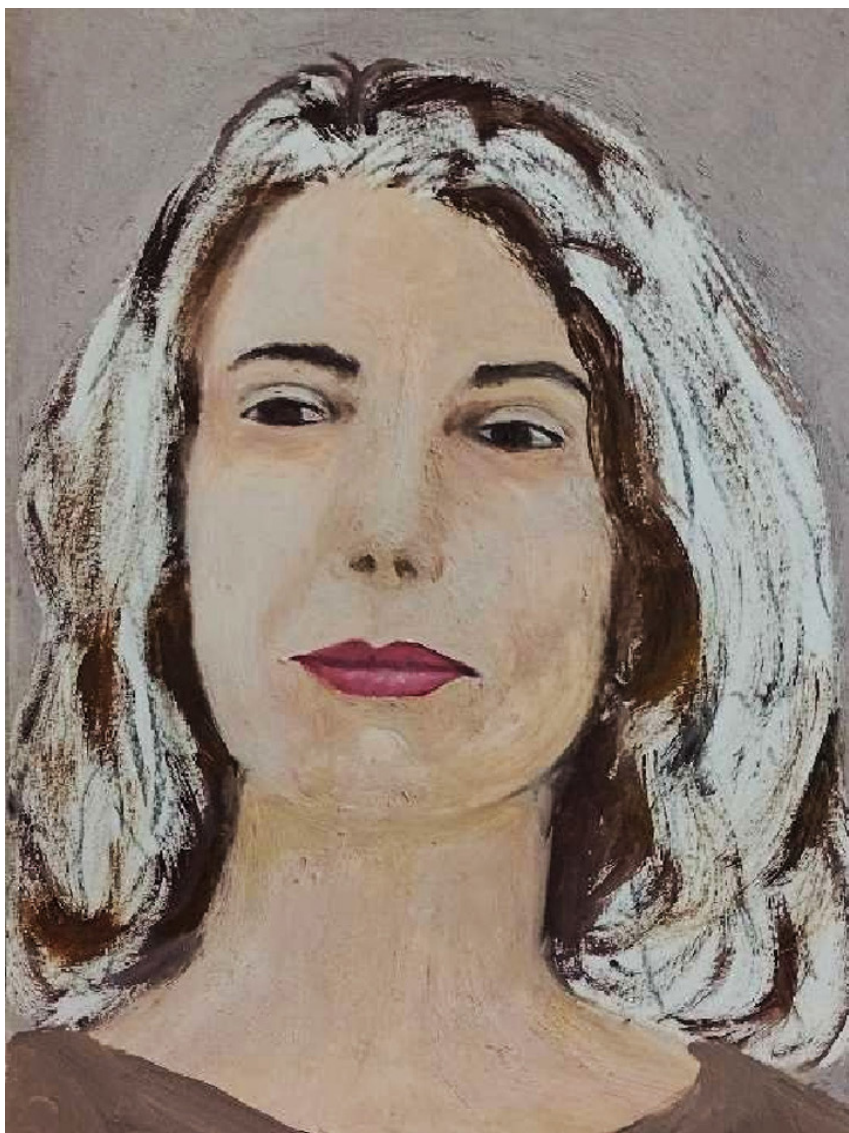


Fig. 10, *Diário da residência. Tarde: participação na aula, com os mesmos desafios da turma de quinta. Finalização da residência e despedida.* Fonte : acervo pessoal

Para acessar na íntegra o diário de residência da artista professora Neyde Joppert, no Estúdio de Pintura Apotheke, acesse: [https://drive.google.com/drive/u/1/folders/14TCym9wKkTVxkVEhmghJAjHPbc\\_3DKII](https://drive.google.com/drive/u/1/folders/14TCym9wKkTVxkVEhmghJAjHPbc_3DKII)

## Referências

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

MORAES, Marcos. Residência Artística: de ambiente de produção e difusão das práticas artísticas contemporâneas, ou acerca da formação artística e das necessidades de residências e persistência da pesquisa e experimentação. **Revista Farol**, v.16 n.23, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/farol/article/view/34028/22773>. Acesso em 07 de janeiro de 2024.

MORAES, Marcos. Residência Artística: especificidades da pesquisa/produção. In: VASCONCELOS, Ana. BEZERRA, André. (Org.). **Mapeamento de residências artísticas no Brasil**. FUNARTE. Rio de Janeiro, 2014.

JENSEN, Joviana. **Sobre ensino/aprendizagem em pintura**: documentação e processos pictóricos. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais)- Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2023.

PACKER, Amilcar. Resiliências artísticas. In: VASCONCELOS, Ana. BEZERRA, André. (Org.). **Mapeamento de residências artísticas no Brasil**. FUNARTE. Rio de Janeiro, 2014.

PROENÇA, Alice Maria. **O registro e a documentação pedagógica**: entre o real e o ideal...o possível. São Paulo: Panda Educação. 2022.

SALGADO, Renata. **A residência artística no processo de profissionalização do professor de artes**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/5261/1/Renata%20Salgado.pdf>. Acesso em 07 de janeiro de 2024.

**Submissão: 23/08/2024**

**Aprovação: 13/10/2024**