

OUVIROUVER

Dossiê - Epistemologia da Pesquisa em Artes Visuais: aportes teórico-metodológicos



Proposta editorial: Elsieni Coelho da Silva (UFU), Paulo César Antonnini Souza (UFMS), Bruno Póvoa Rodrigues (UFU)
Capa: Imagem de Priscilla Pessoa

ouvirouver

Revista dos Programas de Pós-Graduação Instituto de Artes

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1809-290x (impresso) / ISSN 1983-1005 (online)

ouvirouver	Uberlândia	v. 21	n. 2	p. 001-388	jul./dez. 2025
------------	------------	-------	------	------------	----------------



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Carlos Henrique de Carvalho / Vice-reitora: Catarina Machado Azeredo

Portal de Periódicos

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 –Bloco 3C

www.bibliotecas.ufu.br | seer.ufu.br | e-mail: portaldeperiodicos@dirbi.ufu.br

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Programa de Pós-Graduação em Música

Mestrado Profissional em Artes

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 –Campus Santa Mônica

Bloco 3E -Sala 130 / 38408.100 –Uberlândia-MG

www.iarte.ufu.br

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista OuvirOUver ou ao Portal de Periódicos.

OuvirOUver: revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia,

- Programa de Pós-Graduação em Artes, 2005–v. Semestral, 2010 –Anual de 2005 a 2009.
- ISSN 1809-290X
- ISSN 1983-1005 (online)

1. Artes –Periódicos. 2. Música –Periódicos. 3. Artes Cênicas –Periódicos. 4. Artes Visuais–Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes.

CDU: 7(05)

Diretor IARTE

Jarbas Siqueira Ramos

Coordenadores dos Programas Pós-Graduação em Artes

Marco Antônio Pasqualini de Andrade

Pós-Graduação em Artes Cênicas

Daniele Pimenta

Pós-Graduação em Música

Silvano Fernandes Baia

Mestrado Profissional em Artes

Rosimeire Gonçalves dos Santos

Comitê Editorial

Bruno Póvoa Rodrigues

Elsieni Coelho da Silva

Fernanda de Assis Oliveira

Daniella de Aguiar

Paulo César Antonnini Souza

Conselho Editorial Científico

Adriana Rosely Magro

Adriane Hernandez

Alice Jean Monsell

Andréia Haudt da Silva

Assíria Leite Coelho

Bruna Wulff Fetter

Bruno Póvoa Rodrigues

Camila Lima Coimbra

Carin Dahmer

Conrado Marques da Silva de Checchi

Elsieni Coelho da Silva

Estela Maria Oliveira Bonci

Geovanni Lima da Silva

Gisela Reis Biancalana

José Roberto Schneedorf Ferreira da Silva

Laurita Ricardo de Salles

Lilian Fávoro Alegrância Iwasse

Lívia Vianna Nakaguma

Marcel Esperante

Marianne Nassuno

Márcio Santos Lima

Marilda Oliveira de Oliveira

Olga Maria Botelho Egas

Patricia Amorim da Silva

Patrícia Dourado

Priscila Rampin

Radamés Alves Rocha da Silva

Rafael Duailibi Maldonado

Rodrigo Castilho

Sandra Conceição Nunes

Tamiriz Vaz

Vera Lúcia Penzo Fernandes

Viviane da Silva Batista

Wádson Pereira Rocha

Editoração e diagramação

Bruno Póvoa Rodrigues

Imagem da Capa e Miolo

Imagem da capa e Miolo e concepção gráfica:

Bruno Póvoa Rodrigues a partir da imagem do Ensaio Visual de Priscilla Pessoa

OUVIROUVER

SUMÁRIO

EDITORIAL 8

15 **O problema da pesquisa em poéticas visuais e tensões no campo da arte**

ADRIANE HERNANDEZ
JOÃO CARLOS MACHADO

Criar e produzir sentido: práticas para artistar a docência 33

ANDRÉIA HAUDT DA SILVA
ALBERTO DÁVILA COELHO

50 **Pesquisa e criação: des-remontagens como modos de operação e experimentação na educação e arte**

CARIN CRISTINA DAHMER
MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

O olhar fenomenológico e a/r/tográfico no Ensino de Arte: perspectivas a partir da fotografia da Dança de São Gonçalo 72

WÁDSON PEREIRA ROCHA

99 **As “perforgrafias” que as crianças criam: a performance como abordagem metodológica e epistemológica para o ensino de artes visuais**

GEOVANNI LIMA DA SILVA
ADRIANA MAGRO
MARCELLE VELOSO

OUVIROUVER

SUMÁRIO

Videogravuras – documentações metodológicas e performatizações na produção, na apresentação e no ensino de xilogravura a partir do ERE. **125**

JOSÉ ROBERTO SCHNEEDORF FERREIRA DA SILVA

144 **Educação e arte nas obras de Francisco Brennand e nas práticas de alfabetização de Paulo Freire**

LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE

VIVIANE DA SILVA BATISTA

JOSIE AGATHA PARRILHA DA SILVA

O ensino escolar de artes para a classe trabalhadora: uma questão de método? **165**

VERA LUCIA PENZO FERNANDES

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA

186 **Andarilhar: um método hesitante sobre desenho**

MARIANNE NASSUNO

A palavra-punctum como método de investigação poética **213**

MARINA JERUSALINSKY

231 **Metodologias reflexivas na pesquisa em artes visuais: a representação do corpo generificado em contexto intercultural**

PATRICIA AMORIM DA SILVA

OUVIROUVER

SUMÁRIO

- Discursos de legitimação na arte contemporânea: proposta e desenvolvimento de uma metodologia de análise documental aplicada aos catálogos do Prêmio PIPA** **250**
RAFAEL DUAILIBI MALDONADO
- 281** **PROVOQUE como metodologia: Aportes teórico-metodológicos para pesquisas em Artes Visuais e Cultura Visual com ênfase nos estereótipos**
VINÍCIUS STEIN
JOÃO PAULO BALISCEI
- Fábulas instantâneas** **300**
PRISCILLA DE PAULA PESSOA
- 321** **Pesquisa em Poéticas Visuais: dinâmicas e trocas entre estados de performance**
YIFTAH PELED
- Experimentações metodológicas: interações entre investigação e criação em formações superiores na Universidade do Algarve e na PUC-SP** **342**
PATRÍCIA DOURADO
CECILIA SALLES
- ENTREVISTA** **376**
Uma conversa sobre metodologias e processos de criação nas artes
BRUNO PÓVOA RODRIGUES
PATRÍCIA DOURADO

Editorial

Epistemologias do método: investigações e percursos na pesquisa em Artes Visuais

O campo da pesquisa em Artes Visuais, no Brasil, tem avançado de forma significativa na consolidação de perspectivas críticas, estéticas e pedagógicas. No entanto, as discussões sobre o método e sobre as metodologias ainda se apresentam como um desafio epistemológico, tanto na pesquisa em poéticas quanto na pesquisa contemplando o ensino de arte.

Este dossiê busca oferecer elementos que ajudem a enfrentar os desafios que emergem dessas discussões, apresentando propostas que ampliem a compreensão epistemológica do tema e articulem contribuições que reconhecem a pluralidade das práticas investigativas, entendendo o método não como receita, mas como gesto, escolha e horizonte de criação.

•8

Reunimos aqui textos que, cada qual a seu modo, tensionam os limites da pesquisa em arte, afirmando que a produção de conhecimento se encontra associada à experiência de criar, de ensinar e de refletir sobre o senciante do humano em face das manifestações artísticas e estéticas. A diversidade de abordagens — fenomenológicas, críticas, performativas, documentais, interculturais e interdisciplinares — dá corpo a um mosaico que amplia a compreensão de nossas epistemologias e fortalece a legitimidade do campo.

Para orientar a leitura, optou-se por organizar o dossiê em três blocos. O primeiro, Fundamentos e tensões do campo, reúne reflexões sobre fundamentos epistemológicos e metodológicos que sustentam a legitimidade da pesquisa em arte. O segundo, Educação, corpo e práticas sociais, concentra investigações que articulam experiências pedagógicas, corporeidade e processos sociais como campos de criação e de conhecimento. Já o terceiro, Experimentações metodológicas e deslocamentos críticos, apresenta textos que exploram fronteiras e contaminações entre poética, teoria e prática, abrindo o debate para proposições inovadoras e abordagens singulares.

A escolha desse formato busca oferecer ao leitor um percurso coeso, sem perder a pluralidade das vozes e dos gestos de pesquisa que constituem este volume.

Espera-se que essa organização curatorial e editorial, em sua temporalidade, possa acompanhar e contribuir com os mais diversos percursos da formação de artistas, docentes, pesquisadoras e pesquisadores, recolocando o debate metodológico como fundamento indispensável à arte, seu ensino, pesquisa e poéticas criativas no Brasil.

Contemplando os Fundamentos e tensões do campo, o dossiê se abre com “O problema da pesquisa em poéticas visuais e tensões no campo da arte”, de Adriane Hernandez, que revisita a constituição da área de Poéticas Visuais na pós-graduação brasileira, situando e destacando as disputas epistemológicas que marcam sua legitimidade no campo acadêmico. Enfatizando o ateliê e o processo criativo como lugar de produção de conhecimento, sua contribuição reforça a relevância da pesquisa em poéticas visuais como campo legítimo e indispensável à formação artística e acadêmica.

Em seguida, o artigo “Criar e produzir sentido: práticas para artistar à docência”, de Andréia Haudt da Silva e Alberto D’Ávila Coelho, propõe compreender a aula na educação básica como acontecimento, ato de criação e produção de sentido, aproximando infância e docência como campos de invenção, e defendendo o artistar como gesto ético-estético que acolhe o imprevisível e rompe com a lógica da significação rígida. Ao valorizar a potência criadora das crianças, o artigo reafirma a docência como prática inventiva e produtora de mundos possíveis.

Sob uma abordagem teoricamente semelhante, o artigo de Carin Dahmer e Marilda Oliveira de Oliveira, “Pesquisa e criação: des-remontagens como modos de operação e experimentação na educação e arte”, propõe um modo de pesquisa-criação que suspende a linearidade do tempo e reconfigura relações entre arte, educação e escrita pela operação de cortes, rearranjos e anacronismos de imagens e narrativas. Deslocando a experimentação; ao transformar o tempo em matéria plástica, as autoras afirmam um rigor processual que fabrica método no percurso e abre outras vias de ensino-aprendizagem.

No âmbito da fenomenologia, Wádson Pereira Rocha, no artigo “O olhar fenomenológico do artista/pesquisador/professor e o ensino das Artes Visuais”, mobiliza uma pesquisa qualitativa articulando a/r/tografia, história oral e narrativa, com análise fotográfica, objetivando educar o olhar no ensino de Artes Visuais. A partir de manifestações populares, o artista/pesquisador/professor investiga pertencimento e identidade, descrevendo experiências sensíveis e iconografias locais, por um método que privilegia a descrição do fenômeno e a produção de sentido em sala de aula, conectando cultura, imagem e aprendizagem.

•9

Voltando-se para as relações educacionais, o conjunto que contempla Educação, corpo e práticas sociais, se inicia pela centralidade da infância, no artigo “As ‘perforgrafias’ que as crianças criam”, de Geovanni Lima da Silva, Marcelle Veloso e Adriana Magro, que propõe, a performance como abordagem metodológica e epistemológica no ensino de Artes Visuais da educação básica, reconhecendo as crianças como criadoras de “perforgrafias” — saberes grafados no corpo. A pesquisa destaca o deslocamento da lógica escolar pela prática performática, compreendida como método capaz de articular corpo, gesto e tempo, instaurando aprendizagens sensíveis, coletivas e situadas.

José Roberto Schneedorf Ferreira da Silva apresenta no artigo “Videogravuras – documentações metodológicas e performatizações...”, uma investigação da docência em xilogravura durante o Ensino Emergencial Remoto, explorando como recursos videográficos e performáticos reconfiguraram metodologias, antes centradas no ateliê, em práticas adaptadas ao espaço doméstico. A partir das metodologias ativas, o autor articula gravura, vídeo e performance, registrando processos e deslocamentos pedagógicos que expandem o ensino e a pesquisa em artes visuais.

•10

O artigo “Educação e Arte nas obras de Francisco Brennand e nas práticas de alfabetização de Paulo Freire”, Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse, Viviane da Silva Batista e Agatha Parrilha da Silva, examina a interlocução Arte-Educação a partir das imagens que Francisco Brennand produziu para os Círculos de Cultura do PNA (1964), em diálogo com a alfabetização freireana. Com abordagem qualitativa bibliográfica e documental, as autoras descrevem a aplicação de uma leitura de imagens em quatro passos — forma, conteúdo, autor-contexto-leitor e interpretação —, demonstrando como a alfabetização visual integra saberes e sustenta práticas interdisciplinares e críticas em sala de aula.

Vera Lúcia Penzo Fernandes e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, em “O ensino escolar de artes para a classe trabalhadora: uma questão de método?”, examinam o ensino de artes na escola pública sob a ótica da classe trabalhadora. Ancoradas no materialismo histórico-dialético, articulam Vigotski e Saviani em pesquisa bibliográfica/documental para explicitar método, mediações e intencionalidade pedagógica, enquanto mapeiam limites sob o capital e defendem a arte como conhecimento e potência humanizadora.

As Experimentações metodológicas e deslocamentos críticos têm início com o artigo de Marianne Nassuno, “Andarilhar: um método hesitante sobre desenho” que

propõe um método de pesquisa em desenho, que a partir do “não saber”, seguir a linha em movimento e acolher desvios e surpresas do processo, conduz experimentos com mancha e sombra e diálogos com vestígios fotográficos. Ao explicitar procedimentos, escolhas materiais e o erro como acontecimento, o artigo oferece aportes metodológicos que contemplam a potência meditativa do traço.

Em “Palavras-punctum: deixar-se atingir pela linguagem como método de pesquisa em artes” de Marina Jerusalinsky, a pesquisa em poéticas visuais assume que o método nasce da própria obra. Partindo de uma re-leitura do *punctum* (Barthes) aplicado à linguagem verbal — e atravessado por questões de gênero — o texto mostra como “palavras-ponta” ferem, acionam e orientam processos de criação. Em diálogo crítico com a cartografia, a autora inventa um percurso próprio e performa a tese na escrita: experimenta formas, mistura teoria e prática e transforma encontros de linguagem em obras e procedimentos de pesquisa.

Patricia Amorim da Silva, no artigo “Metodologias reflexivas na pesquisa em artes visuais: a representação do corpo generificado em contexto intercultural”, investiga a representação do corpo generificado em contexto intercultural Brasil-Austrália, estruturada pela Pesquisa Liderada pela Prática. Integrando fotografia digital, projeções e instalações participativas em uma abordagem qualitativa que articula teoria feminista, estudos interculturais e metodologias artísticas, o texto busca tornar visível a criação colaborativa como lugar de produção epistemológica em artes visuais.

Os aspectos institucionais e críticos da pesquisa aparecem em “Discursos de legitimação na arte contemporânea: proposta e desenvolvimento de uma metodologia de análise documental aplicada aos catálogos do Prêmio PIPA”, de Rafael Duailibi Maldonado, que contempla os catálogos do Prêmio PIPA do período entre 2010 e 2024, e investiga o potencial desse material como dispositivo de legitimação estética na arte brasileira contemporânea. Ancorado na análise de discurso e na sociologia da arte, o autor descreve o percurso de sistematização de marcadores linguísticos e a definição de categorias, explicitando como textos institucionais produzem valor simbólico e reconhecimento no campo artístico.

Vinícius Stein e João Paulo Baliscei, em “PROVOQUE como metodologia: Aportes teórico-metodológicos para pesquisas em Artes Visuais”, apresentam o PROVOQUE (Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos) como método de investigação crítica da cultura visual. Ancorado nos Estudos Culturais e na Cultura Visual, articula pesquisa bibliográfica e levantamento de estado do conhecimento às

•11

cinco etapas Flertando, Percebendo, Estranhando, Dialogando e Compartilhando, demonstrando sua aplicabilidade em 34 produções e potencial para problematizar estereótipos em visualidades contemporâneas.

Um interlúdio visual integra esta seção do dossiê, a partir do ensaio de Priscilla Pessoa, que apresenta a série *Fábulas instantâneas*, pinturas em óleo sobre tela que, desde 2012, exploram a autorrepresentação em tempos de redes sociais. A partir da apropriação de retratos contemporâneos e do uso ancestral da máscara, a artista constrói narrativas fabulares sobre identidade e autoafirmação, convertendo processos criativos em reflexão crítica sobre imagens e subjetividades.

O artigo de Yiftah Peled, “Pesquisa em Poéticas Visuais: dinâmicas e trocas entre estados de performance”, apresenta uma tese-objeto que se afasta do modelo acadêmico linear e assume caráter propositivo. Estruturada em caixas performáticas disponíveis na biblioteca da ECA/USP, ativa leituras-participações coletivas. Metodologicamente, propõe a metametodologia como atravessamento e contaminação de práticas em Poéticas Visuais, situando a pesquisa como obra, ação e experiência relacional.

•12

Finalizando esse material o artigo de Ana Dourado, “Experimentações metodológicas: interações entre investigação e criação em formações superiores na Universidade do Algarve e na PUC-SP”, propõe uma reflexão sobre as relações entre investigação e criação no contexto acadêmico, tomando como base experiências formativas atravessadas por experimentações metodológicas em diálogo com a Teoria Crítica dos Processos de Criação. Encerrando o dossiê, apresentamos uma entrevista com Ana Dourado, que aprofunda a discussão sobre processo de criação, compartilhando perspectivas, desafios e deslocamentos que atravessam o fazer artístico e investigativo.

Os textos reunidos neste volume não apenas apresentam percursos metodológicos diversos, mas projetam possibilidades para os debates futuros em Artes Visuais. Cada contribuição abre frestas para pensar como a pesquisa pode se constituir em diálogo com as urgências de seu tempo, acolhendo as demandas sociais, culturais e políticas que atravessam a arte e sua docência.

Mais do que mapear caminhos já trilhados, o dossiê sugere movimentos de abertura: experimentações que se tornam método, diálogos que se transformam em teoria, práticas que se inscrevem como conhecimento. Assim, este conjunto de reflexões e proposições se coloca como convite para que pesquisadoras e

pesquisadores sigam reinventando suas metodologias, sustentando o caráter vivo, inventivo e crítico da arte no campo acadêmico e social.

Editores Dossiê

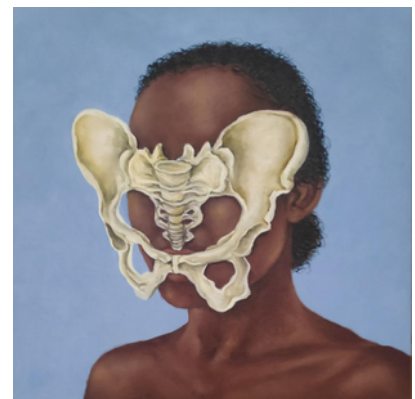
Elsieni Coelho da Silva (UFU)

Paulo César Antonnini Souza (UFMS)

Bruno Póvoa Rodrigues (UFU)



ARTIGOS



O problema da pesquisa em Poéticas Visuais e as suas tensões no campo da arte

ADRIANE HERNANDEZ
JOÃO CARLOS MACHADO

Adriane Hernandez é artista, pesquisadora e professora no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, na linha Linguagens e Contextos de Criação. Atua nas áreas de poéticas visuais, pesquisa em arte e pintura, objeto e fotografia. Coordena a pesquisa Proposições Poéticas: operações, materialidades, contexto e ensino

Contato: hernandez_adri@yahoo.com.br

Afiliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5305060046023446>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3048-3037>

João Carlos Machado (Chico Machado) é artista, pesquisador e professor no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, na linha Linguagens e Contextos de Criação. Atua nas áreas de artes visuais, performance, teatro, arte sonora, cenografia e vídeo. Líder do Grupo Insubordinado de Pesquisa e coordenador da pesquisa Aspectos operativos e concretos nos processos de criação e na pesquisa em arte.

•16

Contato: chicomachado08@gmail.com

Afiliação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8905381444844460>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6890-6920>

• RESUMO

Poéticas Visuais é a nomenclatura utilizada para designar uma das áreas de concentração nos Programas de Pós-Graduação em Artes Visuais, designando um campo de investigação interligado à produção artística. Em outras palavras, é o lugar da pesquisa do artista que produz trabalhos e deseja investigar o seu processo de criação. No texto que segue procuramos explorar as origens da pós-graduação em artes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as características da pesquisa em Poéticas Visuais a partir de sua herança francesa e a disputa, dentro e fora do campo, buscando se fortalecer e se fazer respeitar a despeito de sua carga de novidade e perante a tradição de outros campos, extrapolando estas questões para outros contextos. Procuramos também demonstrar que uma pesquisa desse tipo, quando explorada na sua potência plena, pode aplacar o teorismo e o artificialismo exagerado no uso de conceitos, aplicados de modo fortuito para responder a questões estanques. Em oposição a isso, a pesquisa poética tende a comprometer eticamente a/o artista, por estar mais próxima do âmbito do trabalhar (poética) do que do trabalho pronto (estética), não se furtando a transitar por caminhos subjetivos.

• PALAVRAS-CHAVE

Poéticas Visuais, metodologia, pesquisa em arte, processo de criação, singularidade.

• ABSTRACT

Visual Poetics is the term used to designate one of the areas of concentration in the Postgraduate Programs in Visual Arts, designating a field of investigation linked to artistic production. In other words, it is the research's place for artists who produce works and wish to investigate, problematizing their creative process. In the following text, we seek to explore the origins of the postgraduate program in arts at the Federal University of Rio Grande do Sul, the research's characteristics in Visual Poetics based on its French heritage, and its dispute, both within and outside the art field, trying to strengthen itself and gain respect despite its newness and in the face of the tradition of other fields, extrapolating these questions to broader contexts. We also seek to demonstrate that research of this kind, when explored to its full potential, can mitigate theorizing and excessive artificiality in the use of concepts haphazardly applied to answer isolated questions. In contrast, poetic research tends to ethically compromise the artist, as it is closer to the realm of work (poetics) than to the finished work (aesthetics), and does not shy away from exploring subjective paths.

•17

• KEYWORDS

Visual Poetics, methodology, art research, creative process, singularity.

1. Introdução

Temos a intenção de refletir neste artigo não somente sobre a epistemologia e as possíveis metodologias da pesquisa em Poéticas Visuais, mas também sobre o modo como ela é percebida e recebida no meio acadêmico e as relações que desencadeia como área de concentração, assim como a sua capacidade de resistir às investidas predatórias que, de tempos em tempos, buscam desqualificá-la como campo científico. Embora sejam abordadas algumas questões em um âmbito geopolítico mais amplo, vamos nos concentrar mais especificamente nos contextos das graduações e pós-graduações nas universidades do Sul do Brasil com as quais nos relacionamos mais diretamente.

•18

Como todo o marco histórico, o início da pós-graduação em artes visuais na UFRGS, em 1991, foi capaz de alterar radicalmente o modo de perceber a área de arte na universidade, tornando-se imprescindível refletir sobre metodologias para esse campo. Iniciando com o curso de mestrado, o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da UFRGS implantou o doutorado em 1999. Desde o início, é organizado em duas áreas de concentração: Poéticas Visuais (PV) e História, Teoria e Crítica da Arte (HTC) e seis linhas de pesquisa. Três delas em HTC e três em PV. Vamos tratar aqui especificamente da área de PV, não deixando de apontar, entretanto, as relações e tensões geradas por metodologias muito diversas em ambas as áreas de concentração. É interessante registrar que as/os docentes precursores da pós-graduação em artes na UFRGS realizaram sua formação na França, importando de lá a noção de poética, a partir de Paul Valéry, diferentemente do que aconteceu no centro do país, notadamente na Universidade de São Paulo (USP), onde a pós-graduação estava mais focada na semiótica de Charles Sanders Peirce, o que já indica caminhos diferenciados para a formação da pós-graduação em artes nestas regiões distintas.

Apontados estes dados iniciais, podemos dizer que a atenção e os debates sobre metodologia se concentraram enfaticamente na área das Poéticas Visuais, e parece ser nessa área também que as polêmicas costumam acontecer, visto que, além de ser um campo de pesquisa mais recente, traz implicado o seu vínculo com as especificidades das artes e seus processos

como campo de saber, diferentemente de áreas teóricas que tendem a seguir orientações metodológicas das ciências humanas, há muito consolidadas, como da história e da sociologia, por exemplo. Assim, não se vê diligência semelhante à da área da poética em se debruçar, quase que naturalmente, sobre seus próprios fenômenos, como por exemplo a contradição, o acaso e a sensibilidade subjetiva ancorada nos fatos do fazer do trabalho, tão firmemente abraçados no processo artístico e vindo à tona na forma textual. Percebemos um grande potencial inexplorado com relação às metodologias possíveis para as poéticas visuais. Ao invés deste potencial ser propagado, influenciando outras áreas, tenta-se apagar sua força de novidade, como todo o movimento conservador faz. Não há necessidade de buscar homogeneizar as duas áreas (PV e HTC) a partir de parâmetros extra artísticos, seria melhor buscar na “impureza” de potenciais metodológicos, ligados aos processos criativos, a possibilidade de influenciar o fazer da pesquisa histórica sobre arte - como alguns autores já fazem ou fizeram - aprofundando a busca pelas razões de ser dos critérios de artistas pesquisados, deixando-a mais atrativa e estimulante ao traçar vínculos com a contemporaneidade.

•19

Em 1997, quando o mestrado ainda era jovem e as dúvidas sobre como fazer uma pesquisa em arte eram prementes, abrangendo a todas e todos, discentes e docentes, aconteceu um importante colóquio sobre pesquisa em arte, em Porto Alegre, organizado pelo PPGAV. Para a abertura deste colóquio, foi convidado o professor, pesquisador e artista Jean Lancri, da Universidade de Paris I. Convite aceito, ele abriu o colóquio com a palestra “Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade”, que, anos mais tarde, seria publicada no livro “O meio como ponto zero”, que trazia, além de todas as palestras que ocorreram no colóquio, a do convidado principal. Esse artigo se tornou emblemático atingindo grande repercussão e importância para a área e inclusive para outras áreas. O título da publicação foi uma citação a uma das proposições abordadas por Lancri na sua fala no colóquio:

Eis, pois, o que digo a todo estudante que me faz esta pergunta. Por onde começar? Muito simplesmente pelo meio. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é

bom buscar no âmago do que se crê saber melhor. O conselho não é novo. Deleuze e Guattari, recentemente, e Valéry, antes deles, prodigalizavam outros tantos destes. (Lancri, 2002, p.18)

Quando a palestra de Jean Lancri aconteceu, já circulava entre as/os estudantes um outro artigo, traduzido livremente por esses mesmos estudantes que encaminharam sua difusão interna. Trata-se do texto “A *poiética*: por uma filosofia da criação”, de René Passeron, também docente da Universidade de Paris I, originalmente publicado na revista *Recherches Poïétiques*, em 1971. Tal artigo trazia problemáticas epistemológicas, buscando delimitar o campo de pesquisa, aproximando-o de uma visão mais científica e tendo como referência a “Primeira aula do curso de poética”, proferida em 1937, por Paul Valéry (1997). Passeron preocupou-se em ampliar a noção de poética para todos os campos que lidam com criação, pois a aula de Valéry estava circunscrita a processos literários. Essa foi a preocupação mais evidenciada no artigo de Passeron. A outra, de igual importância, era distinguir e desatrelar o campo da poética daquele da estética, onde a pesquisa permanecera, durante muito tempo, diluída e descaracterizada. Já na aula de Valéry, essa distinção foi colocada como crucial. Para esse autor:

(...) é impossível reunir em um mesmo estado e na mesma consideração, a observação do espírito que produz a obra e a observação do espírito que produz algum valor para esta obra. Não há olhar capaz de observar ao mesmo tempo essas duas funções; produtor e consumidor são dois sistemas essencialmente separados. A obra para um é o *termo*; para outro, a *origem* de desenvolvimentos que podem ser tão estranhos entre si quanto quisermos. (Valéry, 1997, p.183)

Entendemos que essa separação e distinção epistemológica, bem como as abordagens metodológicas da área de HTC, a sua recusa ou dificuldade de lidar com a pesquisa *em* arte propriamente dita (neste sentido oposto à pesquisa *sobre* arte), e a sua postura manifesta de definir as bases do que deve ser uma “boa pesquisa” são sintomas evidentes das relações de poder simbólico dentro do campo da arte. Afinal, desde a sua consolidação no ocidente, o campo da arte não é regido pelos artistas. Passeron observa que a “estética está ao lado da propriedade, ao passo que a poética está ao lado do

•20

trabalho” (1997, p. 112), essa afirmação vai nos ajudar a perceber que são os valores estéticos, enfatizando a obra finalizada, que a conecta a uma lógica produtivista, portanto mercantilizada e associada ao neoliberalismo e ao capitalismo, menosprezando os aspectos epistemológicos estritamente ligados aos processos de pensamento do fazer da arte. Conforme Passeron:

(...) a admiração dá vontade de possuir. Foi a estética que encheu os museus ocidentais de tantas obras da antiguidade egípcia, grega e romana. Quando o esteta age, ele-lo predador. (...) O lugar da arte, disse um crítico, é a galeria. Na verdade, o lugar da arte é, primeiro, o ateliê. (Passeron, 1997, p.112)

O lugar da pesquisa em arte também é primeiro o ateliê, ou qualquer substituto a ele. Em outras palavras, está localizado na ação que produz e na mente que cria, porque a criação também pode começar na ideia associada ao corpo que a opera, que a opera. Ter uma ideia, não é questão puramente teórica ou conceitual, é uma prática do pensamento, onde ideia e experiência atuam sem dissociação evidente. O artista cria e tem ideias através dos meios que utiliza. Isso significa que, metodologicamente, a pesquisa do artista começa na prática e, partindo dela, faz o movimento em direção a teoria. Deste modo, o lugar de pesquisa não é externo ao pesquisador, fazendo com que o exercício de pensamento textual seja realizado de dentro deste fazer, e não de fora dele, diferentemente da pesquisa teórica tradicional, cujo lugar de pesquisa é exterior ao objeto pesquisado e geralmente atrelado a teorias prévias de campos extra artísticos afins, como a sociologia, a antropologia, a filosofia ou a psicanálise. Depreende-se disso também a precária autonomia que o campo da arte tem no interior da universidade, sujeitando-se a critérios de avaliação que não lhe favorecem nas instâncias de fomento e regramento. Seja como for, tal posicionamento de pesquisa em arte se conecta com a autoria e a autoridade do artista pesquisador, e se funde com a capacidade de enxergar e estar atento ao próprio modo de trabalhar, desenvolvendo um tipo de alteridade em relação ao trabalho, uma capacidade de observar e aprender com o que faz e com o modo como faz seu trabalho, um descolamento que permite ao artista não se

•21

tornar refém de um desejo apriorístico idealizado, mas de possibilitar que o trabalho se torne uma espécie de outro de si, a partir de sua própria trajetória.

São essas possibilidades que conferem um “rigor de pesquisa” ao trabalho, uma coerência entre o caminho trilhado e as escolhas feitas que dão consistência à pesquisa de um(a) artista, diferindo daquele rigor que tradicionalmente se atribui ao grau de fidelidade a uma teoria exógena. É neste lugar que se faz importante a noção de conceito operacional, oriundo das constâncias e recorrências das estratégias operativas adotadas pelas/pelos artistas ao longo da sua pesquisa, como aquilo que ancora o trajeto a partir de gestos, ações e procedimentos sobre materialidades, com as ferramentas implicadas no fazer, e não nas categorias de linguagem (pintura, escultura, gravura, vídeo e outros), nem no resultado estético da obra, uma questão que contrasta consideravelmente com métodos dos pesquisadores da área de HTC. Além disso, o conceito operatório pode funcionar como um gatilho, não somente estimulando a criação prática em si, mas também a escrita textual que acompanha a pesquisa, constituindo uma estratégia e uma solução voltada para o discurso verbal exigido pelos meios acadêmicos.

•22

2. A poética e o problema da autobiografia

Evidenciamos também a problemática da autobiografia tão temida nos contextos eruditos acadêmicos, acusada de ser responsável por um empobrecimento ou perda do rigor de pesquisa. Essa personalidade está muito mais presente como sintoma, nos gestos e processos de quem produz, do que nos discursos muitas vezes idealizados de si. Por outro lado, tais narrativas no contexto atual, em que se prolifera o identitarismo, pode funcionar não somente como uma percepção da singularidade no próprio processo, implicada na consciência de si, mas também como um modo de produzir escuta, atuando contra a invisibilidade e apontando diferenças de novas coletividades que participam do contexto acadêmico atual. Tal contexto vinha funcionando, ao longo de décadas, como um modelo opressor e de difusão de ideologias dominantes, assim como de exclusão. Leda Maria Martins denuncia o quanto a escrita foi historicamente usada como um modo de dominação pelos colonizadores e de obliteração de narrativas não letradas, como a do povo africano e, acrescenta-se, as/os indígenas de nosso país, lembrando que a

exclusão é machista e classista, mas é também oscilante, conforme os interesses em jogo. Para Martins:

O domínio da escrita foi instrumental na tentativa de apagamento dos saberes considerados hereges e indesejáveis pelos europeus. Tornando exclusiva a escrita letrada como fonte de conhecimento, seu domínio se superpunha, negligenciava e tentava abolir outros sistemas e conteúdos, não considerados pelo colonizador saberes qualitativos, ou sequer um saber. (Martins, 2021, p. 34)

No campo da pesquisa em arte ainda se perpetuam exclusões de modos de fazer e de produzir conhecimentos, por exemplo as práticas provindas de saberes originalmente produzidos por mulheres que sofrem preconceitos e descrédito, assim como as escritas de si mesmo quando “autorizadas” por prestigiados franceses como Michel Foucault (1992), que entende as narrativas de si como constituição do sujeito, já que o sujeito não é algo constituído previamente, mas a partir do próprio ato de narrar a si mesmo e lidar com as suas subjetividades movediças, ou Michel de Certeau (1994), para quem a escrita de si é um ato político de resistência.

•23

Já a escritora brasileira Conceição Evaristo vai propor o que ela nomeou de “escrevivência”, para que grupos excluídos em sua corporalidade negra se façam presentes na sociedade com suas narrativas. Ela traz em suas personagens, marcas carregadas por traumas físicos e psíquicos em uma cultura de colonização e a herança escravocrata. As vivências, experiências e construções ficcionais atuam para a coletividade, ampliando a complexidade das reflexões sobre o tecido social.

(...) mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas. (...) São personagens que experimentam tais condições, para além da pobreza, da cor da pele, da experiência de ser homem ou mulher ou viver outra condição de gênero fora do que a heteronormatividade espera. (Evaristo, 2020, p.31)

Conectando individualidade e coletividade, como sugere Evaristo, em um sentido contextual mais amplo, entendemos que essas abordagens são mais processualistas do que produtivistas, e associam-se à demandas mais progressistas e críticas ao capitalismo e ao extremado liberalismo econômico aos quais estamos submetidos e que tantos malefícios trazem à nossa civilização, seja no que se refere à extinção de recursos naturais e aos danos ambientais evidenciados pelas tragédias que se perpetuam ao longo do planeta, seja pelos danos psíquicos, de saúde mental e física e que afligem a nossa sociedade.

•24 Voltando às questões metodológicas, os vetores apontados acima são importantes, pois ajudam o/a pesquisador(a) a burlar o teorismo, que seria uma teorização excessiva que acaba por se desvincular da experiência do fazer e acaba por cair em um artificialismo. O artificialismo não seria algo ruim por si mesmo, mas acaba por enredar o pesquisador e criar becos sem saída, onde, em algum momento, a argumentação perde força e esvazia-se justamente por se afastar do seu objeto de pesquisa na tentativa de fazê-lo coincidir com teorias que lhe são externas. Vamos insistir que este desvio da experiência, causa prejuízo à pesquisa poética, pois o fundamento na experiência é um diferencial dessa pesquisa, o seu frescor de intensidade e novidade. É importante que o pesquisador realize uma dialética entre experiência da prática e experiência do pensamento e da teoria. Passeron vai dizer que a poética “se ocupa menos dos afetos do artista do que dos lineamentos dinâmicos, voluntários e involuntários que os ligam a obra em execução” (1997, p.108). O que também ajuda a compreender que um dos maiores ataques dirigidos à pesquisa em poéticas, aquele que a acusa de favorecer o narcisismo não se justifica epistemologicamente, porque isso não está em questão, já que o importante é a operatividade atrelada ao fazer da obra e não a vida da/o artista, mesmo que se considere aspectos de sua biografia que constituem parte das razões que o levam a fazer determinadas escolhas.

Uma pesquisa poética sempre vai se aproximar mais ou menos da vida do artista, dependendo do quanto a autobiografia está implicada na obra, se temos uma arte autobiográfica não necessariamente teremos um texto autobiográfico, embora esse texto escrito em primeira pessoa deva pontuar a raiz autobiográfica das obras. São emblemáticos os casos da pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954), e seus autorretratos, que são relatos simbólicos e sensíveis das dores da artista, assim como a franco-americana Louise

Bourgeois, que aborda a partir de desenhos, objetos, instalações e performances, suas relações familiares, que continuamente tocam a ideia de trauma. Vamos ver na literatura ainda, além da já citada Conceição Evaristo, a escritora brasileira Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e seus relatos de luta diária contra a fome, a miséria e a vida na favela. Tanto Frida Kahlo quanto Louise Bourgeois (1911-2010) e, evidentemente, Carolina de Jesus, deixaram escritos, diários e relatos, sobre suas vidas e obras, destas, somente esta última não cursou uma academia. Temos exemplos mais evidenciados de mulheres, relacionados à autobiografia nas obras, mas no Brasil o artista Leonilson (1957-1993), que se tornou conhecido pela nomeada geração oitenta, foi praticamente uma exceção daqueles anos no Brasil, ao lançar em suas pinturas, desenhos, objetos e instalações, imagens e registros sintomáticos de suas relações amorosas, a sua saga com medicamentos e o tratamento após contaminação com vírus HIV, influenciando fortemente gerações posteriores de artistas.

No meio universitário procuramos traçar diálogos com o campo da arte, com outros/as artistas e desenvolver conhecimentos, criando relações teóricas a partir da experiência do fazer artístico, garantindo-se assim a manutenção de uma singularidade do/da pesquisador/a e, ao mesmo tempo, enfatizando a complexidade das articulações geradas pela pesquisa. A singularidade do/da pesquisador/a não estaria, evidentemente, somente na construção de um trabalho autobiográfico, mas em toda a sorte de escolhas, incluindo gestos, ações, materialidades, cores, tamanhos, pesos, ideias, entre uma gama enorme de possibilidades. Porém, há que se salientar que os ataques dirigidos à pesquisa em poéticas visuais, também encontram motivação no fato de que quando essa pesquisa é realizada por artistas mulheres, geralmente, em algum momento, vai desembocar na autobiografia. E quando isso acontece parece incomodar sobremaneira a ideia de cientificismo e erudição tão difundidos pelas academias, principalmente europeias com viés patriarcal, e adotadas irrefletidamente em um contexto que muitas vezes sofre para se adequar, por não encontrar correspondência na experiência concreta destas mulheres. Ainda hoje, tudo que diz respeito à vida das mulheres se aconselha a apartar da pesquisa, a maternidade e todos os conflitos com o tempo de dedicação à pesquisa devem ser jogados para baixo do tapete. São omissões que, além de desconsiderar razões que levam às escolhas feitas pelas artistas em seus trabalhos, objetivam esconder a desigualdade reproduzida no meio acadêmico.

•25

•26

Nos últimos anos, passamos por diversas mudanças na Universidade, nossos cursos de artes, que até 2019 tinham ingresso por prova de aptidão, foram readequados a um novo momento e aderiram ao SisU. Passamos por uma pandemia (março/2021-maio/2023) e por uma enchente devastadora (maio/2024), que alteraram significativamente o calendário, que em 2025 começou a normalizar, tudo isso acontecendo em um momento em que a diversidade cresce no espaço acadêmico. Fechar os olhos para a realidade que insiste em se fazer presente alterando fluxos, motivações, sensibilidades, não nos parece uma via possível. O meio acadêmico clama por mudanças estruturais. Pessoas neuro diversas estão mais presentes do que nunca, assim como a diversidade de gênero, enquanto pessoas pretas e pobres ainda enfrentam dificuldade para ingressar - a despeito das cotas - e permanecer na universidade. A preocupação com a permanência destes que conseguem ingressar, deve estar na ordem do dia, tanto na graduação quanto na pós-graduação. O lugar da pesquisa deve ser um lugar de resistência, de novas singularidades que começam a se fazer presentes e precisamos conhecer quais são elas. Precisamos de mais escuta, além de todos os programas de apoio. Por isso o lugar da pesquisa em arte é também, ou pode ser, um lugar de exposição ou de afirmação, de tal modo que possamos conhecer as diferenças que nos enriquecem como comunidade acadêmica, e não somente um lugar do academicismo “tradicional”, da repetição infinita de normatividade.

3. A persistência na poética, a singularidade, a diversidade e a processualidade

A metodologia de pesquisa associada ao campo da poética estabelecido por Valéry, apesar de ter constituído uma novidade no Brasil, na década de 1990 - portanto ainda pouco estudada - é por vezes atacada por ter como origem proposições advindas de pesquisadores europeus, cancelados por serem de países colonizadores. Curiosamente, até mesmo pensadores europeus se tornam objeto de disputa na academia, há uma seletividade muitas vezes ilógica, alternando-se a invalidação conforme escolhas pessoais e senso de oportunidade. Mas, ainda que com sua origem francesa, insistimos no desenvolvimento desse tipo de pesquisa pelo seu potencial de investigar o particular e o pessoal vinculados ao coletivo e ao contextual, que abordamos

acima, e pelo fato de que ela está associada à especificidade do fazer da arte propriamente dita, diferentemente de outras metodologias advindas de outros campos das ciências humanas, como a Pesquisa Baseada em Arte, advinda da educação, e a Cartografia, oriunda da geografia e tomada de empréstimo pela filosofia para chegar ao campo da arte. Lançar mão de uma outra nomenclatura, nos levaria pelo menos, nesse campo de disputas, a renunciar caminhos e pequenas conquistas já trilhados a caro custo.

Prosseguindo pela poética, entendemos que a contribuição do artista professor orientador está mais conectada à metodologia da pesquisa do que em oferecer soluções de sua própria experiência de artista. Conforme nos lembra Heiner Goebbels, encenador alemão preocupado em expandir o campo da ópera, cada fazer, cada técnica é ideológica.

E a cada nova geração de formandos, assim, nós corremos o risco de legitimar e estabilizar os pontos de vista que são predominantes sobre tais disciplinas artísticas, conforme elas são concebidas por instituições estabelecidas. Em vez disso, nós devemos educar inteligentes jovens artistas para que sejam capazes de desenvolver suas próprias estéticas. E nós não devemos fazer isso, como se soubéssemos como isso vai ser ou aparecer, que forma isso terá. Nós não sabemos. (Goebbels, 2016, p. 401)

•27

Como se vê, o problema não se restringe às terras sulistas ou tupiniquins, mas é cogitado também pelos europeus cuja compreensão e vontade artística e pedagógica buscam escapar dos obstáculos de tradições rígidas por seu caráter mesmo de conservadorismo. Ter abertura para um *devoir* significa atentar para o que *pode ser*, mais do que para o que se acredita que *deveria ser*. Neste sentido, insistir em assumir uma postura de “mestre” como modelo ideal a ser seguido, como aquele que determina os modos de trabalhar e julga os resultados dos/das estudantes tende, portanto, a manter as relações de poder e de dominação simbólicas que ignoram modos de pensar que não constituem uma “linhagem” e, portanto, não são devedores do pensamento hegemônico, preterindo as produções e os artistas que postulam outras práticas e métodos. Uma melhor escolha seria apostar no estímulo à

singularidade e à diversidade artística e cultural, intervindo nas estruturas para transcender à mera representatividade passiva.

A concepção de singularidade que buscamos é aquela que coloca em relação o que há de individual e o que há de coletivo no fazer da arte, salientando que estamos nos referindo e atuando em um contexto universitário e, portanto, em um contexto de pesquisa e responsabilização social, postura que frequentemente gera uma cisão com as posições voltadas estritamente para o mercado da arte. Igualmente importante é considerar e superar a complexidade e os paradoxos que a noção de singularidade pode assumir, quando ela se aproxima do entendimento de identidade, seja de raça, gênero ou artística e cultural. Consideremos que é necessário ter cautela sobre a ideia de identidade, embora exista e seja uma discussão importante, pois em tempos de liberalismo e capitalismo, essa pode ser uma discussão em grande parte forjada e artificiosa.

•28 Asad Haider, em seu livro “Armadilhas da identidade”, aponta o quanto a identidade também é conferida aos excluídos e explorados pelo poder econômico (político, e do Estado, que agem sob seu jugo), como uma forma de distingui-los a partir de suas carências e da sua falta de acesso aos bens valorizados no capitalismo e no liberalismo econômico - e não a partir de uma pauta própria e coletiva, estimulando ainda o individualismo. Segundo este autor, com frequência nos é apresentada uma ideia de identidade forjada pelo Estado e pelo *establishment*:

O paradigma da identidade reduz a política a quem você é como indivíduo e a ganhar reconhecimento como indivíduo, em vez de ser baseada no seu pertencimento a uma coletividade e na luta coletiva contra uma estrutura social opressora. (Haider, 2019, p.59)

Nascido nos Estados Unidos da América e filho de imigrantes paquistaneses, e tendo acompanhado e se aprofundado nas lutas sociais e antirracistas, Raider afirma que reivindicar a inclusão na estrutura da sociedade como ela é “significa se privar da possibilidade de mudança estrutural” (p. 57), e que a política identitária passou a ser uma parte integral da ideologia dominante. Entendemos que a contrapartida necessária seria não reduzir as situações concretas (de identidade ou de singularidade) a uma única abstração, e que a melhor maneira de proceder seria reconhecer que essa abstração de

identidade e de singularidade já é constituinte da nossa forma de entender o mundo. Para que nós artistas pesquisadores possamos compreender nossa singularidade devemos investigar “os fatores concretos e específicos que a geraram” (Idem, p.93), entendendo e estudando os contextos em que estamos inseridos. Assim, a singularidade do trabalho de cada artista, bem como o seu sentido, deve estar vinculada tanto à sua história e experiências pessoais como ao seu pertencimento a uma região e época.

Outro aspecto que nos interessa no pensamento articulado por Haider, no que tange a relação muitas vezes enganosa entre representatividade e estrutura, é perceber como a orientação produtivista dos sistemas e das estruturas geopolíticas vigentes faz com que o inclusivismo seja ainda um instrumento a serviço do capital, pois estabelece um cruzamento entre questões simbólicas e questões mercadológicas que a noção ocidental de posse da arte produziu ao longo dos séculos. A ideologia capitalista presente como modelo de mundo está amparada a toda formulação e legislação que busca proteger o indivíduo e suas posses (MASCARO, 2016), deglutindo toda a representatividade de acordo com seus interesses. É tendo isso em mente que consideramos que o ensino e a pesquisa da arte deveriam se voltar mais para uma ênfase no processualismo do que no produtivismo, acreditando que um entendimento da função da arte como um modo de pensar a articular as coisas concretas tem muito a contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítica de enxergar os contextos nos quais estamos imersos.

•29

No interior das salas de aulas, laboratórios e ateliês a visão colonialista se perpetua, como um reflexo e um “refluxo” de posturas assumidas por grupos sociais conservadores, mas também pelo fato de que a maior parte de nós professoras(es) nos desenvolvemos intelectualmente sob a égide desses modelos culturais que passamos a reproduzir com maior ou menor crítica, conforme bell hooks:

(...) os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade. É por isso que tantos se aferram obstinadamente aos velhos padrões (...) Muitas vezes, os professores e alunos no contexto multicultural têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias. (hooks, 2017, p.59)

Assim, o/a professor(a) orientador(a) não deve determinar como fazer, mas auxiliar o/a estudante a pensar o seu próprio fazer, discutir sobre suas escolhas e critérios. Um(a) artista professor(a) deveria ser aquele/a que faz com que sua experiência e saber seja colocado em diálogo com a experiência das/dos estudantes. Incentivar e desafiar para que busque o sentido que o fazer artístico tem para quem o pratica, conscientizando sobre os critérios das escolhas. Assim, toma lugar o entendimento destas escolhas em relação às identidades fluídas, os contextos sociopolíticos e econômicos e as relações de poder, partindo da singularidade para pensar a coletividade.

4. Considerações finais

•30

Desde que o campo da arte se instaurou na cultura ocidental, o modo como a arte é ensinada, pesquisada e apreciada privilegia as abordagens estéticas sobre as poéticas. Somente a partir do modernismo, com a proliferação dos manifestos e dos escritos de artistas é que começamos a ter um acesso aos modos como as/os artistas pensam o seu fazer. O efeito desta herança histórica e cultural traz repercussões que influenciam e induzem artistas, professores, teóricos e críticos a destacar a arte a partir dos efeitos e significados da obra pronta, dos seus produtos e resultados, abrindo espaço para que os discursos e teorias de outras áreas sejam prioritariamente utilizados, muitas vezes em detrimento das questões e considerações próprias e específicas do fazer artístico.

A questão que evidenciamos está na pergunta: o que há de específico no pensamento *em* arte que o pensamento *sobre* arte não dá conta e muitas vezes busca apagar? Uma parte da resposta está na relação entre os procedimentos e o sentido que o modo de trabalhar tem para as/os artistas, indo além da mera descrição técnica, por exemplo, envolvendo os seus critérios e as razões de ser de suas escolhas. No campo teórico é possível perceber isso em casos excepcionais, como o caso da crítica de arte, teórica e professora Rosalind Krauss e do historiador da arte, professor e filósofo Georges Didi-Huberman, autores que estão completamente imersos nas suas áreas e propondo novas abordagens historiográficas. Temos em demasia histórias estéticas e necessitamos urgentemente de histórias poéticas da arte. Tal virada epistemológica teria muito a contribuir para alçar a arte como uma ferramenta para pensar criticamente o mundo e os contextos em que estamos inseridos,

desde a escola básica até a outra ponta, levada ao público pelo sistema das artes.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

EVARISTO, Conceição. Escrivivências e seus subtextos. In: DUARTE; NUNES (orgs.), **Escrivivências: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. RJ: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GOEBBELS, Heiner. **Pesquisa ou ofício? Nove teses sobre educação para futuros artistas performativos**. In: Questão de Crítica, vol. IX, no 67, março de 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Lisboa: Editora Vega. 1992. p. 129-160.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

LANCRI, Jean. Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade. In: **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Organizado por Blanca Brites e Elida Tessler. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

MASCARO, Alysson Leandro. **Filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2016

PASSERON, René. **Da estética à poiética**. In: Revista Porto Arte: Porto Alegre, v. 8, n. 15, nov. 1997.

PASSERON, René. **Pour une philosophie de la création**. Paris: Édition Klincksieck, 1989.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

Como Citar

O problema da pesquisa em Poéticas Visuais e tensões no campo da arte. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 15–32, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78610](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78610). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78610>. Acesso em: 21 fev. 2026.

•32



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Criar e produzir sentido: práticas para artistar a docência

ANDRÉIA HAUDT DA SILVA
ALBERTO DÁVILA COELHO

•33

Andréa é Doutora em Educação e Tecnologias - IFSUL/Pelotas – Professora da Rede Municipal de Pelotas e Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

Contato: hs.andreia@gmail.com

Afiliação: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, IFSUL.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5761-0024>

lattes: <http://lattes.cnpq.br/5923734999754985>

Alberto é Pós-Doutor em Educação pela UFRGS, Doutor em Artes Visuais - Professor titular do IFSUL/Pelotas.

Contato: albertocoelho@ifsul.edu.br

Afiliação: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, IFSUL, Brasil., IFSUL, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7700-9108>

lattes: <http://lattes.cnpq.br/9433033352601912>

• RESUMO

A partir da tese *Atos de criação e produção de sentido: Quando uma aula acontece?*, este artigo propõe uma problematização sobre a aula como ato de criação e produção de sentido, a partir de uma cartografia com crianças que ensinam, perguntam, criam e fabulam em seus modos de aprender e ensinar. Inspirado pelas Filosofias da Diferença e pela literatura de Lewis Carroll e Manoel de Barros, o texto tensiona a docência como campo de invenção, onde planejar não é apenas organizar conteúdos, mas também abrir espaço ao imprevisível e ao sensível. Acompanhando práticas em que crianças dão aulas e uma professora que se permite aprender com suas estudantes, vivencia-se o que chamamos de *devir-aula-infantil*: não um conceito definido, mas uma experiência em que a docência se reinventa ao se aproximar da potência criadora da infância. O artigo busca inspirar práticas docentes que rompem com a lógica da significação rígida, apostando em aulas como acontecimentos - espaços vivos de criação e fabulação. Mobilizamos ainda as noções de desejo e de máquina de despropósito, que funcionam como propulsores da criação e da docência enquanto acontecimento, destacando a potência de um artistar a docência, capaz de sustentar modos de ensinar e aprender comprometidos com a invenção e a produção de sentido.

• PALAVRAS-CHAVE

Atos de criação, produção de sentido, experimentações, devir, acontecimento.

•34

• ABSTRACT

Based on the doctoral thesis *Acts of Creation and Production of Meaning: When Does a Lesson Happen?*, this article problematizes the lesson as an act of creation and meaning-making through a cartography with children who teach, question, create, and fabulate in their ways of learning and teaching. Inspired by the Philosophies of Difference and by the works of Lewis Carroll and Manoel de Barros, the text approaches teaching as a field of invention, where planning is not only about organizing content but also about opening space for the unpredictable and the sensitive. By following practices in which children give lessons and a teacher learns with her students, we describe what we call the *becoming-child-lesson*: not a fixed concept, but an experience where teaching reinvents itself by engaging with the creative potential of childhood. The article seeks to inspire practices that move beyond rigid forms of signification, embracing lessons as events - living spaces of creation and fabulation. Drawing on the notions of desire and the “machine of non-sense,” it highlights the force of *artistar* teaching, an artistry of teaching, capable of sustaining ways of learning and teaching committed to invention and meaning-making.

• KEYWORDS

Acts of creation, sense production, experimentations, becoming, event.

1.Introdução

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos -

O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros

Criar, produzir, acontecer!

O infinitivo dos verbos parece carregar uma potência própria; como se, ao serem enunciados, instaurassem uma força que rompe com o instante. Não se trata apenas de ordenar uma ação, mas de convocar um movimento que insiste, que excede o presente.

Em *Lógica do Sentido*, Deleuze (2015) concebe o verbo no infinitivo como expressão do acontecimento puro, fora do tempo cronológico. Há algo nesses verbos que não se contenta com o agora: fazem com que algo não se estanque, mas reverbere, crie fendas no tempo e abra passagens.

•35

Criar e produzir insistem; como súplica, convite, como pedido. *Artistar* não é uma palavra que exista na língua portuguesa, é termo que insiste, que designa, e que pretende acontecer; não poderia ser pensada sem que fosse no modo infinitivo, associando-o a um tempo porvir e à potência do acontecimento.

Durante a elaboração do projeto de doutorado, refleti sobre o que gostaria de pesquisar e, ao considerar minha atuação docente, identifiquei o que me causava um misto de curiosidade e estranhamento: a solicitação de aulas que fizessem sentido durante uma pandemia. Eu atuava como professora tanto na rede municipal quanto na rede estadual e era comum que as mantenedoras pedissem que planejássemos aulas que fizessem sentido para os alunos. Neste viés, era habitual que elas dessem sugestões para o planejamento: aulas voltadas à Covid, ao desenvolvimento das habilidades sócioemocionais,... como se ampliar o tom de assuntos em alta naquele momento fosse garantir uma produção de sentido.

Optamos por conduzir a pesquisa através do método cartográfico, compreendendo-o como uma forma de acompanhar processos em curso,

registrar rastros, inventar percursos e dar visibilidade ao que emerge dos encontros entre crianças, professora e aula. Não se trata de adotar um método fechado, mas de acompanhar fluxos e variações que emergem no entre.

Ao ingressar no doutorado, tive contato com as Filosofias da Diferença e, com elas, comecei a desmontar uma ideia que, até então, parecia silenciosamente estruturada em minha prática e percepção: a crença de que o sentido estava escondido atrás dos conteúdos, esperando ser revelado, agrupado do melhor modo ou descortinado através de explicações eficazes. Essa imagem, tão comum na tradição pedagógica, supõe que o sentido já esteja lá, pré-existente, bastando ao professor revelá-lo para o aluno. No entanto, sob a perspectiva da diferença, o sentido não é algo a ser descoberto, é algo a ser produzido! Ele não preexiste à experiência; ele nasce no próprio ato, no entrelaçamento entre dizer e fazer, entre enunciar, escutar e experimentar.

•36

Produzir sentido é instaurar uma superfície onde algo possa acontecer, onde a aula deixe de ser arranjada simplesmente na transmissão de conteúdos e se arrisque ao acontecimento. O sentido, assim, deixa de ser um tesouro escondido para tornar-se criação, insistência, emergência de novos modos de existir na linguagem, no pensamento e nas ações.

Se o sentido é produzido e não revelado, a aula também não pode ser pensada como a simples entrega de conteúdos prontos, cujo sentido estaria oculto e bastaria que o aluno o desvendasse. A aula, sob este viés, é um espaço de produção de sentido, um território transitório onde algo pode acontecer.

Uma aula não acontece porque foi planejada ou porque segue um roteiro fechado; ela acontece quando se abre ao imprevisto, quando o encontro entre professor, alunos, palavras e silêncios faz vibrar um campo de forças que escapa à mera transmissão de saberes. Acontecer, aqui, é deixar que a criação irrompa! É aceitar que o sentido se produza ali, naquele instante irrepetível, e não em algum lugar idealizado fora dele. É nesse deslocamento que reside a potência de uma aula: não como reprodução, mas como criação de mundos possíveis - aqui a docência aproxima-se de um modo de *artistar* para criar e dar aulas que produzam sentido, ideia que será melhor contextualizada a seguir.

Em Deleuze (2015), o acontecimento não se confunde com o estado de coisas. O estado de coisas refere-se ao que é visível, mensurável, ao que pode ser nomeado e fixado. O acontecimento, por sua vez, é da ordem do impalpável, do que passa entre as coisas, atravessando-as e transformando-as sem jamais

se reduzir a elas. Um acontecimento não é algo que simplesmente ocorre; é o surgimento de uma nova possibilidade de mundo, uma dobra no tempo, uma variação na superfície do real.

Segundo Zourabichvili (2016) em *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*, “O acontecimento se define pela coexistência instantânea de duas dimensões heterogêneas num tempo vazio, no qual futuro e passado não param de coincidir e até meter-se um no outro, distintos, mas indiscerníveis” p. 142. Esse tempo vazio ao qual ele se refere não é o tempo cronológico, sucessivo, em que os instantes se sucedem de forma linear, mas um tempo intensivo, um tempo aiônico. O aion é o tempo do acontecimento incorpóreo, o tempo em que o passado e o futuro coexistem sem que haja um presente pleno de atualidade.

Pensar a aula como acontecimento implica deslocá-la do regime do estado de coisas; da aula como produto acabado, medido por conteúdos transmitidos e habilidades aferidas, para um regime de criação.

Uma aula acontece quando o que está em jogo não é apenas o que foi previsto, mas aquilo que, sem ter sido antecipado, irrompe e transforma tanto quem ensina quanto quem aprende. A produção de sentido, nesse contexto, não é uma meta a ser alcançada, mas um movimento a ser habitado, um processo que se faz na abertura ao imprevisível.

•37

Assim, ao invés de buscar assegurar a eficácia de uma aula pelo controle dos conteúdos e dos comportamentos, trata-se de criar condições para que o imprevisível possa emergir, para que o novo possa acontecer. Cada aula, então, torna-se uma espécie de experimento ético e estético: um ato de criação onde o sentido se produz como acontecimento, e não como aplicação linear de conteúdos específicos sem relação com os estudantes, suas dúvidas, ações e impressões.

Essa compreensão desloca também o modo como pensamos o planejamento docente. Se a aula é um acontecimento e o sentido é produzido na experiência, planejar não pode significar antecipar tudo o que será dito ou feito, como se fosse possível garantir, de antemão, o efeito que uma aula terá sobre quem a vive. Planejar, nesse horizonte, é mais próximo de preparar o campo para que algo possa emergir, do que de planejar um percurso fixo a ser percorrido. Trata-se de criar condições de criação, de abrir espaços de invenção e de escuta.

Ao invés de conceber o planejamento como uma lista de conteúdos e objetivos fechados, podemos pensá-lo como a preparação de dispositivos - problemas, perguntas, materiais, situações - que favoreçam o surgimento de acontecimentos. É nesse movimento que podemos falar em devir-aula-infantil: não um conceito formalizado, mas uma experiência de contágio criador, um modo de nomear quando a docência se deixa afetar pela potência inventiva da infância, abrindo-se a fabulações e mundos possíveis. Planejar, então, é lançar linhas que possam ser capturadas ou desviadas pelos encontros que se darão na aula.

Nesta direção, o planejamento ganha um estatuto ético: não mais o de garantir resultados previamente determinados, mas o de criar as condições para que novas formas de pensar, sentir e existir possam advir. Planejar a favor do acontecimento é aceitar que, para que uma aula faça sentido, o sentido não pode ser imposto, mas precisa ser produzido no entrelaçamento dos corpos, das palavras, dos silêncios e dos afetos que ali se encontram.

•38 Se o sentido não preexiste às palavras nem aos gestos, mas se fabrica à medida das experimentações que ocorrem, das forças que se arranjam, então não basta falar em fazer sentido. Fazer ainda carrega algo do já sabido, do já moldado. Produzir, ao contrário, abre para o que não está pré definido, para o que surge no entre, no devir. Como então pensar essa diferença? Eis a dobra que pede passagem.

2. Sentido: um fazer ou um produzir?

Não é despreziosa a escolha do verbo produzir para se referir ao sentido. Produzir carrega uma densidade que *fazer*, simplesmente, não alcança. Fazer ainda poderia ser interpretado como executar algo preexistente, seguir uma receita, cumprir uma função. *Produzir*, porém, envolve instaurar o novo, tecer práticas, afetar e ser afetado. Como nos diz Scheinvar

Produzir é o encadeamento de práticas corporificadas material ou afetivamente. Produzir é afetar: propiciar um sentimento, criar um objeto, construir um desejo, fazer um movimento, construir campos de possibilidades. Os modos de ser, os desejos, as sensações, as expectativas entendidas como subjetividades historicamente constituídas

são produções, muitas vezes apenas perceptíveis em sua singularidade (Sheinvar, 2015, p. 196).

Quando falamos em produção de sentido, falamos, portanto, de uma fabricação viva: uma tessitura que não se reduz ao que já está dado, mas que cria as condições para que algo venha a ser. O sentido como algo que se **produz**; e não apenas como algo que se **faz**; afasta o olhar de uma lógica puramente instrumental deslocando-o para uma experiência mais intensiva, mais viva. O "fazer" não desaparece, mas passa a ter um papel secundário diante da criação de algo que vai além da simples utilidade ou de um propósito prático. Produzir, nesse contexto, é permitir o surgimento de modos de existir que não estavam previamente dados, que nascem no próprio movimento da criação.

Essa concepção de produção de sentido também nos obriga a repensar a própria condição da aula. Antes mesmo que o professor comece a falar, antes mesmo que as palavras se instalem no espaço, a aula já é atravessada por uma multiplicidade. Como nos diz Corazza:

Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de 'a sua aula'; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados: dados de conhecimento e de verdade, dados sobre subjetividade, dados referentes à definição de valores e critérios e dados sobre a vontade de poder (Corazza, 2012, p. 236).

Ou seja, a aula nunca é uma tela em branco que o professor simplesmente preenche. Ela já é um campo de forças, saberes, expectativas, normas, desejos,... Produzir sentido nesse território não é reafirmar o que já está dado, nem repetir códigos prontos: é fazer emergir linhas de fuga, criar deslizamentos, abrir brechas no tecido do já sabido.

Se o sentido é produção, então a aula enquanto acontecimento, é também produção: de saberes outros, de subjetividades outras, de mundos que ainda não estavam prontos para ser ditos. Produzir sentido na aula é, assim, menos uma questão de transmitir conteúdos e mais uma aposta no acontecimento, na criação de condições para que o novo possa emergir entre o que já está, mesmo quando silenciosamente, ali.

Nesse movimento, o professor aproxima-se da figura do artista. Não no sentido romântico da prática individual, mas na condição de quem se inscreve em processos criadores permeados por afetos, intensidades e sensações. Tal como a criança em suas brincadeiras de faz de conta, como o pintor diante da tela em branco, ou como o poeta frente à palavra ainda por nascer, o professor se coloca diante da aula como aquele que cria no entre, no devir, na abertura do encontro.

Momentos como o brincar da criança, o primeiro traço no vazio da tela, o contato inaugural com uma turma que carrega expectativas, medos, curiosidades - todos esses instantes compartilham uma mesma vibração: são atos que pedem criação. Não há receita pronta, não há garantias. O que existe em comum entre o professor, a criança e o artista é que todos operam em campos de encontros, de forças que se cruzam e que demandam invenção. Cada aula, como cada brincadeira, como cada gesto artístico, é uma aposta no que pode nascer entre as linhas do já sabido e do ainda não pensado.

Nesse sentido, como diz Corazza (2019, p. 8),

Pensamos que o professor cria — a sério — construindo castelos no ar, como uma criança ao brincar, remetendo-se a um mundo formado por mobilização afetiva e distinto da realidade. Dessas fantasias, não nos envergonhamos, visto nelas haver a realização de um desejo de criação e a retificação de realidade que ultrapassam percepções e formas percíveis. (Corazza, 2019, p. 8)

O que se cria na aula, portanto, não é apenas a reprodução de conteúdos fixos, mas a construção de castelos no ar; espaços de invenção onde a realidade pode ser retificada, dobrada, transformada! E é nessa mobilização afetiva que reside a potência de **artistar** a docência: tornar-se capaz de produzir mundos onde antes havia apenas rotina, abrir espaços onde o sentido possa ser visto como acontecimento!

3. Entre afetos, despropósitos e o “nada”: *artistar* para produzir sentido

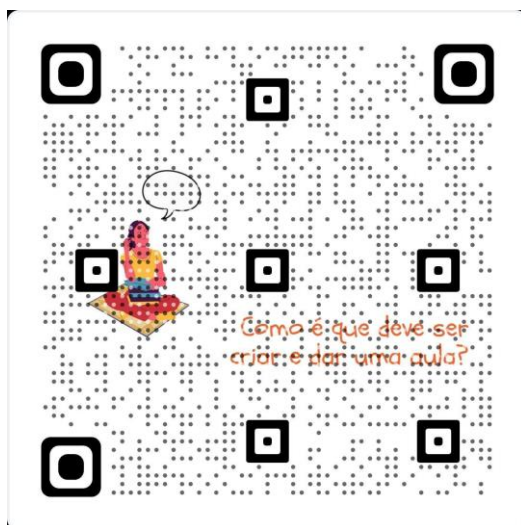
No percurso da tese, muitos foram os encontros: com Manoel de Barros, com a Alice de Lewis Carroll, com crianças que criam aulas... Coisas

aparentemente sem propósito também foram acontecendo, revelando a potência do que, à primeira vista, poderia ser considerado sem sentido pelos olhos apressados.

Lembro-me de quando pensamos: *E se as crianças dessem aulas?*

Muitos questionamentos me atravessaram: “O que será que os pais vão pensar?” “O que dirão meus colegas?” “Irão achar que não quero dar aula?” “As crianças saberão o que fazer?” “Será que vão pegar atividades prontas e apenas reproduzi-las?” “Devo ajudar no planejamento de cada criança?”

Aos poucos, fui organizando a proposta com elas. Um vídeo foi enviado no grupo de WhatsApp da turma, que pode ser acessado através do QR code e link abaixo:



•41

<https://www.canva.com/design/DAEtrvQhCt8/8DADbng9-Xlht10cOXYdPw/edit>

Algo se moveu. A proposta encontrou corpo e fôlego. E me entreguei ao processo. A adesão foi interessante: dez crianças da minha turma de quinto ano desejaram dar aula. Planejaram sozinhas, sem que eu dissesse *como* ou *o que*. Vieram me mostrar, contar, revelar seus pensamentos, medos e vontades. Cada uma com seu jeito, seus interesses e modos de atuarem. O que se deu não pareceu um conjunto de aulas, foi acontecimento após acontecimento. As crianças compuseram tempos suspensos ao tempo cronológico, criaram

espaços de dizer e fazer. Transformaram o “dar aula” em um gesto inaugural, o planejamento em algo no qual se debruça e se cria. Talvez seja isso que Manoel de Barros chamaria de “exercício de inutilidade”; mas ali, na dobra do “sem sentido”, o sentido escorria em excesso, feito a água de um menino que insiste em carregar água na peneira.

E é nesse derramar que se insinua o *artistar* da docência — não como um ofício que aplica métodos, mas como quem borda o instante com aquilo que escapa ao previsto. *Artistar* é arriscar-se a ensinar como quem experimenta uma matéria viva, plástica, feita de encontros, desvios e descompassos. É desobedecer o script da aula pronta para improvisar com o que pulsa ali, na presença, no entre; é usar daquilo que acontece para seguir não só planejando aulas, mas criando aulas.

Podemos encontrar ecos dessa atitude nas produções de Luciana Loponte, quando ela propõe pensar uma docência que se constitui como prática ética e estética, como experiência que interroga a si mesma e acolhe a imprevisibilidade como potência formativa. Para Loponte (2005), a docência artista envolve um gesto que tensiona os modos instituídos de ser professor, convocando um pensamento dançante, etopoético, atravessado pela criação e pelo risco. Trata-se de uma prática que se descola da técnica para afirmar o sensível, que faz do ensinar uma forma de estar no mundo com o outro, criando sentidos, afetos e modos de existir.

•42

Corazza (2001), por sua vez, fala da docência que *artist(a)* como aquela que, ao se exercer, inventa: desfaz o já dito, desassossega o já sabido, dispersa a mesmice. Sua escrita aponta para uma docência que se entrega à criação como forma de problematizar o instituído e provocar outros modos de ver, dizer, escutar e existir. Uma docência que *inventa a si mesma*, e, com isso, reescreve os roteiros rotineiros da pedagogia.

Docência que *artistamos*, então, é aquela que, em vez de ensinar um conteúdo, abre caminhos para o acontecimento de um mundo - ou de muitos! É gesto que se faz na escuta, no cuidado, no olhar atento. Não se trata de performar um saber, mas de compor com o que se apresenta, de abrir-se à irrupção do novo no ordinário da sala de aula.

Talvez seja isso o que as crianças fizeram: me ensinaram a desaprender o controle e a experimentar o risco da criação. Elas *artistaram* a docência comigo - sem saber que era isso - e, nesse jogo de invenção, ensinamos e

aprendemos juntas o que nenhuma cartilha poderia prever, o que nem mesmo o Google seria capaz de descrever. **Criamos aula, e não apenas demos aula.**

Gosto de trazer essas artistagens na força do imperativo: *artistar*, feito ato, mandato, pedido - quase uma urgência; como quem abre mundos com a ponta dos dedos, com a escuta, com a palavra. Uma defesa por *Artistar* a docência como quem se aventura com o que sabe e o que ainda não sabe, porque ensinar também é um gesto poético.

4. Por trás do espelho - uma aula que acontece

Quando as crianças deram aula, algo se moveu, como se atravessássemos, juntas, o espelho. Como Alice, saímos do mundo conhecido, do lado de cá das certezas, para habitar um outro tempo-espço onde as regras se desfazem, e o sentido se reorganiza de maneira insólita, surpreendente.

Na sala por trás do espelho, Alice encontra um mundo invertido, onde as lógicas do cotidiano são subvertidas: o tempo corre ao contrário, as palavras têm vida própria, e o impossível é uma frequência comum. Assim também foi permitir que as crianças dessem aula: os lugares se deslocaram, as hierarquias se embaralharam, e o aprender se fez no improviso, no jogo, no risco.

Dar às crianças o lugar de quem ensina foi como virar a moldura da escola do avesso - não para negar seu contorno, mas para reinventá-lo de dentro. A docência virou travessia, passagem por um mundo onde as perguntas são maiores que as respostas, e o sentido, em vez de ser explicado, é experimentado.

Na lógica do espelho, como diz Carroll, é preciso correr muito para permanecer no mesmo lugar. Já no jogo das crianças, bastou parar e escutá-las para perceber que o chão da aula não estava dado: ele se criava sob nossos pés.

Uma das aulas que extinguiu achismos, que demonstrou a potência investida no desejo de criar uma aula e disponibilizar-se ao encontro foi a aula que em minha tese chamo de: *Animais que tem coisas que ninguém conhece*.

A aula foi conduzida por Théo, um menino do quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que “não sabia ler” segundo os critérios escolares. A seguir compartilho o registro feito:

•43

“- Minha aula é para falar sobre humanos e animais. Eu vou entregar três folhas para cada um.”

Após ir até a frente da sala, é assim que o professor Théo inicia a aula. Ele ainda passa um potinho com lápis de cor e pede para cada um pegar lápis.

“- Quantos quiser, mas tem que deixar pros outros.”

A instrução inicial é: “- Fazer um animal e unir o seu desenho com o de outro animal.”

Perguntam se ele irá usar o quadro; e ele diz que não precisa, que ele vai falar.

O professor Théo começa a caminhar e começa com algumas curiosidades:

“- Vocês sabiam que cada golfinho tem um nome próprio? Cada um deles tem características que são como se fossem nomes próprios. O nome deles é sonoro!”

As crianças escutam e também desenham. A estagiária diz: “- É, eu acho que meu peixe virou um foguete!”

Estamos animados e curiosos, escutando e desenhando. O Théo traz mais curiosidades, os olhares se cruzam, os desenhos vão sendo compartilhados,... O professor nos diz: “- Vocês sabiam que o porco fala? Mas como a vida dele é muito curta ele não tem tempo útil.” “- Ah, e os gorilas são animais mais inteligentes que os macacos! Os gorilas podem aprender língua de sinais? Gorilo Koko! Ela conseguia fazer língua de sinais, descobriram quando os cuidadores dela morreram.”

Uma criança enquanto desenha e ouve o professor, diz:

“- Como ele sabe tudo isso?”

O profe continua: “- Animais podem chegar até um grau de inteligência mínima de um ser humano. Animais podem aprender no nível de uma linguagem, mesmo um cérebro pequeno pode aprender várias coisas.

Nosso cérebro é menor e mais eficaz do que o dos homens das cavernas!
Ah! E os animais têm sentimentos!”

Enquanto várias curiosidades são apresentadas, as crianças vão seguindo o desafio de misturar um animal com outro, criando combinações inusitadas e criativas. Durante a proposta, muitos se sentiram desafiados em imaginar e desenhar seres híbridos, mas, mesmo assim, demonstraram interesse e não recuaram em participar ativamente. A cada nova ideia, surgiam perguntas e comentários que ampliavam a imaginação e o envolvimento do grupo. Ao final, os desenhos produzidos chamaram a atenção de todos, não apenas pela originalidade, mas também pelas combinações divertidas e inesperadas. O profe Théo demonstrou satisfação pela aula dada anunciando:

“ - É acho que consegui” (disse ele com um sorriso tímido e ao mesmo tempo feliz!)

Diário de bordo em Dez./2021

•45

Théo sabia desejar; e esse saber, potente e subversivo, teceu sua aula com a matéria do desejo e da criação. Como Deleuze e Guattari (2011) afirmam, o desejo não é falta, é força produtiva, máquina de invenção que movimenta mundos. Foi essa força que mobilizou Théo: ele desejou a aula antes de dá-la. Pensou sobre o que queria compartilhar, escolheu como fazer, organizou os materiais. E, assim, preparou-se para uma aula como quem se prepara para um encontro passível de tornar-se um acontecimento.

A proposta começou com a simplicidade de quem tem algo essencial a dizer: “Minha aula é para falar sobre humanos e animais.” Três folhas para cada colega, um pote de lápis e uma instrução: “Fazer um animal e unir o seu desenho com o de outro animal.” A sala se transformou num laboratório de híbridos e escutas. Théo não precisou do quadro; precisou de espaço para pulsar sua vontade de mundo.

Ao contrário do que se espera de uma criança que “não sabe ler”, Théo **leu** o desejo do grupo, o ritmo do momento, a beleza da curiosidade. “Vocês sabiam que o porco fala? Mas como a vida dele é curta, ele não tem tempo útil.” Essa frase, enunciada sem pretensão, carrega uma densidade filosófica que

atravessa a lógica utilitarista da escola. Théo não estava ensinando conteúdos, ele estava ativando mundos, como propõe Corazza (2001), quando fala da docência que artist(a), que “desassossega o sossego dos antigos problemas” (p. 147) e inventa outras possibilidades de existência e aprendizagem.

Sua aula, atravessada pelo desejo, foi o que Loponte (2005) nomeia como uma **docência artista** - atitude ética e estética que assume o risco de criar no presente, abrindo fendas na rotina escolar. “Pensar uma docência dançante, contemporânea, etopoética, artista é [...] um exercício de tensão e criação constante” (Loponte, 2005, p. 192). Foi exatamente isso que Théo fez: tensionou a norma, criou com o grupo, escutou o tempo da aula. E ao final, com um sorriso tímido, disse: “Acho que consegui.”

A aula de Théo foi um acontecimento desejado. Desejo que se transformou em gesto, em ação pedagógica, em partilha de sentidos. Como uma travessia por trás do espelho, como Alice, Théo entrou em outro espaço da escola no qual o saber não se limita ao que se decora, ele se faz naquilo que se cria, que se permite, que se questiona e constroi. Ali, a docência foi bordada com o desejo, com o risco e com a alegria do pensamento.

•46

5. Um propulsor chamado *desejo*

Ao acompanhar e vivenciar as aulas com meus alunos, percebi aspectos em comum: o desejo de compartilhar algo, o envolvimento genuíno com o conteúdo, e a conexão com o que estavam ensinando. Não me limitava a observar; me colocava como parte daquela experiência, sentindo e aprendendo junto. Algo os movia, os impulsionava: o desejo. E esse desejo também me tocava, tornando cada aula um encontro.

Deleuze e Guattari redefinem o conceito de desejo atribuindo-lhe uma dimensão que vai além da busca por um objeto específico ou da simples satisfação de uma falta. Para os autores, o desejo não é um movimento direcionado para a aquisição ou a completude de algo, mas uma força imanente que permeia a totalidade da existência. Essa visão desafia as abordagens tradicionais que associam o desejo à carência, propondo-o como algo que está em constante movimento, criador e agenciador. Assim, o desejo não é algo que se esgota ao ser alcançado, mas é o motor que possibilita novas conexões, novas formas de existência, e novos contextos.

Quando pensamos na docência como um processo de criação e produção de sentido, o desejo ocupa uma posição central. Ele se configura como a energia que impulsiona o docente e os discentes a saírem da repetição e a se engajarem com o novo, com o imprevisível. Esse desejo, para Deleuze e Guattari, não busca um fim ou um objetivo fixo, mas se articula como um fluxo contínuo que conecta pessoas, ideias e ações. É a partir desse impulso que o docente pode propor experiências inesperadas em sala de aula, configurando novas formas de ensinar e aprender. O desejo se torna, portanto, a força criativa que movimenta e transforma o real, permitindo que o ensino se desvie das soluções repetidas e abra espaço para o inédito.

A criação, em suas diversas formas, seja numa prática pedagógica, em uma obra artística ou em um conceito filosófico, se apresenta como um processo que só é possível por meio de uma máquina desejante, uma força criadora que transcende as limitações do que já existe. Quando essa máquina está em operação, ela não apenas gera algo novo no mundo, mas transforma também aquele que cria. A produção de sentido, portanto, está intrinsecamente ligada ao desejo, que não se limita a gerar objetos ou produtos, mas sim novas realidades, novas formas de perceber e de interagir com o mundo. ●47

Podemos considerar a relevância de uma **máquina de despropósitos**, que funciona como uma **imagem-conceito** que nos ajuda a pensar uma docência movida não pela repetição de práticas tradicionais, mas pela criação, pelo desejo e por encontros potentes. Longe de sugerir uma ausência de propósito, ela opera como uma estratégia para subverter o automatismo da educação e forçar o pensamento a escapar dos moldes previsíveis. Trata-se de uma máquina desejante, intensiva, inventiva - que não reproduz o já dado, mas experimenta, cria, rompe com a linearidade e faz emergir sentidos múltiplos. Nesse movimento, o ato pedagógico deixa de ser um exercício de transmissão e passa a ser um acontecimento vivo, aberto à diferença e à imprevisibilidade; tensiona-se a docência ao provocar a desmontagem de hábitos, à medida que convoca professores e alunos a se tornarem sujeitos ativos na produção de conhecimento, sujeitos desejantes.

Essa dinâmica revela como o desejo é capaz de mover tanto o mundo externo quanto o interno, modificando aquele que cria e os contextos onde atua.

A relação entre desejo, criação e produção de sentido é profundamente entrelaçada, pois, como Deleuze e Guattari apontam, o desejo é a força propulsora que dá forma ao que ainda não existe, criando as condições para o

surgimento de novas possibilidades. Eles afirmam que o desejo, ao ser produtivo, atua diretamente na realidade, funcionando como uma máquina que articula fluxos, conceitos e corpos. Esse processo de produção é o que configura a síntese, a ação que, ao ocorrer, redefine a realidade. O desejo, assim, age como um movimento que emerge da experiência, das relações e da percepção.

Nessa perspectiva, a criação e a produção de sentido se mostram como processos inseparáveis para pensar o planejamento e a atuação do professor em suas aulas. Cada ato criativo é, em sua essência, uma tentativa de dar sentido ao que é vivido, uma experiência que gera novas formas de entendimento e de percepção. O sentido não é algo estático ou pré-estabelecido, algo a ser revelado, mas é o próprio acontecimento que resulta da criação. O desejo não apenas mobiliza a ação de criar, mas também é a força propulsora que mantém esse movimento incessante, garantindo que o sentido se produza em instantes intensivos, em que algo irrompe, desloca, transforma e acontece!

•48

Nesse fluxo, o desejo deixa de ser uma ideia abstrata para se tornar matéria viva da aula; ele pulsa nos corpos, nas palavras, nas hesitações e nos encontros que se produzem ali, entre professoras, professores e estudantes. A docência, então, não é apenas um fazer técnico ou uma prática replicável, mas uma zona de intensidades, de escuta e de invenção. Quando uma aula acontece, é o desejo quem a atravessa e a sustenta, não como causa ou finalidade, mas como força de variação contínua. Desejar, nesse contexto, é estar em movimento com o mundo, é afirmar a potência do novo, é permitir-se ser afetado e, assim, criar. Que o desejo continue sendo esse propulsor de experiências pedagógicas imprevisíveis, em que o sentido não se dá como resposta, mas como acontecimento.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Revista Brasileira de Educação**, v.24, e240040, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. Na diversidade cultural, uma docência artística. **Revista Pátio**, 2001, ano V, Nº 17, maio/julho/2001.

CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de Criação**: Aula cheia, antes da aula. XVI Encontro de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 A 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. - São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**, 2005.

SCHEINVAR, Estela. Produzir. In: FONSECA, Mara Gali. NASCIMENTO, Maria Livia do. MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: Uma filosofia do acontecimento**. Tradução: Luis B. Orlandi. 1ª Ed. São Paulo: Editora 34.

●49

Como Citar

Criar e produzir sentido: práticas para artistar a docência. ouvirOUver, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 33-49, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78324](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78324). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78324>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Pesquisa e criação: des-remontagens como modos de operação e experimentação na educação e arte

CARIN CRISTINA DAHMER
MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

Carin Cristina Dahmer - Pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Doutora e Mestra em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria. Bacharela e Licenciada em História, Licenciada em Artes Visuais, ambos pela UFSM. Editora da Revista Digital do LAV. Membro do Grupo de Pesquisa educação, arte e filosofias da diferença.

Contato: carin.dahmer@acad.ufsm.br

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2916001741240232>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1265-6432>

Marilda Oliveira de Oliveira Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Doutora em História da Arte, Mestra em Antropologia Social, ambas pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharela e Licenciada em Artes Visuais, ambos pela UFSM. Editora Chefe da Revista Digital do LAV. Líder do Grupo de Pesquisa educação, arte e filosofias da diferença.

•51

Contato: marilda.oliveira@ufsm.br

Afiliação: Universidade Federal de Santa Maria

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7835230852202032>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5092-8806>

• RESUMO

A pesquisa em educação e arte operada pela criação é o foco deste artigo, ao apresentar a experimentação de um método de pesquisa pelas des-remontagens. Este modo de operação apresenta a arte enquanto campo de experimentação de tempos na educação, pelo acionamento de des-remontagens em seus meandros, através de alianças com alguns autores: Deleuze, Guattari, Didi-Huberman e Pelbart. O método de pesquisa das des-remontagens irrompe em meio a problematizações com relação ao tempo, a arte e a educação, na medida em que uma pesquisa em educação procurou percorrer alguns desvios da linearidade temporal.

• PALAVRAS-CHAVE:

Des-remontagens; método de pesquisa; educação e arte; criação; experimentação.

• ABSTRACT

Research in education and art operated by creation is the focus of this article, when presenting the experimentation of a research method through dis-reassembly. This mode of operation presents art as a field of experimentation of times in education, by triggering dis-reassembly in its meanders, through alliances with some authors: Deleuze, Guattari, Didi-Huberman e Pelbart. The research method of dis-reassembly emerges amid problematizations regarding time, art and education, as research in education sought to explore some deviations from temporal linearity.

• KEYWORDS

Disassembly; research method; education and art; creation; experimentation.

Meandros da pesquisa no campo da educação e arte

A pesquisa em educação e arte pode se dar enquanto espaço de experimentação, pode ser forjada como via de criação para investigações que partem de inquietações e problematizações de pesquisadoras e pesquisadores. Produzir pesquisa e conhecimento em educação implica multiplicidade – de percursos, de modos de operação, de temas de pesquisa, de teorizações, de metodologias e de processos de escrita e partilha de uma pesquisa.

Para Deleuze e Guattari (2011a), a multiplicidade abrange um contraponto importante às certezas e significações às vezes impostas para estes campos, assim não adentramos a educação e a arte tendo a pretensão de encontrar respostas unificadoras para suas problemáticas, mas apresentar possíveis desvios, enquanto novos percursos para a pesquisa.

Procuramos nos aproximar de uma abordagem diferente para a experiência, enquanto uma experiência singular, sobre o que nos acontece. Segundo Larrosa (2016) parece ocorrer nas pesquisas acadêmicas a primazia do método ao invés da experiência, pois, ao discorrermos sobre as implicações e inquietações pertencentes aos sujeitos e sociedades – e suas relações, a variabilidade do componente humano é imprescindível para a produção do conhecimento, não por seus modelos ou formulações, mas por suas sutilezas e miudezas, o que cada uma e um produz no processo de encontro com o diferente.

As filosofias da diferença adentram as pesquisas em educação ampliando os possíveis modos de operação, modos de escrita, modos de produção de uma dissertação, tese ou investigação. Para Deleuze (2006) a diferença é uma potência, enquanto diferença em si mesmo, criação de algo novo. É no momento do encontro com o não planejado que algo nos passa e acontece, encontros com variados elementos podem acionar uma relação diferente daquela antes experienciada. Estar atenta e atento aos encontros destes percursos de pesquisa, lança a investigação para vias incertas, do que cada uma e um produz com suas inquietações.

A experimentação, para as filosofias da diferença e junto a Deleuze e Guattari (2011a), apresenta uma diferenciação com relação a interpretação, diz respeito a um processo de deslocamento sem pretensão de um ponto de chegada, que se alia a movimentos singulares e errantes, imprevisíveis, sobre

•53

o território que se experimenta, sem as significações já conhecidas ou a se formarem sobre qualquer objeto ou realidade, para que assim a criação possa ser acionada, pelo que for possível em um encontro.

A experimentação de uma pesquisa possibilita que seu percurso seja de antemão, desconhecido, sabe-se – ou não - apenas de seu ponto de inquietação (Bujes, 2007) ou insatisfação (Corazza, 2007), para então ampliar a vontade de conhecer sobre determinada temática e suas significações. Cada pesquisadora e pesquisador seleciona um caminho investigativo, o que pode encaminhá-los para este deslocamento, apagando temporariamente estas significações e formulações, para mover-se entre os encontros e precipitações de uma pesquisa, acolhendo e remontando o que lhe for potente, para então criar seu método, ou modo de operação, sua escrita, ou partilha de pesquisa. Segundo Corazza (2007, p. 107), assim saímos dos ferrolhos da pesquisa dita moderna, para a experimentação, “ferrolhos que nos habituaram às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis”.

- 54 Com as filosofias da diferença, os processos de produção de uma pesquisa permeiam a experimentação, e sua feitura enseja o desejo de adentrar nos deslocamentos e intervalos da produção de uma pesquisa pela criação.

A criação como experimentação para a pesquisa em educação e arte

A criação ou o fato de ter uma ideia, segundo Deleuze (2016), não se faz naturalmente, já que envolve a necessidade da criação que sobrevém em acontecimento, um ato de resistência que abarca a arte. Além disso, podemos não ter a necessidade de criar ao produzirmos uma pesquisa, um modo de escrita, um método de pesquisa, mas temos como um modo possível a criação junto a pesquisa e seu processo de feito.

Para o campo da educação e da arte, a experimentação da pesquisa possibilita que distintos saberes adentram a produção do conhecimento, visto que é composta por diversos sujeitos e ações pedagógicas, variadas teorias e discursos. Assim, cada pesquisa se alia a elementos e cenários diversos, tendo a possibilidade de ser forjada por muitos caminhos e abordagens.

Esta criação a que fazemos referência como caminho possível para a pesquisa, acontece quando há a liberdade e o espaço para que se torne elemento presente e relevante nas investigações desenvolvidas na graduação ou pós-graduação. Para que possamos inserir na pesquisa um intervalo de criação, no interstício entre arte - sensação, e educação – pensamento, podemos acolher formas de escrever e pesquisar que deem conta da investigação, inquietação e insatisfação de cada pesquisadora e pesquisador, criando para si métodos e modos de pesquisar singulares.

A criação em uma pesquisa se insere neste engendrado maquinário de fabricação de problemas de pesquisa, métodos de operação, proposição de formas e apresentação da escrita de uma dissertação, tese, investigação ou escrita de um artigo. A pesquisa pode funcionar como uma máquina, ao compasso da noção apresentada por Deleuze e Guattari (2011b), enquanto acoplamento e desacoplamento, conexões inúmeras com os encontros no mundo, que empreendem cortes – de funcionamento e significação, e fluxos, sobre o que arranjamos com determinados elementos, um deslocamento permanente se nos colocarmos em posição de movimento e de criação.

•55

Fabricar uma pesquisa-máquina exige este deslocamento de pensamento, de como configuramos os processos de produzir conhecimento, ampliando suas possibilidades de seleção de dados, pelo que coletamos no percurso, das análises discursivas, pelos efeitos produzidos com o que experienciamos, dos resultados e suas aplicações, pelo particular germinar que cada pesquisadora e pesquisador produz. Para então, fabricar uma pesquisa vinculada necessariamente à vida.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (Corazza, 2007, p. 121).

Para Corazza só é possível a criação de algo novo quando nos lançamos de uma superfície sólida, partimos das construções históricas, dos métodos consolidados, a partir do vínculo intrínseco com a teoria, para então arranjar outras práticas, “lugar silencioso que reside o diferente [...] enfim, *artistar*, inventando novos estilos de vida, e portanto, de práticas” (Corazza, 2007, p. 122). Fabricar e *artistar* uma pesquisa implica o processo de produção de criação junto aos arranjos e desarrajos de cada pesquisadora e pesquisador com sua vida.

Para Paraíso (2014, p. 27) é pela interrogação que criamos outras estratégias de pesquisa, partindo do que conhecemos para nos lançarmos ao desconhecido, “ocupamo-nos do já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”. Partimos de nossas inquietações e insatisfações para compor uma pesquisa que se alia a experimentação e a criação neste processo.

•56 Logo, o que criamos ao pesquisar é altamente variável, atentamos para os possíveis modos como cada pesquisadora e pesquisador arranja suas inquietações, produz suas articulações com a vida e cria seus caminhos e máquinas, para germinar sua pesquisa. Apresentamos um possível modo de operação de uma pesquisa acionado pelas des-remontagens, noção forjada com desdobramentos entre autoras e autores, pesquisa, educação e vida, para engendrar um novo método de pesquisa, modo de operação, em que tomamos a liberdade de criar para contemplar as inquietações e insatisfações experienciadas durante uma pesquisa.

Des-remontagens: modos de operação e experimentação com a pesquisa em educação e arte

Os possíveis modos de operação de uma pesquisa podem se dar por muitos caminhos, prezando por uma organização dos elementos e forças que selecionamos em nossos encontros para compor uma pesquisa. As materialidades que recolhemos do mundo se inserem nos métodos ou formas de agrupar uma pesquisa como apresentação momentânea da produção de um saber sobre o que nos aconteceu enquanto pesquisadoras e pesquisadores.

Para Corazza (2017, p. 276) os dados das pesquisas que se aliam às filosofias da diferença são dados-fluxos, o que afeta e acontece durante o “obrar transcriador da leitura, escritura e tradução da pesquisa”. Dessa forma, a criação tem papel fulcral para que sejam produzidos diversos métodos e modos de pesquisa a partir dos variados afetos e acontecimentos que permeiam os sujeitos que compõem determinada investigação. É deste modo que se produzem sentidos-acontecimentos na pesquisa, ao modo de operação de Deleuze e Guattari (2010) com a noção de acontecimentos, entre-tempos, instauração de um intervalo, em que germinam novos modos e operações que se inserem na experimentação, da produção de dados como fluxos e forças – materialidades da pesquisa, e da variação da linguagem e escritura de uma investigação.

Os modos de operação e experimentação das des-remontagens são nosso interesse neste momento. Tal modo de operação diz respeito ao método que germinou durante a escrita da tese de doutorado (Dahmer, 2021), denominado des-remontagens. O método de pesquisa das des-remontagens irrompe em meio a problematizações com relação ao tempo, a arte e a educação, na medida em que uma pesquisa em educação procurou percorrer alguns desvios da linearidade temporal.

•57

O tempo organizado de forma linear delimita a direção da história, este foi o desafio empreendido durante a escrita da tese, que junto ao método de pesquisa das des-remontagens, investiu em desestruturar esta narrativa, para então rearranjá-la junto ao presente. Buscou-se problematizar a ampliação dessa narrativa acerca da História da Arte¹ para lançar algumas desmontagens nas estruturas e molduras do tempo e remontagens de seus escombros, para então propor a inclusão de alguns restos e a produção de alguns gestos nesta que pode ser considerada uma experimentação com a história da arte² e a educação.

¹ Utiliza-se maiúscula para enfatizar a constituição da História da Arte universal, ou monumental, como aponta Nietzsche (2003), que elenca os acontecimentos e fatos que compõem a história de uma sociedade.

² Apresenta-se o termo história da arte com minúsculas, ao fazer referência a uma narrativa que engloba as singularidades e os menores gestos de uma vida, escombros no encontro com a história da arte. A partir de Didi-Huberman (2015) a desarticulação da organização linear da história da arte possibilita a introdução de experiências e arranjos outros junto a esta narrativa.

O método de pesquisa das des-remontagens apresenta um novo arranjo para o tempo, assim como para a história da arte, de forma a torcer o campo da educação, não apenas rememorando o passado da arte como estático e definido, mas também assombrando a história da arte pelos olhos dos seres do agora. As des-remontagens operam alguns desdobramentos no que diz respeito a interação entre imagem e escrita, articulando alianças com elementos variados, por vezes desconexos, mas que impulsionam a pesquisa, ao selecionarmos o que produz efeitos no corpo da pesquisadora e do pesquisador, para assim fazer a pesquisa pousar na vida, implicando um novo agrupamento, arranjo, criando assim um arquivo-força³.

•58

O método é operado como um percurso possível para abordar este novo arranjo com o tempo, ao trabalharmos com os campos da educação e da arte a partir de três momentos, da suspensão desta passagem linear do tempo, introduzindo um intervalo nesta cronologia; do rearranjo com as forças deste encontro, com uma imagem, com o pensamento; e pela instauração de variações ao que nos chega. Assim, selecionamos instantes em que um intervalo se instala na cronologia, na narrativa de uma vida e na passagem das horas, ao capturar alguns deslocamentos, entre a casa e o tempo; a moldura e a história; o monstro e a história da arte; compondo um arquivo-força de fragmentos que ressoam na escrita e se desdobram no campo educativo.

A urdidura de um método ocorre pela necessidade que a pesquisa implica durante um processo de escrita, de escolhas e de seleções, e pela liberdade de criação que um determinado contexto incentiva e permite. Durante a escrita da pesquisa a relação com o tempo esteve imbricada com uma abordagem que procurava um desvio e a criação de um método possibilitou que este processo incluísse elementos potentes para tal problematização, entre os campos do tempo, educação e arte.

³ A composição de um arquivo-força não se faz pela vontade de apreender ou reter algum dado ou informação; a composição deste arquivo-força e dos lampejos que produzimos ao sermos afetados por sua aparição acontece pelo que escapa às significações que ordenam demandas e organizam prioridades e comportamentos. Para Dias (2014), arquivar diz respeito à experimentação de uma vida, e não à documentação desta. Desse modo, ao atentar ao que escapa a este arquivo como delimitação de um acúmulo de passado, como lugar intocado do que deve ser mantido como dado ou informação histórica de uma sociedade, pode-se dar a ver as faltas e as falhas, bem como os desvios e os vazios, deste arquivo mundo.

Para tal, a aproximação com algumas autoras e autores permitiu que o entendimento destes campos adentrasse a criação de um método de pesquisa, operando uma abordagem de desajuste do tempo, a partir de Deleuze (2013a) e Pelbart (2015), e, com Deleuze e Guattari (2010), propondo uma história da arte que ganhasse vida diante dos espaços educativos, capaz de produzir sulcos e fendas em tempos sucessivos e vincos e brechas na cronologia.

Nessa perspectiva, o passado, que tanto nos parece distante, pode ser tomado por pequenos respingos, fôlegos necessários para que seu conteúdo seja tramado por experimentações, para além da memorização de suas características, seus contextos e suas biografias e para além da análise de obras. Nesse sentido, a história da arte aproxima-se de um processo que perpassa os entre-tempos (Deleuze; Guattari, 2010), não mais como a passagem de um instante a outro, mas como um acontecimento que não passa nem cessa, isto é, como um acontecimento que produz uma diferença entre seus conteúdos. A aparição de um lampejo (Didi-Huberman, 2014) implica o instante de instauração de intervalos, entre-tempos, momentos de cesura da linha que organiza o tempo e evoca uma ação de lampejar, para então acolher uma força que se instala entre cada uma e um, entre diferentes imagens, pensamentos, encontros. Esse corte viabiliza, portanto, um desvio sobre o caminho certo que aparece como linear.

•59

Assim, há muitos acontecimentos que não tem lugar no tempo, na história e na arte, eles vagueiam como errantes neste mundo, habitam suas fronteiras, como afirma Pelbart (2015, p. 94), acontecimentos da ordem de uma vida, escombros e menores gestos, pois “o tempo regular é estreito demais para abrigar todos os acontecimentos”. Portanto, vemos que há, pelo menos, duas leituras possíveis para o tempo, em que se elencam acontecimentos para compor uma narrativa abrangente, e neste processo se exclui as sobras e percepções menores. Estas delimitações são necessárias na medida em que nem todos os fatos e histórias podem compor esta narrativa acerca da História da Arte, o que seria improvável e talvez impossível, mas enfatizamos a importância da ampliação deste campo ao estarmos diante de uma imagem da história da arte.

Para Didi-Huberman (2015, p. 106), “a imagem não está na história como um ponto sobre uma linha”, logo não poderia ser fixada em um único momento de sua linearidade, mas abordada pela desmontagem e remontagem de seus intervalos. Este deslocamento é posto por Didi-Huberman como um movimento

anacrônico, método possível para desajustar o tempo de sua cronologia. Para a mobilização deste método, entre os campos da história da arte, do tempo e da educação, empregamos na pesquisa as des-remontagens.

Didi-Huberman (2015, 2017, 2018) apresenta as noções de desmontagem e remontagem⁴ das imagens e, embora não as desenvolva em suas publicações como um método de pesquisa, sugere usar essas noções como possibilidades para um processo de criação. Tendo em vista essa elaboração, tomamos a liberdade de fazer um uso diferente dessas noções, na medida em que operamos as des-remontagens como método desse processo de suspensão, rearranjo e criação, com a imagem, com o tempo e com a educação, permitindo também o desenlace da escrita e da investigação.

•60 O momento de suspensão da passagem do tempo, da instalação de um intervalo, na cronologia, na organização curricular de um conteúdo, em uma aula, possibilita que uma operação de desabamento aconteça. Recorremos a imagem da casa para abordar este primeiro momento do método, pois são os restos e os escombros desta operação que nos interessa para evocar um rearranjo do tempo, mediante movimentos de aproximação e de distanciamento, que elencam nesse processo detritos e restos que nos cercam, para que com eles possamos compor um avizinhamento, inquietando o modo de organização temporal que estabelece seu fluxo.

Acolhemos um elemento costumeiro, a casa, como habitação provisória para introduzir uma desordem na pesquisa e no tempo. Ao desabar a casa como organização sólida e definida, outros tempos se instalam em sua passagem, mesmo sem mover um passo sequer, fazemos do desabamento da casa que conhecíamos uma pequena fuga – “[...] fugia de lá pelas rachaduras da parede de meu quarto [...] Foi por ali que passei a vazar todas as noites, tramando percursos que desarmassem a hegemonia das formas prontas” (Sequeira, 2010, p. 35). Com esta escrita, pelas marcas do tempo nessa casa, procuramos desmontar sua memória estabilizada nessa rua e contar um pouco do que suas marcas produziram em nós e das reverberações entre leituras,

⁴ Interessa-nos a noção de montagem pensada por Didi-Huberman (2015), cuja aposta é o método anacrônico, um outro modo de abordagem do tempo, e que não se vincula diretamente a um método de pesquisa, mas adentra a pesquisa ao possibilitar a desarticulação do tempo de sua sucessão, propondo um movimento de desobediência à cronologia com relação às imagens da história da arte.

encontros e escritas, para que, assim, uma tímida convivência, forjada entre tempos, se fizesse inerente a esta pesquisa. Da inutilidade de suas marcas emerge uma variação, força para conceber uma operação diversa daquela empregada anteriormente – da funcionalidade, da cronologia e do conteúdo –, para, entre suas estruturas, engendrar alguns desabamentos e desmontagens e, entre seus escombros, compor e remontar novos arranjos.

A casa como organização formal desfaz-se em um processo de desabamento: da utilidade de seus ambientes forjamos outros usos; do tempo que corre entre suas paredes, outra contagem; e, nesta escritura, abrem-se outros territórios para fazermos casa. Nesse sentido, também uma pesquisa em educação pode atentar ao que desaba em seu processo e às formas que se desfazem do que se pensa saber ou acredita ser verdade em educação.

Da mesma forma, podemos fazer da produção de uma pesquisa uma investigação que demanda um posicionamento diferente ante as memórias, histórias e experiências que se evocam ou irrompem neste processo de escrever. No processo de escrita, também é possível fazer uma experimentação que diz das marcas, dos restos e das inutilidades de cada pesquisadora e pesquisador, pois há muitos percursos possíveis para fazer da escrita uma força viva, e cada uma e um encontrará seu descampado em algum ponto e deixará, a seu tempo, a casa, rumo ao espaço do estrangeiro, para escapar do aconchego do que já se sabe, produzindo outros territórios entre os escombros da casa.

Em um segundo momento do método de pesquisa, o processo de rearranjar o tempo com as forças deste encontro, com uma imagem, com o pensamento, torna-se potente, de modo a realizarmos uma leitura que não irá decodificar a identificação quanto a forma, característica ou período histórico, de uma imagem ou conhecimento, como um processo de reconhecimento⁵, mas que irá incentivar a suspensão das definições e significações para o que estamos aprendendo ou selecionando para compor uma pesquisa.

⁵ Deleuze (2013a, 2006) problematiza a questão do pensamento ao abordá-lo como força que necessita ser pressionada em direção a um 'pensamento sem imagem', pois a imagem do pensamento remete à representação, à reconhecimento e aos decalques do que já está consolidado acerca do tempo ou da história da arte. Quanto ao tempo, há a possibilidade de pensar em um tempo sem imagem, bem como sem representações ou ordens sucessórias e cronológicas, por meio da ação de produzir rachaduras e desencadear o que antes estava encadeado entre o pensamento, a imagem e o tempo.

Recorremos a imagem da moldura para raspar as significações que enquadram a história da arte como conhecimento a ser identificado, para que possamos ter seu brilho dourado apagado, mesmo que momentaneamente, para que neste encontro com a imagem, possamos dizer, fazer, pensar e criar junto a ela, ou junto a uma escrita, um desvio de seu linear deslocamento. Ao estarmos diante de uma imagem, da história da arte ou não, em uma aula ou na leitura de um texto, podemos adentrar as suas fissuras, de modo a dizer e operar pelas miudezas que selecionamos ou que nos afetaram neste encontro, tornando a imagem, assim como o texto, elementos potentes, para não apenas buscar a sua decodificação ou representação, mas para experienciar e criar junto à ela nossas variações.

•62

Nesse percurso pelos corredores da história da arte, a desmontagem das imagens faz deste espaço de distinção – a galeria de arte e museus – um momento de suspensão e remontagem de seus fragmentos, em que as molduras silenciam e não mais imobilizam a história da arte, pois tornam-se abundantes em criação. Para Mosé (2018, p. 113), a moldura funciona como uma grade que delimita interpretações do mundo e que tende a reproduzir um mesmo contorno. Ao pensar a relação entre linguagem e política em Nietzsche, a autora instiga-nos: “[...] as palavras, quando não atadas às vinculações de sentidos, da comunicação, do outro, são como molduras vazadas onde a vida se configura”. Logo, se não delimitarmos a história da arte a uma única grade de compreensão, a um único contorno, talvez possamos raspar seu brilho dourado e seus significados, ao aliá-la à vida e suas inúmeras cores. Para Mosé (2000, p. 41), a arte seria como uma “[...] moldura vazia capaz de imprimir a intensidade, ou como superfície vazada que se deixa marcar pelo rastro desta mesma intensidade que se chama vida”, sendo pela “[...] coexistência entre cheio e vazio que um ser se faz pessoa”. A vida marca com seus rastros a passagem do tempo, do que não cabe na cronologia e no espaço de uma linha, podendo arranhar a história da arte ou mesmo transformá-la em escombros.

A raspagem da moldura, que delimita os enquadramentos para a arte e para a educação, deixa rastros – escombros desta aproximação de tempos – ao deslocar passado, presente e futuro para um mesmo instante. De uma narrativa sequencial restam os detritos que se apresentam neste processo de fenecimento da moldura, que constrange a relação com a identificação de um conhecimento e faz com que, de um campo linear avancemos contra seus holofotes, por estarmos implicados no seu rearranjo. Do avesso da arte e do

tempo evocamos um torto chassi, peça que anteriormente suportava a tela como estrutura e que neste instante tem sua rigidez dissipada por uma nova montagem de seus escombros, afrouxando a regulação e o controle acerca do que se produz junto a ela e ao que emoldura.

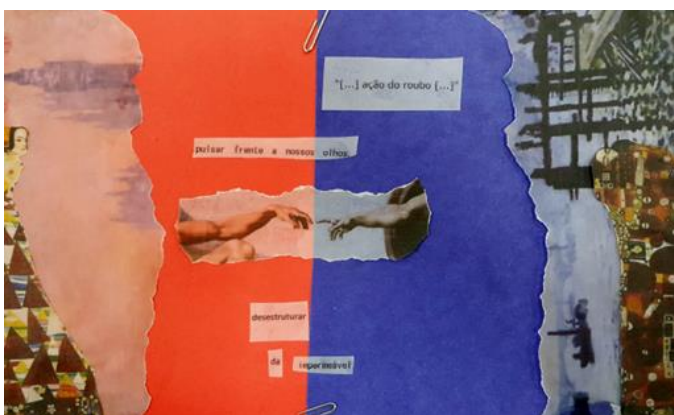
Para o terceiro momento das des-remontagens recorreremos a imagem dos monstros, pela instauração de variações ao que nos chega, pois desponta um processo de criação, em que produzimos uma nova imagem, um novo pensamento, pela exclusão e pela aliança entre elementos que podem parecer desconexos, mas que são selecionados para compor o arquivo-força de cada pesquisadora e pesquisador, e que se unem entre margens desajustadas e infinitas combinações. Esta urdidura entre imagem e escrita, acontece pela extirpação de algumas definições e posterior remontagem de seus escombros. Sinalizamos que este processo de desmembramento e produção de sentido se faz em uma pesquisa pelo que ela enseja com seu tema.

Desse modo, ao ler, escrever e traçar outras vias investigativas, também há a criação de monstros (Deleuze, 2013b), e, entre a escritora e o escritor, a leitora e o leitor e o texto, nasce um percurso de pensamento que areja o que se constituía como regra ou procedimento. O desafio de fazer pesquisa e escrever enceta esse movimento de aproximação e distanciamento, desabamento do que se acredita saber ou compreender e esmaecimento da moldura que torna sólida e conserva o que está posto nos livros, para que entre seus escombros possamos produzir um pequeno monstro, talvez trazendo à vida apenas alguns membros de monstros, mas esta tentativa já seria capaz de captar algo que se criou nesse encontro.

Para Deleuze e Guattari (2010), o processo do pensamento implica tentativas de formular monstros; ao desabar com as definições prévias, que constantemente se reafirmam, esse movimento, que se refaz a cada investida, pode viabilizar que renasçam monstros com seus pedaços. Da desmontagem das significações, entre escombros e seus restos, produzem-se remontagens não aplicáveis a uma combinação anterior, e alocam-se fragmentos em espaços que antes não os acolhiam para figurar como monstros nos corredores da arte.

A escrita com monstros na academia é apontada como possível por Honan, Bright e Riddle (2018). Ainda que tenhamos formas e medidas para conceber uma pesquisa, há vias acolhedoras de existências e também de diversas materialidades para uma investigação que são da ordem do singelo, do inútil e do resto, aludindo a uma escrita que é, ao mesmo tempo, método e

processo de pensamento nômade, na qual intensidades e vibrações ganham vida como monstros, mantendo em sua organização o rigor que a pesquisa acadêmica exige, mas sabendo que “[...] escrever com Deleuze é, portanto, uma forma monstruosa de criação⁶” (Honan; Bright; Riddle, 2018, p. 11, tradução nossa). Por meio da criação de monstros, há o estabelecimento de articulações ou conexões inaugurais para além da esfera de uma pesquisa, adentrando também o campo da educação, pelo que essa criação viabiliza ao ser tomada pela experimentação, ao impulsionar o aprender e o pensar por novas vias.



•64

Figura 1. Experimentações com estudantes, 2020. Fotografias das autoras.

⁶ Texto original: “[...] writing with Deleuze is thus a monstrous form of creation” (HONAN; BRIGHT; RIDDLE, 2018, p. 11).



Figura 2. Des-remontagens da pesquisa, 2020. Fotografias das autoras.

•65



Figura 3. Des-remontagens da pesquisa, 2020. Fotografias das autoras.

As des-remontagens fazem usos diferentes para as noções explicitadas por Didi-Huberman (2015, 2017, 2018) e Deleuze (2013a, 2016), pela aliança entre esses processos de desmontagem e remontagem⁷, para forjar a noção de

⁷ Evidenciamos que, para Deleuze (2016), em seu estudo acerca do cinema, a noção de montagem articula-se às imagens-movimento, nas quais o tempo está apreendido pelo movimento na organização sequencial das imagens, e às imagens-tempo (DELEUZE, 2013a), que se constituem como apresentação direta do tempo, por mostragem, sem a sequência da

des-remontagens, conferimos assim força para adentrar o campo da história da arte e suas imagens, da educação e da pesquisa, de modo a produzir e criar sentidos que dizem do agora. As des-remontagens ocorrem, assim, como uma maneira de criar laços entre diferentes imagens e tempos, como ação de quem monta essas imagens, colocando à prova a representação do passado e a constituição intransponível das imagens, na medida em que diz de um instante e também o cria.

As des-remontagens apresentam-se como possibilidade de escrever uma pesquisa sem a linearidade de uma narrativa; ao não adentrar a investigação pela sucessão ou progressão do tempo; a experimentação não ocorre de modo cumulativo, mas apresenta uma narrativa composta de cortes temporais, por desajustes em sua cronologia. Para fazer uso dos escombros e das sobras, há a necessidade de atentar à sua aparição no mundo; em uma pesquisa, também se procura estar à espreita do que surge ou que se forja na aproximação com o campo de estudo, em que até mesmo o mais singelo dos gestos pode desordenar a linearidade do tempo e fazer brotar novos arranjos entre os escombros esquecidos nas frestas das molduras que delimitam a educação e a arte.

•66

Pesquisa e criação: torções e dobras entre educação e arte

A operação de pesquisa buscou abordar nossa aproximação com o pensamento e a produção do conhecimento, na medida em que procura suspender a passagem linear do tempo, introduzindo um intervalo nesta cronologia das verdades certas e significações a serem compreendidas, desmontando regras e formulações previamente existentes; provocando um rearranjo com as forças dos encontros, dos afetos e fluxos que nos chegam; e instaurando assim variações ao que nos acontece, ao passo que forjamos novos modos e remontamos nossas criações.

Podemos fazer pesquisa aliada a criação, como aponta Oliveira (2015), a partir de sua leitura de Deleuze (2013b), ao produzir clarões, estes para Deleuze acionam o pensamento de algo que antes não foi pensado, o que

narrativa sucessiva e de maneira avessa às rédeas da linearidade, e que, por meio de movimentos errantes e pela conveniência dos tempos, permitem ao tempo libertar-se. Assim, compreendemos que Deleuze e Didi-Huberman têm entendimentos diferentes sobre a utilização da palavra *montagem*.

estaria nas sombras das palavras. Ao enunciarmos significações compartimentamos as possibilidades de criação para tal elemento ou encontro, porém é possível produzirmos clarões em meio a aulas, orientações, escritas, ao acionarmos chispas e fricções que possam produzir dissenso e não consenso no campo da educação e da arte, pois “as práticas do dissenso e da dobra como pesquisa” nos levam a pensar que “cada pesquisador tenha que fabricar para si sua pesquisa. Sair do unísono, fabular, escrever por fragmentos, buscar granulações no texto” (Oliveira, 2015, p. 450).

Encontrar sua própria granulação é o desafio de cada pesquisadora e pesquisador, e aliar-se a criação pode ser uma via possível para a torção do que se estuda e pesquisa. Conforme afirma Bujes (2007) a pesquisa apresenta uma dada realidade, capturada por seus meios e modos – por cada pesquisadora e pesquisador – e que não deve ser tomada como única ou certa, mas sim como um dos muitos modos possíveis de nos referirmos ao que vivemos.

As des-remontagens concernem a uma experimentação com a imagem e com a própria escrita de uma pesquisa, na medida em que procura estabelecer laços e criar relações entre diferentes elementos, produzindo uma forma disforme-monstro, ao montar um novo modo de arranjo de tempo, instalado no agora de quem dele se serve. Não ensejemos o método das des-remontagens como uma linha a ser seguida ou uma apresentação de seus resultados aplicáveis a outros ambientes, mas como o ato de urdir, repentinamente e indefinidamente, vida, arte e tempo. Não se trata, assim, de uma metodologia, que delimita regras e procedimentos a serem seguidos, mas de um modo de operação, corte e remontagem entre muitas linhas de tempo.

Desse modo, a escrita de uma pesquisa necessita que seu processo advenha em aliança com o tema abordado, como um exercício ou uma tentativa de colocar em suspensão o que se acredita saber acerca de um assunto, ao retirar as molduras e significações do que se conhece, ao instaurar a produção de variações. Neste caso, há a experimentação de uma escrita em desalinho com o tempo que aprendemos como constante e absoluto. Ao apresentar alguns intervalos, mesmo que singelos, na cronologia da história da arte, e, ao elaborar tentativas de suspender a passagem do tempo em prol da convivência dos tempos, forjamos a composição deste método.

Um outro modo de operação e abordagem se faz possível com o tempo e a arte, permitindo repensar a forma como as imagens são operadas em uma

•67

pesquisa, como a escrita é elaborada e partilhada, como os focos de estudos são selecionados e ampliados e como se apresenta e se monta ou se des-remonta uma investigação. A imagem pode adentrar a educação e a pesquisa aliada a potência da arte, como apontam Mossi e Oliveira (2018), pois o posicionamento que se estabelece diz respeito a um modo de produzir conhecimento e se colocar diante da vida, que contribui para uma postura artística que impele uma pesquisa com arte, e que não implica a fabricação de um objeto estético.

O posicionamento de uma pesquisa que se alia a arte, e, portanto, a imagem, se alastra para qualquer campo de estudos, uma vez que a pesquisadora e o pesquisador irão com ela produzir saberes e experimentar possíveis através da criação. Nesse sentido, a escrita com imagens possibilita a criação de monstros ao amputar as imagens de suas representações e ao subtrair os conceitos de seus ordenamentos, viabilizando um processo de pensamento junto à arte, que desponta em modos variados de aprender e ensinar e que implica uma perspectiva diversa também para o que concebemos como educação.

•68

Há a produção de uma imagem diferente, que antes não estava visível, ao infligir na imagem cortes, rasgaduras, perfurações, sobreposições e colagens. Nesse sentido, não há a repetição de formas, mas a criação de forças que outrora não ocupavam o espaço daquela imagem, e esse processo requer pensamento, não apenas reconhecimento. Ao habitar esta zona incerta, do que pode ser produzido com as des-remontagens, deslocamo-nos não somente da linearidade da história da arte, mas também do que organiza o pensamento e a vida.

Ao propor uma zona de experimentação com a educação e a arte, com imagens, com a história e com o próprio tempo, as estruturas de pensamento também são desarranjadas, o que pode viabilizar a des-remontagem dos modos como tendemos ou somos levadas e levados, e ensinadas e ensinados a organizar e normatizar a vida. O desafio estaria, portanto, em permitir que essas dobras e torções ocorram em variados aspectos da vida, o que inclui a pesquisa, a educação e a arte, assim como em pensar em diferentes estratégias que desvinculem as imagens e nós mesmas e mesmos de nossas certezas, e des-remontar as imagens, a escrita e os modos de operação de uma pesquisa, poderiam ser possibilidades de efetuar tal torção.

Referências

BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Maria Vorraber Costa (org). Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Maria Vorraber Costa (org). Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escrituração e tradução de dados. In: **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo-mar. Sandra Mara Corazza (org). Porto Alegre: Doisa, UFRGS, 2017.

DAHMER, Carin Cristina. **História da arte em des-remontagens**: experimentações de entre-tempos na educação. 2021. 165 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução de Luis B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

•69

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Cinema II. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2013a.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013b.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. Cinema I. Tradução de Souza Dias. Lisboa: Documenta, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: Capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DIAS, Susana Oliveira. Escuta inumana: murmúrios de uma vida irrepresentável pelo grito arquivista... **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 62, p. 155-167, jun. 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Tradução de Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: história da arte e anacronismo das imagens. Tradução Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. Tradução Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Remontagens do tempo sofrido**. Tradução Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

•70

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HONAN, Eileen; BRIGHT, David; RIDDLE, Stewart. Bringing monsters to life through encounters with writing. In: HONAN, Eileen; BRIGHT, David; RIDDLE, Stewart (Ed.). **Writing with Deleuze in the Academy**: creating monsters. Singapore: Springer, 2018. p. 1-14.

MOSÉ, Viviane. **Pensamento chão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MOSSI, Cristian Poletti. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.115-131, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **Segunda Consideração Intempestiva**. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2003.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 56, p. 443-454, maio/ago, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Dagmar E. Meyer, Marlucy A. Paraíso (orgs.) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PELBART, Peter Pál. **O tempo não-reconciliado**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SEQUEIRA, Rosane Preciosa. **Rumores discretos da subjetividade**. Sujeito e escritura em processo – Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2010.

•71

Como Citar

Pesquisa e criação: des-remontagens como modos de operação e experimentação na educação e arte. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v20n2a2024-78765](https://doi.org/10.14393/OUV-v20n2a2024-78765). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78765>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

O olhar fenomenológico e a/r/tográfico no Ensino de Arte: perspectivas a partir da fotografia da Dança de São Gonçalo

WÁDSON PEREIRA ROCHA

•72

Doutorando em Artes Visuais (UFRJ), desde 2021. Mestre em Artes (UFU), 2020. Especialista em Ensino de Artes Visuais (UFMG), 2009. Graduado em Artes (UNIMONTES), 2006. Graduado em Direito (FADISA), 2012. Graduado em História (FIAR), 2019. Graduado em Letras – Português e Inglês (FIAR), 2018. Artista visual, pesquisador e professor, integrante dos grupos de pesquisa do CNPq: Núcleo de Pesquisa em Pintura e Ensino – NUPPE (UFU) e Núcleo de Estudos de Carnaval e Festas – NEsCaFe (UFRJ). Atualmente desenvolve pesquisas sobre: imagem do corpo negro; Dança de São Gonçalo; festas; matrizes culturais afro-brasileiras; sentidos da imagem; e cultura decolonial.

Contato: wadson.rocha@educacao.mg.gov.br

Afiliação: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6727019421324277>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3303-1586>

• RESUMO

Almeja-se, neste texto, partilhar atravessamentos e reflexões acerca do olhar e seus sentidos no Ensino de Artes Visuais, a partir da concepção metodológica da fenomenologia. Nesse contexto, a pesquisa nasce após a defesa da dissertação no Programa de Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 2020. O objetivo foi utilizar a tríade, a análise da Dança de São Gonçalo, localizada no distrito de Guaicuí, em Várzea da Palma-MG; o uso da fotografia como registro e intervenção sob a ótica do fenômeno e; a ação educativa no Ensino de Artes Visuais. Levando em conta as encruzilhadas que esta manifestação cultural corrobora para as práticas no Ensino de Arte. Buscou-se, ainda, entender o pertencimento e a identidade cultural neste lugar, usando como base autores, como, Bachelard (2018a, 2018b) e Merleau-Ponty (2018, 1991), objetivando identificar os diferentes olhares deste artista/pesquisador/professor e de seus alunos. A pesquisa tem abordagem qualitativa e método fenomenológico; os tipos de pesquisa foram história oral e narrativa; como procedimento a análise fotográfica. Para tanto, pode-se compreender que no campo do ensino das artes, o método de análise do fenômeno é uma ferramenta do sensível que contribui para a educação do olhar e sentidos.

• PALAVRAS-CHAVE

Fenomenologia, a/r/tografia, dança de são gonçalo, Artes Visuais, fotografia.

•73

• ABSTRACT

This text aims to share insights and reflections on the gaze and its meanings in visual arts education, based on the methodological conception of phenomenology. In this context, the research originated after the defense of the dissertation in the Professional Master's Program in Arts at the Federal University of Uberlândia (UFU) in 2020. The objective was to utilize the triad: the analysis of the São Gonçalo Dance, located in the district of Guaicuí, in Várzea da Palma-MG; the use of photography as a record and intervention from the perspective of the phenomenon; and educational action in visual arts education. This takes into account the crossroads that this cultural manifestation contributes to in art education practices. Furthermore, the research sought to understand belonging and cultural identity in this place, using authors such as Bachelard (2018a, 2018b) and Merleau-Ponty (2018, 1991) as a basis, the objective is to identify the different perspectives of this artist/researcher/teacher and their students. The research has a qualitative approach and a phenomenological method; the research types were oral history and narrative; the procedure was photographic analysis. Therefore, it can be understood that in the field of art education, the method of analyzing the phenomenon is a tool of the senses that contributes to the education of the gaze and senses.

• KEYWORDS

Phenomenology, artography, São Gonçalo dance, visual arts, photography.

1. Introdução

No processo limiar de construção desta pesquisa, busquei entender os aspectos de abordagem da fenomenologia e de como é possível transpor este caminho dentro do universo das Artes Visuais, sobretudo, do trabalho enquanto artista/pesquisador/professor dentro da sala de aula. Por esse prisma, é possível considerar que a imagem agrega muitas reflexões para Ensino de Arte, “uma imagem poética testemunha uma alma que descobre o seu mundo, o mundo onde ela gostaria de viver, onde ela é digna de viver” (Bachelard, 2018a, p. 15).

O olhar para o fenômeno, que aqui será discutido, tende a explorar e descobrir esse mundo imagético que Bachelard testemunha em suas obras, como sendo o lugar do sensível e, é neste lugar que minha reflexão parte para analisar/entender a manifestação cultural da Dança de São Gonçalo no Ensino de Arte.

•74

Em síntese, este texto surge após minha imersão no universo da Dança de São Gonçalo, que foi objeto de pesquisa de minha dissertação, do Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 2020. Este objeto está localizado na região norte do estado de Minas Gerais, na cidade de Várzea da Palma, no distrito de Guaicuí; na qual tive a oportunidade de refletir acerca do Ensino de Arte, suas contribuições para entender a cultura/identidade local e a garantia da Lei nº. 11.645/2008, que estabelece, obrigatoriamente, no Ensino de Arte, o estudo da história e cultura indígena e africana, no ensino fundamental e médio.

A análise com base neste fenômeno contribui para pensar o lugar das Artes Visuais junto dos discentes, seja enquanto professor na construção de minha aula, ou, como artista produzindo junto deles e/ou sozinho, ou, ainda, enquanto pesquisador ressignificando o lugar do objeto de pesquisa para dentro do campo epistemológico das artes. Ao pensar a fenomenologia e a sua aplicabilidade no solo das Artes Visuais, pode-se destacar que há a princípio diretrizes primárias, a saber, “a apreensão, análise e descrição do fenômeno que assim se dá à nossa consciência” (Moreira, 2022, p. 65), são estas diretrizes que irão nortear o processo de análise fenomenológico.

Para isso, coube chamar os alunos a entender e observar elementos presentes nessa manifestação cultural popular e as questões regionais, com

base nas seguintes questões, que a dança no distrito de Guaicuí tem como ponto de referência a identificação geográfica e econômica da comunidade, a fim de que o aluno possa compreender a singularidade e o bucolismo do local que está sendo analisado. O distrito está localizado na região Norte do Estado de MG, altitude máxima de 977m, Serra da Piedade; mínima de 486m, Foz Ribeirão Jequitáí. Tendo como fonte econômica e de subsistência os patrimônios naturais em confluência, do Rio das Velhas com o Rio São Francisco (IBGE).

Diante das regras estabelecidas nesse lugar e da inserção da dança de São Gonçalo, os viventes foram criando expressões e significados para esse fazer, construindo suas regras e diferenciais de outras danças pelo território nacional. Por isso, a dança de São Gonçalo trás consigo maneiras peculiares de cada localidade na qual está inserida, são nuances da cultura popular e do campo da fé que torna pitoresco esse fazer. Muito embora, em Portugal antes de 1561, data de sua beatificação, era comemorado em 07 de junho (data de seu nascimento em 1187); após ser canonizado a festa passa a ser no dia de sua morte, 10 de janeiro (data de seu falecimento em 1259).

•75

Diante dessa afirmativa, é possível considerar que dentro da história da dança de São Gonçalo em Guaicuí, as pessoas que tem fé no beato Gonçalo, fazem o voto, seja ele expresso ou tácito – sendo um ato livre e voluntário – mas que, no entanto, torna-se uma obrigação de quem ou fez, seja para ou para outrem.

A cultura dessa dança, também, está ligada a sensação de prazer, os promesseiros e viventes executam determinadas ações, simplesmente, porque existe uma vontade inerente a aquela ação, que causa nostalgia ou sensação de dever cumprido, por fazer parte daquela promessa; está carregado de sentimentos e sensações complexas; que só quem participa desse fazer é que sabe de seus pormenores. Nessa perspectiva, há uma imbricação de sentidos do promesseiro quando realiza o seu ato espiritual de voto e, pensa-se positivamente na realização da graça – o alcance ao ex-voto imaterial.

A promessa significa dizer que, todas as vezes, que um devoto fizer uma promessa – expressar essa vontade – ele está construindo um voto àquele santo, que quando for pago, seja em forma de material, como, por exemplo, um braço ou crânio de cera; ou imaterial, seja dançando para o santo Gonçalo; está configurado como um ex-voto. Aquele pedido posterior, deixa de ser algo prometido, para algo que foi recebido e que necessita pagar e/ou agradecer.

Nesse ínterim, é sabido que existem votos mais complexos, como, exemplo, tem-se os pedidos ligados à saúde, popularmente, denominados como pedidos daqueles que têm “a fé que move montanhas”. É popular entre aqueles que professam ter o dom da cura, comumente chamamos de “curandeiros”. Há momentos no pagamento da promessa de “cura pela fé”, que o promesseiro promete mais voltas que o costume, porque considera grave ou impossível o pedido, por isso, o sacrifício deve ser proporcional.

Além das voltas do langra dançadas, cantadas e festejada, cabe ao promesseiro oferecer a todos que ali estiverem para participar do pagamento da promessa – seja dançando, cantando, tocando, ou, simplesmente, assistindo – café da manhã, almoço, café da tarde, e, se necessário, o jantar; além disso, fogueira, cachaça (apenas para os tocadores), e muitos fogos, pois a cada término de uma volta é preciso lançar os fogos em forma de agradecimento do pagamento daquela volta.

•76 Neste contexto, essa pesquisa tem por objetivo analisar a partir da fenomenologia o olhar e os sentidos no ensino das Artes Visuais, transpondo os limites enquanto o eu, artista/pesquisador/professor, e os processos de ensino em sala de aula. Portanto, “interessa-me o fenômeno puro e a tarefa da fenomenologia será estudar a significação das vivências da consciência” (Moreira, 2022, p. 65). Destarte, o significado e o significante da Dança de São Gonçalo, enquanto sua imagética para a prática no Ensino de Artes Visuais, cabe a mim e meus alunos, junto e/ou separados, entender as simbologias e as iconografias que atravessam essa manifestação cultural, para assim, conseguirmos captar as imagens e transpor a ideia de intervenção fotográfica.

Nessa conjuntura, a proposta desta pesquisa tem como estrutura basilar utilizar da mistura dos três elementos existentes neste estudo, na qual é a análise da Dança de São Gonçalo, localizada no distrito de Guaicuí, em Várzea da Palma-MG; o uso da fotografia como registro e intervenção sob a ótica do fenômeno e; a ação educativa no Ensino de Artes Visuais. Levando em conta as encruzilhadas que esta manifestação cultural corrobora para as práticas no Ensino de Arte. Portanto, torna-se necessário reafirmar aqui que, o eixo central deste trabalho é usar a fotografia como meio para pensar e desenvolver o olhar fenomenológico sob a ótica da Dança de São Gonçalo e, por conseguinte, propiciar sobre/vivências do sensível em Artes Visuais, com base nas intervenções artísticas/fotográficas.

“Só o homem, entre todas as espécies, tem uma capacidade a que, por falta de um termo melhor, chamaremos capacidade de simbologizar [...] portanto, envolve a capacidade de criar, atribuir e compreender significados” (White, 2009, p. 09). No tocante a esta concepção, do ato de “simbologizar, pode-se considerar que o homem cria, atribui e compreende diferentes significados e características”.

É com base no pensamento de White, de que os indivíduos enquanto humanos, são aqueles capazes de atribuir novos significados, compreensões e, sobretudo, adaptar-se para suas relações sócio-culturais-econômicas, simbologizando, que é possível considerar que a dança de São Gonçalo em Guaicuí passa a ter novos contextos, signos e significações a partir dos atravessamentos e encruzilhadas das culturas de matrizes afro-brasileiras já existentes nesse lugar. Anderson (2008, p. 32) discute as disparidades de um território para outro, analisando que isso ocorre a partir das diferentes formas de como esses lugares/territórios são imaginados.

Como coluna basilar para entender as relações fenômeno – sensível; artista/pesquisador/professor – criatividade; fotografia – imagem; identidade – pertencimento – identidade visual; tomarei como base autores, como, por exemplo, Bachelard (2018a, 2018b), Merleau-Ponty (2018, 1991); Dias e Irwin (2023), Ostrower (2014); Kossoy (2020a, 2020b, 2007), Burke (2004) com o escopo de melhor compreender o processo e direcionar as discussões da pesquisa.

Para tanto, usarei de três pontos de discussão para fomentar as ideias, a saber: no primeiro, denominado “Os atravessamentos da fenomenologia para o Ensino de Artes Visuais”, busco discorrer sobre as definições dadas para a fenomenologia e como esse procedimento pode ser pensado para o ensino das Artes Visuais; No segundo, na qual intitulei de “As encruzilhadas da A/r/tografia e seu pragmatismo no Ensino de Arte”, tento explicar essa metodologia de Pesquisa em Arte para elucidar como é possível estabelecer essa relação híbrida no ensino, sendo ao mesmo tempo, artista, pesquisador e professor. Já no terceiro, que recebeu o nome de “O campo do sensível e o artista/pesquisador/professor no Ensino de Arte”, busco exemplificar de forma prática, demonstrando o eu, artista/pesquisador/professor, o campo do sensível e como isso pode caminhar para a construção de um pensamento científico.

•77

2. Os atravessamentos da fenomenologia para o Ensino de Artes Visuais

Numa mesma direção em pensar as simbologias criadas pelos homens, Geertz (2011, p. 04) vai considerar que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise [...] como uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Usando desta linha de raciocínio para com esta pesquisa, criei o fluxograma, abaixo, onde vamos considerar o homem como o ser central, que cria esse emaranhado de teias, definidas como culturas, pois nos levam a diferentes lugares e interpretações, assim como, da sua busca incessante por analisar e decodificar os significados presentes nela (Figura 1):

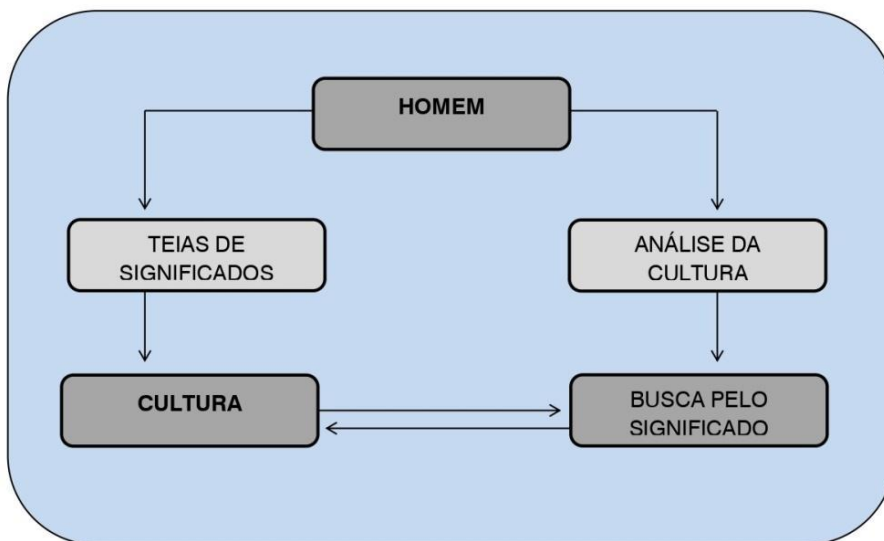


Figura 1. Fluxograma criado por este autor, com base na concepção de cultura de Geertz (2011, p. 04).

Com base na Figura 1, acima, posso considerar, também, que o homem em suas plenas capacidades cria culturas a partir “das coisas” que ele inventa, projeta, constrói e fala. É com essas vivências que ele começa a perceber os fenômenos dentro da cultura.

A primeira, a mais evidente, é o fato de que toda imagem (um desenho, uma pintura, uma escultura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem eletrônica ou infográfica) nos oferece algo a pensar ora um pedaço de real para roer, ora uma **faisca de imaginário para sonhar** (Samain, 2012, p. 220) (grifos nossos).

A realidade humana não nos basta, por isso, o imaginário e os sonhos – a sensibilidade – são peças indispensáveis para o funcionamento da engrenagem que movimenta a vida. E, nesse campo do sensível, a fenomenologia é quem nos possibilita enxergar as subjetividades dentro da realidade. Merleau-Ponty (2018, p. 308) nos direciona para a ideia de que “a percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, ouvir e, em geral, a sentir”.

Portanto, a percepção fenomenológica nasce em nós, quando deixamos de ver apenas a materialidade das coisas, simplesmente físico-utilitária, é preciso despertar todos os sentidos para que possamos degustar do sensível. “O homem tem poder para transformar o mundo num paraíso ou num deserto” (ALVES, 2012, p.10) e, por isso, temos de ver além dos limites da linha horizonte, aguçando nosso imaginário e, portanto, acionando o gatilho para a sensibilidade.

Falando, ainda, nesse campo imagético, Alves (2012, p.22) vai acrescentar a nossa linha de pensamento fazendo uma analogia ao poema de Carlos Drummond de Andrade¹, dizendo que “o Drummond viu uma pedra e não viu uma pedra. A pedra que ele viu virou poema. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem”. Portanto, para nós arte-educadores a educação visual é uma ferramenta indispensável e estruturante para o Ensino de Arte e, por isso, deveria ser uma tarefa recorrente desde os anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, Efland contribuiu afirmando que:

Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação (Efland, 2010, p. 341).

¹ Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/files/2016/08/NO-MEIO-DO-CAMINHO.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2025.

Por isso, precisamos ensinar a ver nas entrelinhas, a educação visual é um voo para fora das janelas do mundo real/racional. Destarte, o trabalho da fenomenologia em sala de aula nos faz oportunizar para os alunos, assim como, para os arte-educadores, inúmeras possibilidades de ver de maneiras diferentes uma mesma imagem.

É relevante para o Ensino de Artes Visuais, porque a imagem/criação/criatividade é um ser movente para a construção de ideias e práticas de ensino. Ostrower (2014) em seu trabalho sobre processos de criação e criatividade aponta que a sensibilidade não está intimamente ligada apenas a artistas e, tão pouco, mérito que alguns indivíduos tiveram o privilégio de receber. “Ela é patrimônio de todos os seres humanos. Ainda que em diferentes graus ou talvez em áreas diferentes, todo ser humano que nasce, nasce com um potencial de sensibilidade” (Ostrower, 2014, p. 12).

●80 É neste lugar que a fenomenologia vai falar e aprofundar raízes nesse solo da sensibilidade, nos transportando para outro universo visual, na qual parecia não fazermos parte. Bachelard (2018a, p. 01) vai explicar com clareza de sua escolha pelo método fenomenológico na análise de imagens e os desdobramentos do tripé olhar/ver/registrar, “na esperança de reexaminar com um novo olhar imagens fielmente amadas, tão solidamente fixadas na minha memória que já não sei se estou a recordar ou a imaginar quando as reencontro em meus devaneios”.

Torna-se necessário alçar voos nos devaneios do imaginário para assim ampliar o ângulo de visão, seja dentro ou fora do mundo das artes. Rancière (2009, p. 17) vai discutir o visível e invisível e, nesta conjuntura, terá como definição que “ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem **competência para ver** e **qualidade para dizer**, das propriedades do espaço e dos possíveis tempos (grifos nossos)”.

Portanto, é necessário o uso da fenomenologia no Ensino de Artes Visuais, levando em conta que estaremos exercitando as competências do ver e das qualidades para dizer. Neste sentido, é possível notar que o ser sensível acontece na prática cotidiana e na execução, repetidamente, das percepções. Sobre a percepção Ostrower vai orientar dizendo que:

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria

uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser (Ostrower, 2014, p. 13).

Ostrower nos convida a trabalhar com as percepções de nossos discentes. Nessa perspectiva, é possível observar que quando são vivenciados pelo aluno experiências diversas da sensibilidade, como, por exemplo, o olhar, o ouvir e o registrar, ele amplia seu campo de percepção para compreender uma imagem. É nesse momento que o olhar sensível começa a se preparar para sua análise e entendimento, aguçando os sentidos e olhares de como caminhar dentro da observação de um objeto. Nessa trilogia do sensível olhar/ver/registrar que se fecunda a fenomenologia, na qual Bachelard (2018a, p. 01) vai ressaltar que esse método “leva-nos a tentar comunicação com a consciência criante do poeta”.

Nas aulas de arte a consciência criante é uma alavanca para o processo de criação e produção do imaginar. Quando falo o termo imaginar é a transfiguração que o campo do sensível dá legitimidade para a educação do olhar. Destarte, Merleau-Ponty (1973, p. 35) vai enfatizar a palavra dizendo que “imaginar é sempre fazer surgir um ausente no presente, fornecer uma quase presença, uma presença mágica, a um objeto que não está aí”.

Esse objeto inexistente vem ao encontro do campo imagético criativo que cada indivíduo tem e alguns, às vezes, não o utiliza. E Dewey (2010, p.138) enfatiza que “não é possível separar entre si, em uma experiência vital, o prático, o intelectual e o afetivo”. Por isso, da fala da competência para ver intrínseca da educação visual. Não basta ter esta habilidade, mas, também, exercer a qualidade imaginativa para exprimir sua leitura visual. Mathias (2016, p. 15) detecta que:

O poder da imagem e as relações de poder medidas e mediadas por ela na cultura estabelecem permanentes situações de confronto entre os povos além de representar, em certos momentos, uma diferença cultura reduzida, traduzida ou conduzida por um conhecimento científico hegemônico e etnocêntrico.

O poder da imagem e a educação do olhar têm suas complexidades que, por conseguinte, deve ser analisado e entendido com tranquilidade, pois estou aqui falando do campo das percepções, que é intimamente ligado aos aspectos da fenomenologia. Ao compreender esta epistemologia que é o lugar do sensível, Burke (2004, p. 11) aponta sobre o testemunho ocular que “não teria sido possível desenvolver pesquisa [...] limitado a fontes tradicionais [...] uma gama mais abrangente de evidências, na qual as imagens têm o seu lugar”.

Dentro dos métodos de pesquisa, a análise fenomenológica consegue melhor apresentar indicadores que orienta para as causas desse fenômeno que, neste texto será a Dança de São Gonçalo e, o mais importante, busca entender e interpretar as experiências vividas, assumindo assim a experiência subjetiva, também, como ponto para análise. Moreira (2002, p. 67) discorre que o escopo deste método de pesquisa é “descrever fenômenos particulares, ou a aparência das coisas, como experiência vivida. A experiência vivida do mundo da vida de todo dia é o foco central da investigação fenomenológica”.

•82 Portanto, o uso desta ferramenta no Ensino de Arte, sobretudo, nas Artes Visuais, corrobora positivamente e gera atravessamentos relevantes para fazer/pensar/discutir arte, aguça as percepções, amplia o campo do sensível e, por isso, trabalha a educação do olhar. Por isso, nesta pesquisa optou-se por olhar a fotografia dentro do ângulo de visão fenomenológico, porque não seria preciso apenas entender a imagem fotográfica da Dança de São Gonçalo, mas adentrar cosmos visões deste lugar movediço que é da subjetividade do sensível, para assim começar a compreender os elementos que são construídos no emaranhado desse fazer/dançar.

3. As encruzilhadas da A/r/tografia e seu pragmatismo no ensino

As abordagens e pesquisas educacionais baseadas em Arte, na contemporaneidade, podem ser destacadas entre a Abordagem triangular discutida por Barbosa (2010); a Cultura visual desenvolvida a partir da pesquisa de Hernández (2000); a Interculturalidade e estética do cotidiano apresentada por Richter (2003) e, por fim, não menos importante, a A/r/tografia defendida por Dias e Irwin (2023), na qual irei discorrer neste tópico do texto.

Ao pensar as encruzadas da A/t/tografia desenvolvida pelos autores Dias e Irwin (2023), na qual Babosa (2008, p. 88) vai localizar a realidade na qual estavam ao surgimento dessa nova metodologia de pesquisa, onde “ao nosso redor, pesquisadores da área da educação estão fazendo experiências com diferentes tipos de pesquisa e questionamentos”. Portanto, é possível observar que as pesquisas educacionais baseadas em Arte no território brasileiro têm caminhando por diferentes contextos e direções, na tentativa de construir conhecimento nesta área que, ainda hoje, há lacunas a preencher no campo da pesquisa acadêmica.

De um lado, Barbosa e Cunha (2010, p. 211) vão considerar que, na contemporaneidade, a arte-educação “tem buscado novos paradigmas para o Ensino de Arte, considerando seus aspectos cognitivos implicados com reflexão crítica, compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades”.

Esses aspectos cognitivos podem ser notados no método de abordagem da A/r/tografia. Que Dias e Irwin (2023, p. 30), vão considerar que A/r/tografia é “uma forma de investigação PBR² que abrange as práticas do artista (músico, poeta, dançarino etc), do educador (professor/aluno) e do pesquisador (investigador)”, pesquisas nesse sentido, que são impregnadas de práticas “não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste”.

•83

Diante dessa concepção, fica confirmado que é impossível separar entre si, o artista, o pesquisador e o educador, eles estão numa encruzilhada do conhecimento, um sobre o outro, são mundos que se comunicam em uma confluência, na qual não há como estar em sala de aula e deixar de pensar enquanto artista em pleno processo de criação e/ou deixar de lado o lado investigador, ao pensar os direcionamentos e os procedimentos para a pesquisa, pois existem múltiplas identidades.

Barbosa (2008, p. 91) analisa que “artistas-pesquisadores-professores são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apre-criação e representação do mundo”. Portanto, os processos e produtos são experiências estéticas nelas mesmas, pois integram as três formas de pensamento, o saber, a prática e a criação. “Talvez todos os educadores desejem se tornar artistas-professores-

² Para Dias e Irwin (2023, p. 30) significa Pesquisa Baseada em Artes (PBR), termo originário da língua inglesa, na qual seria Arts Based Research (ABR).

pesquisadores” (Barbosa, 2008, p. 91). Para tanto, esta autora vai discutir em sua pesquisa que, acredita-se hoje que, muitos arte-educadores desejam se tornar a/r/tografistas.

4. O campo do sensível e o artista/pesquisador/professor no Ensino de Arte

Quando falamos da sensibilidade para o Ensino de Arte, o artista/pesquisador/professor traz consigo uma bagagem de atravessamentos e inquietações que são próprios do campo do sensível. Para melhor compreender o ser sensível, é possível mensurar que tanto os processos intuitivos quanto os de criação estão intimamente ligados ao nosso ser. E, por conseguinte, dentro do seara conceitual como intelectual, o processo criativo caminha neste solo de movências da sensibilidade (OSTROWER, 2014).

•84 Diante dessas encruzadas que fecunda a ideia do docente para ir para a prática em sala de aula, na tentativa de partilhar com seus alunos o sensível e/ou, pelo menos, provocar neles o pensar para o sensível, estamos aqui a discutir os princípios da pesquisa e do olhar fenomenológico.

Na perspectiva de Rancière (2009, p. 16) “a partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce”. Ao passo que este professor busca em sua lida diária trilhar com base na a/r/tografia, a fim de partilhar com seus pares em sala de aula, as diferentes experiências que tanto eles tiveram, assim como, as que puderam me atravessar e fazer refletir a partir de outra janela. Nesse contexto de partilha e das subjetividades é que unem-se as práticas, as teorias e as vivências já apreendidas.

hoolks (2019, p. 258) sinaliza em sua discussão que “a busca de um conhecimento que nos permita unir teoria e prática é uma dessas paixões”. Este sentimento de paixão pelo ato educador que hoolks defende, foi o que me moveu dentro do Ensino de Arte para propor as práticas de análise de imagem, a partir do fenômeno/objeto que é a Dança de São Gonçalo, no distrito de Guaicuí-MG; objetivando identificar os diferentes olhares e sentidos deste artista/pesquisador/professor e de seus alunos.

Nós humanos somos definidos como seres cheios de sonhos, que nos movem e dão impulso para trilhar por diferentes caminhos em sociedade. “O

processo entre as espécies não humanas é diferente porque animais não conseguem expressar conceitos em um discurso articulado” (White, 2009, p. 25). Pensando essa articulação do discurso para com o ensino das Artes Visuais, propus aos alunos de uma turma do ensino médio, perceber as diferentes percepções que esta dança nos provoca e atravessa imersivos nesta cultura.

White vai falar sobre a organização social da qual fazemos parte; por outro lado, temos o campo do sensível como um solo movediço, pois depende dos pontos de atravessamentos e de quantos e/ou quais tipos de experiências tivemos para, assim, pensar sob outra ótica do sensível que é o ver/perceber. E Alves (2012, p. 23) vai adentrar a discussão ponderando que “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido”.

Por isso, a propositura deste trabalho era apresentar aos discentes as possibilidades de ver uma mesma imagem por diferentes ângulos e formatos. Para tanto, seria necessário vivenciar essas aprendizagens para depois produzir, com base na fenomenologia. Pillar corrobora com esse mesmo posicionamento, quando consideramos que uma mesma imagem pode ser observada por diferentes pessoas, no entanto, diante da bagagem de vivências que cada uma tem consigo, elas poderão fazer leituras completamente diferentes e tantas outras semelhantes, mas não idênticas:

•85

Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento (PILLAR, 2011, p. 09).

A ideia central dessa proposta era oportunizar aos discentes a possibilidade de aprender a ver, além da simples materialidade “da coisa”, vendo as subjetividades e as peculiaridades que cada um poderia imprimir daquilo que estavam a observar. Para tanto, foi pensando na utilização da tríade, que foi da análise da Dança de São Gonçalo, localizada no distrito de Guaicuí; o uso da fotografia como registro e intervenção sob a ótica do fenômeno e; a ação educativa no Ensino de Artes Visuais. Levando em conta as encruzilhadas que esta manifestação cultural corrobora para as práticas no Ensino de Arte. Destarte, estes alunos foram convidados a entrar nesse universo

da Dança de São Gonçalo, imersivos no trabalho de campo, tentando aprender a ver, “porque eu acho que a primeira função da educação é ensinar a ver” (Alves, 2012, p. 24). Entretanto, antes de adentrar este lugar, foi preciso retomar a orientação do olhar, ouvir e do registrar, seja ele no formato escrito ou fotográfico.

No entendimento de Silva (2017, p. 35), as práticas da pesquisa vinculada às práticas educativas contribuem em dois pontos relevantes, como pressuposto pedagógico-metodológico, um que é o pesquisar para aprender e o outro que é o investigar para ensinar, pois é um “processo que pressupõe vivências e aprendizagens como parte da experiência – o que leva ao estar-em-pesquisa, ao pesquisar, ao planejamento, ao desenvolvimento e às ações posteriores”. Sem falar das reflexões que todo este processo pode resultar e, assim, construir outros caminhos e novas possibilidades.

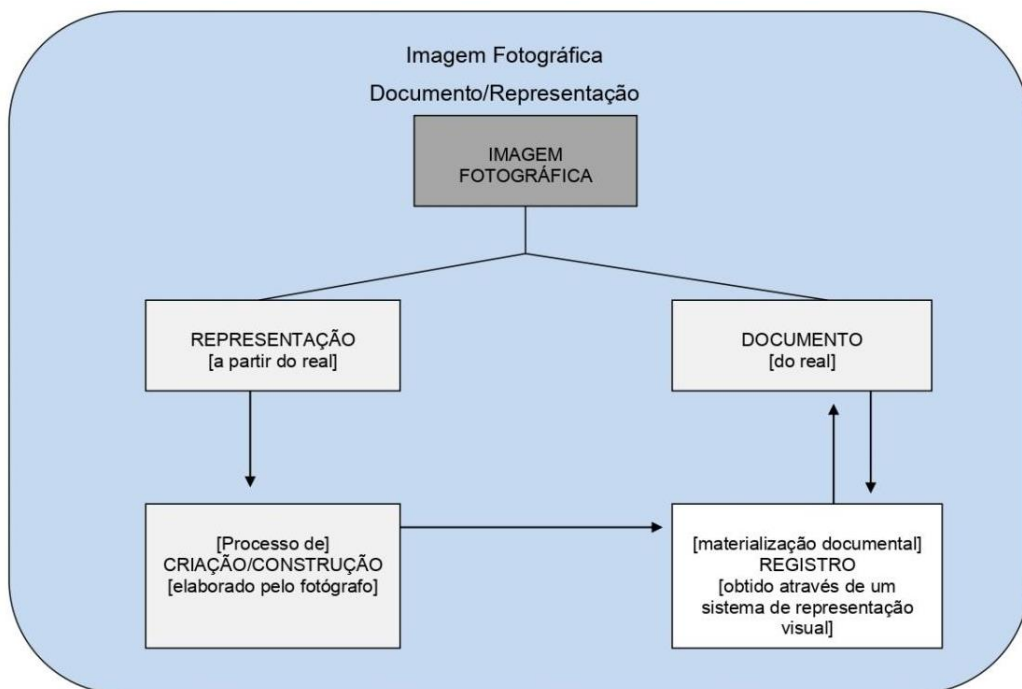
•86

E, por isso, cabe destacar as contribuições que o uso da fenomenologia para o Ensino de Artes Visuais, atrelado à metodologia da A/r/tografia e, conseqüentemente, na imersão do olhar sensível a partir de uma dança popular e cultural, corrobora para educação do olhar discente holístico e não fragmentado, do conglomerado de imagens que o atravessam cotidianamente na sociedade contemporânea.

Levando em consideração o posicionamento de Silva (2017) no tocante a pesquisa como prática formativa do professor em artes, é possível compreender que ao propor para meus alunos ver e entender as percepções da Dança de São Gonçalo, sendo uma prática educativa da identidade/pertencimento e do processo formativo, alicerçados nas vivências e o no ensino aprendizagem, foi possível abranger minhas práticas artísticas, enquanto artista visual, a de educador, na estreita relação de aluno/professor e as aprendizagens, e, também, deste pesquisador, que inserido no campo do objeto, consigo de imediato captar, modificar e refinar os caminhos investigativos.

De acordo com Alves (2012, p. 43) “os sentidos se refinam, despregam-se de suas funções práticas e tornam-se sensíveis a prazeres inúteis que até então lhes são ferramentas a serviço da reprodução”. E para buscar esse refinamento enquanto pesquisa, foi necessário trazer à luz deste texto as considerações acerca da fotografia, suas características e por onde poderíamos iniciar as perspectivas de análise das imagens.

Kossoy apresenta em sua pesquisa um quadro que esquematiza a imagem fotográfica ao passo que é compreendida como documento/representação. Como pode ser observado na Figura 2, a seguir, ele estabelece um fluxograma para identificar os espaços da imagem fotográfica, sua posição, as ligações e os seus desdobramentos; e sobretudo, a imagem diante do real e partir dele:



•87

Figura 2. Imagem fotográfica: documento/representação (KOSSOY, 2002, p. 35).

No campo de pesquisa, no distrito de Guaicuí-MG, foi possível identificar dentro desta tarefa, que os alunos passam a considerar que não é só na escola que é possível aprender e apreender. Por isso, Hoolks (2019, p. 199) defende a ideia de que os docentes contemporâneos que pensam uma educação democrática são aqueles capazes de admitir que “o aprendizado nunca está confinado a uma sala de aula institucionalizada”.

Esta autora nos provoca a pensar o ensino enquanto ato de transgressão. E, diante disso, passo a apresentar este mundo exterior para os discentes que, em conversas de bastidor, pelos corredores da escola, apontam como muda o foco de visão para compreender o fenômeno, ao estar junto dele na pesquisa de campo, o objeto de análise.

Portanto, foi necessário ampliar os sentidos e aguçar o olhar, para que eles pudessem captar uma nova percepção da dança de São Gonçalo em Guaicuí-MG, dos seus partícipes, deste artista/pesquisador/professor e, inclusive, deles. Burke (2004, p. 43) acrescenta que “antes de tentar ler imagens ‘entre linhas’, e de usá-las com evidência da história é prudente iniciar pelo seu sentido”.

Neste caso, é o que foi proposto junto dos alunos, a princípio, compreender os sentidos do objeto de análise, para posteriormente, capturar suas imagens. Burke (2004, p. 43) sintetiza apontando que “imagens são feitas para comunicar. [...] seus criadores tinham suas próprias preocupações, suas próprias mensagens”. Para tanto, apresentei aos alunos um aplicativo (app) de smartphones, a título de exemplo, que pudesse atender o sistema Android, quanto o IOS e/ou Windows Phone, Figura 3:

•88



Figura 3. PicsArt Photo Studio & Collage. Fonte: Disponível em <<https://picsart.com/apps/picsart-photo-studio>> Acesso em: 10 jun. 2020.

Entretanto, deixei cada aluno à vontade para usar o que tinham de costume. Mas, este app já havia sido experimentado e melhor atenderia a proposta em sala de aula. Nesse contexto, o app indicado para elaboração do trabalho, foi o nominado PicsArt Photo Studio & Collage (PicsArt), é um

aplicativo gratuito que tem como nota de utilização dos usuários avaliada em 9.5, ou seja, tem boa representatividade como ferramenta de edição de imagens.

Burke (2004, p. 99) adiciona ao pensamento de que as “imagens são valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns”. Por isso, o trabalho foi relevante e estava fundamentado de acordo com propostas de pesquisas contemporâneas. Portanto, foi a partir desse aplicativo que os diferentes olhares e sentidos foram captados e os desdobramentos atravessados, envolvendo os alunos e este artista/pesquisador/professor na produção das imagens, e suas novas intervenções.

Para fazer estas análises e capturas das imagens foi necessário levar em consideração as oralidades desse lugar, campo de pesquisa, que era Guaicuí-MG, na qual Bachelard (2018a, p. 04) declara que “não lê poesia pensando em outra coisa”, para compreender melhor os fatores que interligam esse lugar, foi preciso levar este pensamento fenomenológico, que pressupõe que não se analisa e/ou observa as peculiaridades dessa localidade, sem considerar as falas dos sujeitos que estão inseridos nesse espaço, dando voz para as oralidades e as narrativas com o escopo de registrá-las, de alguma forma, nas intervenções fotográficas.

●89

Clandinin e Connelly (2015, p. 27) acreditam que “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias”. Usando desta lógica, foi possível junto de meus alunos ouvirmos diferentes histórias e pontos de vista de quem faz/dança/promete ex-voto ao Santo Gonçalo nesse distrito.

A pesquisa teve como base o uso da história oral para coleta de tantas informações que, ao final, foram indispensáveis para elaboração do texto e construção de vivências desta festa. Alberti (2013, p. 157) relata que “é na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer a história oral”. Destarte, foram realizadas as coletas de dados entre os partícipes dessa manifestação cultural.

E, nesse contexto, de conversas informais com moradores e praticantes desse fazer/dançar, pudemos registrar informações e atravessamentos. No desvelar dessas histórias contadas e recontadas, criadas e adaptadas, é que nascem os relatos orais. Thompson (1992, p. 20) situa dizendo que “toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. Por isso é que, no passado, ela se transmitia de uma geração a outra pela tradição oral e pela

crônica escrita”. As oralidades são relevantes na construção de histórias em uma sociedade. Sem os relatos orais muito da bagagem cultural intangível seria deixado a mercê do esquecimento.

“O homem surge na história como um ser cultural. Ao agir, ele age culturalmente, apoiado na cultura e dentro de uma cultura” (Ostrower, 2014, p. 13). Este posicionamento vem para contribuir com as imagens, abaixo, coletadas por este artista/pesquisador/professor, na qual debruçado na história viva de que trata a dança de São Gonçalo em Guaicuí-MG, que é uma cultura a parte, é que foi possível transpor este lugar da materialidade da imagem e, assim, fazer os processos interventivos fotográficos.



•90

Figura 4. Imagem “coringa” da série Linhas de fé. 2020. Fonte: Fotografia do autor.

A Figura 4, realizada por este artista/pesquisador/professor, na qual tornou-se alegoria para esta pesquisa, dá vida a uma série de imagens que foram nominadas como “Linhas de fé”. Ao analisar esta imagem limiar da pesquisa de campo, busquei na intervenção imagética resgatar as linhas que estruturam os sacrifícios deste fazer/dançar São Gonçalo em Guaicuí-MG. E, a partir do processo de criação, pensar a estética dessa sequência de imagens, Figuras 5 e 6, a fim de demarcar as características do corpo negro, ora erradicado das matrizes culturais afro-brasileiras e, portanto, silenciados e apagados pela colonialidade de poder/saber/ser (QUIJANO, 2005).



Figura 5 e 6. Série Linhas de fé: intervenções fotográficas. 2020. Fonte: Fotografia do autor.

Kossoy (2007, p. 131) destaca que a fotografia é “memória enquanto registro da aparência dos cenários, personagens, objetos, fatos; documentando vivos ou mortos, é sempre memória daquele preciso tema, num dado instante”. Nas Figuras 5 e 6, busquei trazer à frente das imagens as linhagens de fé que esse povo transpira enquanto reúnem para fazer esta festa acontecer. Após uma série de intervenções, desta mesma imagem, nas Figuras 7 e 8, pode-se observar que a finalidade deste pesquisador era extrair elementos para a capa da dissertação:

•91

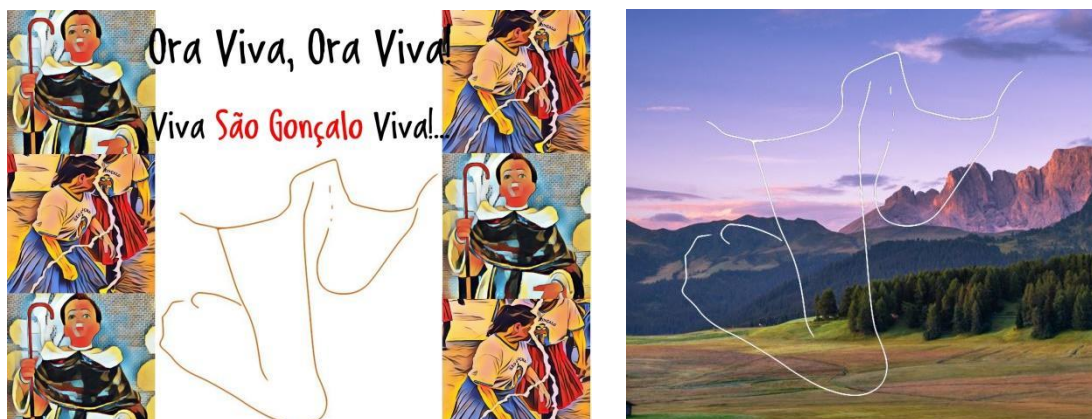


Figura 7 e 8. Série Linhas de fé: intervenções fotográficas. 2020. Fonte: Fotografia do autor.

•92

Por fim, acabo chegando aos elementos estruturais da imagem analisada, de forma minimalista, na Figura 9, que tornariam então, a capa de minha dissertação de mestrado, na Figura 10, a seguir. Que, de um lado Kossoy (2007, p. 49) vai enaltecer ao refletir que “toda fotografia é um resíduo do passado”. Nas imagens, abaixo, estes resíduos de tempos anteriores estão sendo ressignificados a partir das concepções artísticas e interventivas deste artista/pesquisador/professor:

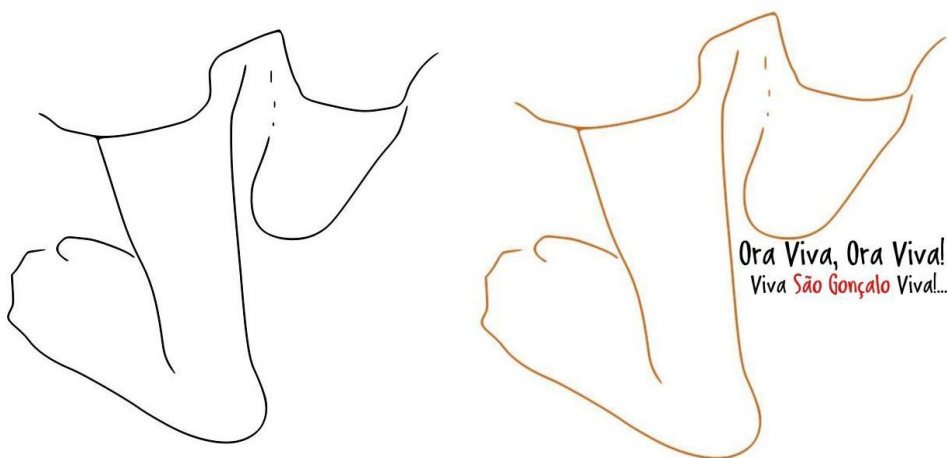


Figura 9 e 10. Série Linhas de fé: estudo para a capa da dissertação. 2020. Fonte: Fotografia do autor.

De outro lado, Martins (2021, p. 64) aponta que “a imaginação fotográfica envolve um modo de produção e a perspectiva, o apelo a recursos técnicos para escolher e definir a profundidade de campo, enfim um modo de construir”. Foi pensando diante desses apontamentos sobre a imaginação fotográfica que resultou na Figura 11, a seguir, que trata das reflexões e atravessamentos do imaginário deste pesquisador perante o objeto de análise.

E Bachelard (2018b, p. 05) observa que “sonha-se antes de contemplar. Antes de ser um espetáculo consciente, toda paisagem é um experiência onírica. Só olhamos com uma paixão estética as paisagens que vimos em sonho”. Ao pensar este sonho vivência apresentado pelo autor, acima, concebo um conjunto de trabalhos que foram provocados após a dissertação e integraram exposições, onde faço parte como pesquisador/artista do Grupo de Pesquisa em Pintura e Ensino da Universidade Federal de Uberlândia (NUPPE/UFU)³.

•93



³ Disponível em: <<http://nuppeufu.blogspot.com/p/publicacoes.html>> Acesso em: 10 jun. 2025.

Figura 11. Série Linhas de fé: diversidade. Figura 12. Sacrifícios. 2020. Fonte: Fotografia do autor.

•94



Figura 13. Exposição Vertentes: Galeria de Arte Ido Finotti. 2022. Fonte: Fotografia do autor.

Bachelard propõe alçar voos para entender os aspectos fenomenológicos, que nada mais é que, nos permitir sonhar. O imaginário gera força motriz para o entendimento das imagens. Ler uma imagem é ser capaz de abrir a janela dos devaneios dos sonhos para transpor a ideia nela concebida e, assim, gerar novas concepções.

5. Conclusão

A educação do olhar, necessariamente, é uma ferramenta relevante para Ensino de Arte, que possibilita ampliar o horizonte de visão para as sensibilidades. Por isso, deveria ser uma ação trabalhada desde as primeiras séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Pensando nesta perspectiva, busquei com este texto partilhar reflexões e atravessamentos para com o olhar

e seus sentidos no ensino das Artes Visuais, tendo como pano de fundo a abordagem fenomenológica.

Esta pesquisa surge logo após minha defesa da dissertação no Programa de Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 2020, que teve como escopo analisar e compreender a cultura da dança de São Gonçalo, localizada na região norte do estado de Minas Gerais, no distrito de Guaicuí, na cidade de Várzea da Palma, a partir do olhar fenomenológico; assim como, do pensar os atravessamentos que esta cultural popular contribui para as práticas dentro do Ensino de Arte.

Na tentativa de responder às discussões aqui levantadas, utilizei de autores contemporâneos que tratam da fenomenologia; bem como, daqueles que abordam das metodologias de pesquisa baseada em arte, sobretudo, da A/r/tografia, na qual trata da relação híbrida de ensino do eu, enquanto artista, pesquisador e professor; e, por fim, de pesquisas que versam sobre os processos de criação e criatividade, para contrastar com as ideias de fotografia e imagem no Ensino de Artes Visuais.

Busquei, ainda, compreender o pertencimento e a identidade cultural dos alunos neste lugar, utilizando dos princípios fenomenológicos para entender o objeto de análise. Por conseguinte, objetivando identificar os diferentes olhares deste artista/pesquisador/professor e de seus alunos, esta pesquisa usou da abordagem qualitativa e método fenomenológico, bem como, da história oral e suas narrativas, usando do procedimento da análise fotográfica.

Assim, foi possível refletir que a fenomenologia corrobora para otimizar o olhar do artista/pesquisador/professor, enquanto parte no processo de ensino e aprendizagem. A imersão em questões culturais, que fazem parte do contexto discente, amplia o universo do Ensino de Arte para além dos muros da escola. E, por isso, contribui para levá-los a explorar o campo do sensível e garantir a melhoria da qualidade do olhar e seus sentidos.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** 8. ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2012.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018a.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018b.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

•96

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem triangular**: no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da. **Criatividade coletiva**: arte e educação no século XXI. São Paulo: Perspectiva, 2023.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. São Paulo: EDUSC, 2004.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **A/r/tografia**. 2. ed. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2023.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. *In*: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

hooks, bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. 6. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2020.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. 6. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MATHIAS, Ronaldo. **Antropologia visual**. São Paulo: Nova Alexandria, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Exo experimental org.; Editora 34, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

●98

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SILVA, Elsiene Coelho da. Pesquisa como prática formativa do professor de artes. In: ARLAN, Luciana Mourão; MELO, Roberta Maira de. **Artes Visuais: ensino e formação**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WHITE, Leslie A. **O conceito de cultura**. trad. Tereza Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

Como Citar

O olhar fenomenológico do artista/pesquisador/professor e o ensino das Artes

Visuais. ouvirOUver, [S. l.], v. 21, n. 2, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78817](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78817). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78817>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

As “perforgrafias” que as crianças criam: a performance como abordagem metodológica e epistemológica para o ensino de artes visuais

GEOVANNI LIMA DA SILVA
ADRIANA MAGRO
MARCELLE VELOSO

•99

Geovanni Lima da Silva, artista, Pesquisador e Professor no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, com atuação na área de Ensino de Arte, Performance e Poéticas Visuais. Doutor e Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Artes na Educação pela Faculdade de Educação de Vitória. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É membro dos grupos de pesquisa Ecossistemas Audiovisuais: Teorias, Histórias e Poéticas (CNPq/UNICAMP) e 3P - Práticas e Processos de Performance (CNPq/UFES). Foi indicado ao Prêmio PIPA de Arte Contemporânea (2021) e participou de exposições e festivais no Brasil e no exterior. Coordena o Festival Lacração Arte e Cultura LGBTQIAPN+ e o Serão de Performances Marcus Vinícius. Possui obras nos acervos da Associação Videobrasil, do Governo do Estado do Espírito Santo, da Prefeitura Municipal de Vitória, além de coleções particulares. Interessado em processos escolares e extraescolares de ensino e nas intersecções entre políticas de arte e de educação, com ênfase em práticas aforreferenciadas; poéticas negro-brasileiras e no campo dos estudos da performance.

Contato: geovanni.limasilva@gmail.com
Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696517379927447>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7528-1255>

Adriana Magro é professora associada III da Universidade Federal do Espírito Santo – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e, Programa de Pós Graduação Profissional em Educação. Doutora em Educação pela UFES, estágio doutoral na L'Università Sapienza Di Roma. As suas principais linhas de investigação são a Educação Extraescolar, Arte educação, Semiótica greimasiana, Ensino das artes visuais e artes plásticas.

Contato: adriana.r.magro@gmail.com
Afiliação: Universidade Federal do Espírito Santo
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7471423621490631>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3396-6632>

Marcelle Veloso é professora na Prefeitura Municipal de Vitória (ES). Mestranda em Educação, do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Contato: E-mail: marcelle.couto@edu.ufes.br
Afiliação: Universidade Federal do Espírito Santo
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6451192040591852>
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2189-7422>

•100

● RESUMO

A educação básica, especialmente nas fases iniciais do ensino, tem, historicamente, priorizado abordagens voltadas à formação e à apresentação de conteúdos formais consolidados na literatura e na crítica. No entanto, movimentos contemporâneos nas artes têm apontado para a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos criadores para além dos planos bidimensionais ou tridimensionais hegemonicamente estabelecidos no campo escolar, capazes de se expressar nas e pelas múltiplas linguagens contemporâneas da arte. Nesse contexto, a performance artística emerge como uma prática capaz de articular corpo, gesto, espaço, tempo, narrativa e invenção, deslocando a centralidade da palavra escrita ou do desenho clássico, abrindo lugar para modos sensíveis e coletivos de aprender arte e existir na escola. Para a articulação dos conceitos sobre performance, os autores Richard Schechner, Diana Taylor, Naira Ciotti e Leda Maria Martins compõem o escopo teórico. Walter Kohan, Renato Nogueira e Marcos Barreto contribuem para o debate sobre infâncias. Este texto emerge das inquietações docentes em relação ao ensino de arte advindas da educação básica com um grupo de crianças de 8 e 9 anos.

● Palavras-chave

Performance. Metodologia. Epistemologia. Criança. Arte-educação. Educação básica.

● ABSTRACT

Basic education, especially in the initial stages of education, has historically prioritized approaches aimed at the formation and presentation of formal content consolidated in literature and criticism. However, contemporary movements in the arts have pointed to the need to recognize children as creative subjects beyond the two-dimensional or three-dimensional plans hegemonically established in the school environment, capable of expressing themselves in and through the multiple contemporary languages of art. In this context, artistic performance emerges as a practice capable of articulating body, gesture, space, time, narrative and invention, displacing the centrality of the written word or classic drawing, opening space for sensitive and collective ways of learning art and existing in school. For the articulation of the performance concepts, authors Richard Schechner, Diana Taylor, Naira Ciotti and Leda Maria Martins make up the theoretical scope. Walter Kohan, Renato Nogueira and Marcos Barreto contribute to the debate on childhoods. Walter Kohan, Renato Nogueira and Marcos Barreto contribute to the debate on childhood. This text emerges from teachers' concerns regarding the teaching of art arising from basic education with a group of 8 and 9-year-old children.

●101

● Keywords

Performance. Epistemology. Methodology. Child. Art-education. Basic education.

1. Escola/performance: abordagem histórico-conceitual

Hoje é dia 01 de agosto de 1998, estamos na semana da pátria e vamos comemorar a independência do Brasil. A professora pediu que fôssemos bem apresentados, com os cabelos penteados e se possível com o uniforme passado. Vamos cantar o Hino Nacional, vai ser do jeito que tem que ser: uma fila, sem podermos conversar ou olhar para o lado e cantando com toda nossa força. Perguntei por que era daquele jeito e a professora me disse que as coisas são assim desde a época dela, a gente só segue.¹

•102

O ambiente escolar é permeado por práticas protocolares estruturadas por um conjunto rígido de normas e procedimentos que visam garantir a disciplina e a organização das crianças e dos conteúdos acadêmicos. Desde a chegada dos/das estudantes até a saída, a rotina escolar, por exemplo, é marcada por horários específicos, regras de conduta e expectativas comportamentais que deveriam ser seguidas. Poucas vezes esses comportamentos esperados são problematizados ou tensionados, como explicitado na nota que abre este artigo. Nesse sentido, nosso estudo observa, a partir dos apontamentos de Richard Schechner (2010) e Diana Taylor (2013), o ambiente escolar como um espaço onde se executam ações reiteradas desempenhadas pelas pessoas que nele habitam. A partir desse entendimento, buscamos refletir com os/as professores/as de Artes Visuais, enfatizando que, ao adotarem a performance como abordagem metodológica e epistemológica para o ensino do componente curricular, eles e elas subvertem a lógica socialmente praticada e deslocam o processo de ensino-aprendizagem para a instauração do “corpo-tempo de sentido”².

¹ Texto transcrito do diário de um dos autores, produzido durante a infância.

² Referimo-nos ao corpo com instaurador de sentidos, nos aproximando dos apontamentos de Leda Maria Martins (2021), no que diz respeito ao conceito de tempo espiralar que ela desenvolve.

Desse modo, nosso entendimento de performance a compreende como “mais que uma ação teatral; constitui uma categoria muito mais abrangente” (Schechner, 2010, p. 27), no sentido de que:

[...] Por constituir um “amplo espectro” de atividades que vão desde o ritual ao play (em todas as suas variedades desconcertantes e de difícil definição), incluindo as “formas populares de entretenimento”, tudo pode ser considerado, analisado e observado como uma performance diante das características presentes. Nesse sentido, Lúcio Agra sugere que esse conjunto de possibilidades e todos os processos inerentes a sua execução possam ser a “mais perfeita tradução” do contemporâneo. Mais que isso, talvez a performance possa ser seu operador pragmático, no sentido de servir a essa ambiência nebulosa [...] como incorporação, dando-lhe fisicalidade, expondo-lhe os impasses. Considerando essa gama de possibilidades, “fazer performance é um ato que pode ser entendido em relação: a ser, fazer, mostrar-se fazendo [e] explicar ações demonstradas”. Para Schechner, ser é a expressão de como eu me produzo enquanto indivíduo em todos os aspectos – é filosófico, como, por exemplo, socialmente; fazer engloba as ações e atividades que geram a existência, são comportamentos executados de forma contínua, e está diretamente relacionado a mostrar-se fazendo, que pode ser entendido como performar as ações feitas ou sublinhá-las, demarcando-as; e explicar as ações demonstradas é o trabalho de compreender o “mundo da performance e o mundo como performance” (Lima da Silva, 2021, p. 44-45).

•103

Assim, pensando o contexto escolar, como aponta Goffman (1986), esse campo pragmático operacionaliza uma rede de expectativas e obrigações vivenciadas pelos sujeitos que experienciam as performances cotidianas oriundas do contexto escolar. Por exemplo, existe a expectativa de que o comportamento dos/das estudantes no contexto escolar seja de obediência às orientações dos/das professores/as, com participação efetiva nas atividades pedagógicas propostas, aprendizagem constante durante os períodos letivos e com oferecimento de um “corpo dócil” (Foucault, 2014), passivo e suscetível às

autoridades escolares. O/a professor/a, por outro lado, figura de autoridade e controle do ambiente escolar, seria o/a responsável por transmitir o conhecimento e modular o comportamento dos/das estudantes de maneira a garantir um espaço de ensino e aprendizagem.

Essa rede de expectativas e obrigações não se limita aos comportamentos e às atitudes corporais, mas adentra a questão ética e estética. Os/as estudantes, por exemplo, devem vestir, em via de regra, uniformes escolares, muitas vezes definidos pela gestão escolar sem consulta ao grupo, além de terem que atender ao regimento local no que tange à escolha de próteses e acessórios. Nesse sentido, há escolas que não permitem, por exemplo, a utilização de *piercings*, bonés, chapéus, entre outros. O/a professor/a, de igual maneira, devem atender a um padrão moral em suas vestimentas. Há contextos, por exemplo, que não permitem o uso de bermudas ou *shorts*, mesmo que a realidade territorial seja de elevadas temperaturas. Essa dinâmica evidencia como as interações na escola são moldadas por uma rede complexa de expectativas que impactam tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as e por conseguinte o processo de ensino-aprendizagem.

•104

Importa mencionar que estes comportamentos esperados, operacionalizados por essa rede supramencionada, encontram-se respaldados pela legislação educacional vigente e pelos documentos normativos que regem cada sistema e organização escolar. Esses documentos não apenas formalizam as expectativas e obrigações, mas também refletem a cultura e os valores da instituição, moldando a identidade da escola e o comportamento de todos os seus membros.

Interessa-nos pensar que o processo educacional pautado na lógica documental é também um processo performático. Dizemos isso pois, como aponta Diana Taylor (2013), esses documentos são “arquivos” e se constituem de maneira formal e padronizada, no sentido de que regulam e organizam a prática educativa apresentando uma lógica rígida, limitando a flexibilidade e a contextualização das experiências subjetivas, além de impor normas e expectativas que não necessariamente se adequem às realidades diversas das comunidades escolares.

Ao cunhar o conceito de “arquivo”, Taylor (2013) o posiciona diretamente no sentido dos processos de colonização, nos quais as experiências e práticas – subjetivas e coletivas – foram desconsideradas e a lógica documental foi introduzida. Esse pensamento da autora é estruturado a partir de sua imersão

no processo de colonização vivenciado pela América Latina e a ação desempenhada pelos jesuítas, sacerdotes católicos, em relação à instauração da escrita e do ato de registrar como dádivas divinas. Essa lógica é complexa e a educação contemporânea ainda se pauta nela, como na necessidade de que a alfabetização (como processo sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabética) seja assumida como prioridade nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ação preconizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, como demonstrado a seguir:

[...] No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, s/p).

•105

Estamos falando de uma padronização que se refere ao processo de aprendizagem, em específico sobre ler e escrever e a relação dos sujeitos com o sistema alfabético e suas regras. Mas, quais outros processos um documento formal pode garantir? Pergunta-se no sentido de compreender que há outras possibilidades educativas passíveis de atenção e desenvolvimento no campo escolar. Richard Schechner (2010, p. 26) nos indica que a “educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade”.

Assim, pensando nessa unidade que o autor menciona, aproximamo-nos de Cláudia Maria Mendes Gontijo (2008), entendendo a prática de alfabetização, por exemplo, a partir da influência de diferentes ambientes e

³ Não é objeto deste texto a análise dos documentos citados no sentido pragmático, mas consideramos importante nos posicionar contrários a qualquer padronização que não considere os processos formativos singulares, as especificidades culturais e regionais, nem a autonomia pedagógica dos docentes, elementos fundamentais para uma educação em arte crítica e contextualizada.

experiências de vida, ou seja, alfabetizar é um ato sociocultural, não se limitando à educação infantil, mas se alongando durante todo o processo social vivido pelas pessoas. Aqui há uma interlocução complexa com os saberes já trazidos no corpo de quem vivencia o processo de alfabetização, pois o fato de codificar/decodificar o mundo abarca outras possibilidades além do texto formal, situado em sílabas ou em sons fonéticos.

Assim, retomando as perspectivas de Taylor (2013), que, em seus apontamentos, nos auxilia na construção da tese de que a performance é uma abordagem metodológica e epistemológica para o ensino das Artes Visuais:

[...] As performances funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo o conhecimento, a memória e um sentido de identidade social por meio do que Richard Schechner denomina “comportamento reiterado”. Em um primeiro nível, a performance constitui o objeto/processo de análise nos estudos da performance, as muitas práticas e eventos – dança, teatro, ritual, comícios políticos, funerais – que envolvem comportamentos teatrais ensaiados ou convencionais/apropriados para a ocasião. [...] Em um segundo nível, a performance também constitui a lente metodológica que permite que pesquisadores analisem eventos como performance [...] a prática incorporada, juntamente com outras práticas culturais associadas a elas, oferece um modo de conhecer (Taylor, 2013, p. 27).

•106

A partir de sua posição como mulher mexicana imigrante nos Estados Unidos e de sua compreensão sobre o conceito de performance, a autora, assim como conceitua o “arquivo”, apresenta a ideia de “repertório”, que representa uma perspectiva contrária aos processos colonizadores. Ela afirma que o conhecimento está enraizado no corpo e que a transmissão desses saberes ocorre por meio da ação corporal (Taylor, 2013). Logo, pensar os processos educativos a partir do conceito de “repertório” é ampliar suas possibilidades, mais que isso, é não se limitar, por exemplo, apenas à habilidade de codificar/decodificar o mundo pela escrita, mas também considerar a integração de experiências, culturas e saberes que são incorporados ao corpo ao longo da vida.

Esses saberes incorporados à pessoa no decorrer da vida constituem um fenômeno complexo e multifacetado, assim tê-los considerados no contexto

dos processos educativos situa e localiza os/as estudantes nesse processo. Dito isso, o processo educativo é realizado, portanto, considerando as oportunidades e capacidades de cada pessoa, reconhecendo que cada uma traz consigo um conjunto único de vivências que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Eis o ponto-chave para a discussão que lançamos neste artigo: a performance, além de constituir elemento epistemológico, já que oferece outra possibilidade para os processos educativos em geral, se constitui também um método eficaz para o ensino das Artes Visuais. Portanto, compreendemos que as performances, segundo Schechner (2013):

[...] afirmam identidades, curvam o tempo, remodelam e adornam corpos, contam histórias. Performances artísticas, rituais ou cotidianas – são todas feitas de comportamentos duplamente exercidos, comportamentos reiterados, ações performadas que as pessoas treinam para desempenhar, que têm que repetir e ensaiar. Está claro que fazer arte exige treino e esforço consciente. Mas a vida cotidiana também envolve anos de treinamento e aprendizado de parcelas específicas de comportamento e requer a descoberta de como ajustar e exercer as ações de uma vida em relação às circunstâncias pessoais e comunitárias (Schechner, 2013, p. 27).

•107

A partir do repertório do sujeito que a desempenha, entendemos que a performance tem sua gênese nas memórias/ações/atos construídos corporalmente nas diversas situações cotidianas da vida, como nos arranjos familiares, sociais e vivências culturais. Compreendemos que, ao adotá-la como método para o ensino das Artes Visuais, os/as professores/as evidenciam a importância de uma educação que valorize saberes outros, ao passo que reconhecem e validam diferentes maneiras de conhecimento, incluindo as que os/as estudantes apresentam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um ambiente inclusivo e diversificado, que não abandona o currículo previsto, mas o torna real diante dos sujeitos que o vivencia.

Nesse sentido, se considerarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na seção voltada tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, observamos, respectivamente, os “Campos de Experiência” relacionados a “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços,

sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e as “Dimensões do Conhecimento”, que incluem “Criação”, “Crítica”, “Estesia”, “Expressão”, “Fruição” e “Reflexão”. Olhando a própria BNCC com todas as suas complexidades, entendemos que a performance como método permite a inserção de contextos pessoais e, portanto, do repertório das/dos estudantes, principalmente no que se refere ao ensino das Artes Visuais (Brasil, 2017). Vejamos:

[...] Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. No Ensino Fundamental [...] O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (Brasil, 2017, s/p).

•108

Assim, ao considerar o repertório como elemento central, os processos educativos em Artes Visuais que utilizam a performance como método se tornam complexos e potentes, porque atendem à lógica documental que rege a educação ao mesmo tempo que se distanciam de uma abordagem que privilegia a análise, produção e decodificação de obras de arte, integrando-se à contemporaneidade e contribuindo para a criação e apreensão de sujeitos plurais. Isso se refere, por exemplo, às diversas identidades e às muitas expressões de subjetividades que emergem nesse contexto.

2. Criança-performer

Como dito, a performance, no campo da arte, rompe com a lógica do produto acabado e da representação mimética, privilegia o processo, a presença e a ação situada em ato, no tempo e no espaço. Taylor (2013), ao

elucidar seu pensamento sobre arquivo e repertório, permite que o espaço escolar, suas normatizações e lógicas de programação sejam evidenciadas como uma performance em arquivo, no entanto, a escola abriga, no corpo docente e discente, a perspectiva do repertório ao instaurar na cena escolar as vivências orgânicas acumuladas pelo fundamento da convivência social, da dialética da coletividade e da vida acadêmica como espaço de relações intersubjetivas. Ao ser apropriada pelas crianças, a performance se transforma em uma prática encarnada de arte, de invenção, de jogo e de criação de mundos. Inspiradas por teorias como as de Richard Schechner (2010, 2013) e Diana Taylor (2013), pode-se compreender que a performance na escola não é uma atividade extracurricular, mas uma linguagem atuando como base de conhecimento e de metodologias, em que corpo, gesto e imaginação se constroem como epistemologias⁴ dissonantes no campo escolar formal, mas latentes em todo processo educativo.

Desse modo, incorporar as pesquisas e práticas da performance artística como princípio epistemológico, percurso metodológico e materialidades dissonantes nas aulas de artes da educação básica, com o público de crianças de 8 e 9 anos, instaura um debate sobre os modos como compreendemos as infâncias que habitam esse campo escolar. As concepções de infância formuladas por Walter Kohan (2003), Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018) convergem entre uma filosofia da infância centrada na abertura ao pensamento e uma ação afroperspectivada que vincula infância, ancestralidade e educação para a vida. As duas abordagens compreendem a infância para além de uma etapa cronológica do desenvolvimento, valorizando-a como condição ontológica, epistemológica e ética, que desafia os modelos escolares normativos e propõe novas formas de subjetivação, convivência e saberes. •109

Walter Kohan (2003), filósofo argentino-brasileiro, propõe uma compreensão da infância que rompe com a perspectiva tradicional, que é baseada nas fases clássicas de crescimento e maturidade. Para o autor, a infância é mais uma condição filosófica e política do que uma fase da vida — seria um modo de pensamento que não apenas as crianças habitam, mas

⁴ O pensamento epistemológico apresentado neste texto, fundamenta-se nos debates sustentados por Paul Feyerabend (1977, 2010) que defende que o conhecimento deveria ser plural e dialógico entre as diferentes culturas. Compreende que as artes, saberes tradicionais e mitologias também são conhecimentos científicos.

também os adultos que permanecem abertos à dúvida, ao espanto, à experiência e à reinvenção do mundo.

Em sua obra “Infância: entre educação e filosofia”, Kohan (2003) defende que a infância pode ser pensada como um modo de existência resistente à normalização da vida, em que o pensamento (ou a vida) ainda não foi capturado pela repetição automática e pela lógica utilitária, que podem dessemantizar as ações e experiências do mundo. A infância, nesse sentido, é produtora de perguntas e de novos mundos, revelando-se como um gesto ético de abertura ao outro e ao desconhecido. Aqui, fundamenta-se o conceito de repertório de Taylor (2013), pois a perspectiva de infância pressuposta por Kohan (2003) é adensada pelo acúmulo de experiências significativas incorporadas à vida cotidiana e que compõem um acervo ativado pelo repertório no ato e processo da performance.

•110

A perspectiva filosófica de infância que Kohan (2003) também opera em uma temporalidade diferenciada, articulada às noções de aion e kairós — tempos qualitativos e intensivos —, em contraposição ao cronos linear. Assim, a infância seria menos uma etapa da vida e mais um modo de experimentar o tempo, a linguagem, o corpo e o mundo. Embora o conceito de infância desse autor atravesse a vida humana, e não somente a fase de vida das crianças que participaram das experiências performáticas que deram origem a esse texto, a filosofia da infância proposta pelo autor interessa às nossas reflexões pois discute o encantamento pela vida em ato, pautado no movimento e no processo de entrega de temporalidades outras.

Nesse sentido, qualifica o debate o conceito de tempo espiralar de Leda Maria Martins (2021) apresentado no livro “Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela”, ao compreender o tempo distante da linearidade moderna, progressiva e ocidental, tradicionalmente associada a um modelo racionalista e colonial, instaurando uma compreensão temporal circular, ancestral, afetiva e descontínua, na qual o tempo se entrelaça em atos performativos de rememoração e reinvenção constantes e sem definições pretéritas ou subsequentes.

Martins (2021) propõe que o tempo não se organiza por sucessão cronológica, mas por reatualizações contínuas do vivido. Cada gesto, canto, corpo em ação, encena um tempo que retorna e se transforma. Essa concepção de tempo está diretamente relacionada ao corpo como tela e repertório, em que se inscrevem memórias e saberes não-hegemônicos. A performance, portanto,

enquanto experiência estética e política, se torna um dispositivo importante para acessar o tempo espiralar ao ativar a memória como presença, deslocando o sujeito da linearidade, e convoca a coletividade como horizonte ético e cosmológico. Na educação, o tempo espiralar instaura uma crítica à pedagogia eurocentrada e racionalista, espaço em que habita também o campo da arte, majoritariamente eurocêntrica, ensinada tanto nas universidades quanto na educação básica, e propõe uma escuta que acolha a ancestralidade, a oralidade e os saberes performativos como modos legítimos de produção de conhecimento.

Nessa mesma direção, Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018), no texto “Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas”, propõem o conceito de “infancialização” opondo-se à ideia de infantilização da criança, valorizando a infância como um modo de pensar e de existir fundamentados em filosofias afroperspectivistas e ameríndias (ubuntu e teko porã, respectivamente). A infancialização seria, portanto, uma experiência ética e pedagógica ao propor uma infância ativa que rompe com a lógica normativa e adultocêntrica, ainda presente no campo escolar até mesmo nas aulas de Artes Visuais. ●111

A ênfase dos autores se dá na educação afroperspectivista e, ao cunharem o conceito de infancialização, reconceituam a infância como matriz ética e cosmopolítica capaz de expandir o sentido do currículo, da democracia e da convivência intergeracional em contextos escolares, transformando-a em elemento político-epistemológico. Tais reflexões convergem com o tema deste texto ao inserir a criança e seu repertório no cerne da produção artística, especialmente nas aulas cuja linguagem da performance ocupa a centralidade principal do ato arte-educativo, não se preocupando com a avaliação final de um produto resultante com materialidades clássicas. Na cena performática, o corpo-tempo dos envolvidos, nesse caso, o das crianças, é a materialização do processo de elaboração conceitual e metodológica do que agregam como sujeitos completos, éticos e partícipes do próprio aprendizado.

Desse modo, as contribuições de Nogueira e Barreto (2018) convergem para uma crítica das formas hegemônicas de pensar a infância, a educação e a arte, ao deslocarem o foco da infância como objeto de tutela para a infância como sujeito de experiência, saber e criação. A performance atua em consonância com este pensamento, pois objetiva romper com práticas arte-educativas ainda fincadas no modernismo ou até mesmo em processos

pedagógicos tradicionais e tecnicistas. A partir dessas circunstâncias, instaura-se a “criança-performer” preconizada por Diana Taylor (2013) e Richard Schechner (2013) quanto ao seu repertório tempográfico e ancestral, que acessa diferentes camadas estéticas, éticas, de pensamento e de vivência artística, em diálogo novamente com Leda Maria Martins (2021). A criança-performer não é a criança teatralizada, pois esta, não raras vezes, também se assenta na perspectiva do arquivo ao reproduzir as normatividades veiculadas na escola e no campo social a que pertence.

A liberdade dos gestos e as narrativas não convencionais ampliam o horizonte de sentidos e interpretativos, provocando o mergulho conceitual manifestado na ação. A criança-performer engendra e convoca sua infancialização para fundamentar sua performance artística durante as aulas de arte em tempo espiralar. A liberdade delas presentifica até as nuances daquilo que elas mesmas ainda não acessam, ou conhecem apenas ancestralmente, e, a partir da performance, passam a apreender como pertencentes a elas, se reconhecendo em situações educativas e sociais. Em consonância com os autores já citados nesse estudo, Naira Ciotti (2014) apresenta articulações entre performance e Artes Visuais, revelando uma amplificação dos modos de ensinar e aprender arte no campo escolar. Para ela, ao incorporar os princípios performáticos nas práticas educativas, o pensamento artístico e suas produções se deslocam do suporte tradicional — como a pintura, o papel ou a tela — para o corpo como espaço-tempo sensível, e possíveis, de criação.

•112

[...] A relação entre performance e Artes Visuais promove a ampliação do campo da Arte. A partir dos princípios da performance, podemos movimentar o próprio pensamento acerca da arte, um movimento que parte do fora e conta com essa exterioridade. O fora da pintura é o corpo (Ciotti, 2014, p. 15).

O “fora” da pintura, mencionado pela autora, nos convoca a refletir sobre uma produção artística que não está apenas na imagem, mas essencialmente no gesto, no movimento, no tempo, na narrativa e na invenção. Assim, a performance nos permite tensionar as fronteiras do fazer artístico nas aulas de Artes Visuais, instaurando uma prática pedagógica que não se reduz à representação, mas se configura como ato performático, estabelecendo relações com o campo escolar.

Associada a essa ideia, Ciotti (2014) também nos apresenta o conceito de “professor-performer”, sendo esse capaz de “seduzir” seu aluno à investigação, fomentando outros modos de aprender no campo da arte. Entendendo o professor-performer como sujeito cujo papel em sala de aula transpõe o tradicional apresentador de conteúdo para um indivíduo performático, que busca seduzir a criança por meio de abordagens mais contemporâneas, o faz ser capaz de fomentar práticas dissonantes, usando o próprio corpo, a voz e o lugar para comunicar o que pensa aos outros, indo ao encontro com expressões próprias da contemporaneidade da arte.

[...] O professor-performer movimenta os conhecimentos que possui sobre a arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpos de conhecimentos, além da representação e da técnica. Seus alunos estão, na verdade, em muitos lugares, não necessariamente no ateliê [...]. Sua matéria é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance (Ciotti, 2014, p. 61).

•113

É na convergência entre a figura do professor-performer e sua incansável busca por cativar para as práticas performativas, que surge a criança-performer apresentada anteriormente. Nesse sentido, as epistemologias possíveis do diálogo entre o professor-performer e a criança-performer não são conhecidas previamente, ao contrário, estão em construção à medida que seus corpos se movimentam em direção a esse pensamento sobre a performance artística.

Ao provocar a inquietude e convocar o corpo pensante, que lembra e gera emoções (Picosque, 2012), percebemos esse corpo como produtor de saberes a partir de suas atitudes, ações, experimentações, vivências, posturas, relações, memórias, sentidos, tempos, afetos e performances, mostrando-se percurso para a produção de outros conhecimentos. Assim, compreendemos os processos de criação artística nos contextos das aulas de Artes Visuais pelo compartilhamento com as crianças, na relação entre os pares professor-estudante.

Ao evidenciar a relação estabelecida entre o professor-performer – aquele que propicia o diálogo, performa junto às crianças e entende esse encontro como um verdadeiro espaço de compartilhamento de ideias – e a criança-performer, reforça-se a indissociabilidade entre criação artística e processo pedagógico. Nesse contexto, o corpo se torna dispositivo para os

processos formativos nas aulas de Artes Visuais, elaborando saberes que emergem das experiências performativas.

Assim, durante as aulas de arte com essas crianças de 8 e 9 anos, instaurou-se a criança-performer, porque foi instalado antes a professora-performer. Como visto anteriormente com Naira Ciotti (2014), preconiza-se que o trânsito consciente entre a situação de “professor/a” e de “artista” consolida o “professor-performer”, que também se fundamenta pela possibilidade de inversão de papéis entre professor/a e estudante e estabelece para este último uma postura criadora, ativa e experimental.

3. As “perforgrafias” que as crianças criam

O título desse artigo propõe uma provocação, cria um conceito que advém de outros dois utilizados aqui, “performance” e “grafias” (como escritas e desenhos). No entanto, sua união em *perforgrafias* o torna complexo, estabelecendo outros sentidos que surgem das reflexões anteriormente postas acerca da criança-performer. A criança perforgrafa porque desenha no e com o corpo, no e com o tempo, no e com o espaço, produzindo arte enquanto ri e vive suas relações afetivas e ancestrais, coletivamente. Torna-se, desse modo, partícipe do pensamento artístico enquanto cria e manifesta. A *perforgrafia* seria, então, um neologismo da impermanência material frente ao efetivo saber consolidado pelas crianças em traços imaginários, ou não, sem linearidade, realizado em curvas da memória que retornam e se reinventam sempre que provocadas ou ativadas.

O escopo teórico utilizado para essa investigação foi a cultura visual, pois permite a análise de imagens e de visualidades cotidianas, artísticas e midiáticas e os modos como essas linguagens moldam a percepção do mundo. Desse modo, a ação que apresentaremos foi realizada no contexto da educação pública, em uma região periférica da cidade de Vitória (ES), durante o ano de 2024. As turmas do 2º ano do ensino fundamental I⁵ já vinham experimentando propostas pedagógicas nas aulas de Artes Visuais, que teciam diálogos a respeito do corpo e as corporeidades possíveis (e impossíveis) – sonantes e

⁵ Essa ação se deu na aula interdisciplinar – entre os componentes curriculares Arte e Educação Física, como estratégia para superar fragmentações de conhecimento e para proporcionar aos/as estudantes as complexidades dos conhecimentos das duas áreas. Ação em parceria com a professora Ma. Flávia Ferreira Ribeiro, no ano de 2024.

dissonantes – dentro do espaço escolar. Assim, foi solicitado autorização para pesquisa nos órgãos legais, para as famílias das crianças envolvidas e também para as crianças. A investigação do fenômeno estudado e o levantamento de dados aconteceu por meio de grupo focal, gravações de áudio e vídeo e diários de campo.

A aula do dia aqui descrito e analisado foi deslocado para outro ambiente, que não o ateliê de arte da escola, comumente usado para as propostas pedagógicas em arte. Ao chegar no espaço, as crianças encontraram um ambiente totalmente escuro, com exceção de um único foco de luz que emergia de uma lanterna posicionada de modo a iluminar apenas uma parede do espaço.

Os/as estudantes foram organizados em uma roda ao entorno dessa luz, cada um foi convidado a posicionar seu corpo entre a fonte luminosa e a parede e a se movimentar interagindo com a luz, criando uma sombra ampliada (ou não) das grafias que o corpo produzia ao expressar seus saberes, memórias e experiências. De início, as crianças se apresentaram reticentes à prática corporal: algumas, pela insegurança que o ambiente escuro causava; outras, por certo constrangimento com a ideia de um corpo que se movimenta na frente de outros; e ainda outras, por não terem construído, em pensamento, que tipo de movimento fariam naquele momento. •115

Aos poucos, esse estranhamento foi dando lugar às experimentações com a luz, com o corpo, com o espaço e com as relações estabelecidas com os colegas, com a professora e com o novo ambiente de aula. Vê-se surgindo uma curiosidade sobre como a sombra criada pela luz da lanterna pode modificar a imagem que está sendo projetada na parede. À medida que a ação foi acontecendo, os estudantes manifestaram suas impressões e, então, os saberes produzidos nesse contexto foram acionados, como o diálogo e as imagens abaixo apontam (figuras 1 e 2):

[...] Criança-performer: Ela tá grandona!

Professor-performer: Olha! Quanto mais perto da luz, o que acontece?

Criança-performer: Fica mais grandão! Mais longe fica pequenininha.

(Diário de pesquisa da autora, 2024)



Figura 1. Ação performática – Fico grande. Fotografia da autora, 2024.

Figura 2. Ação performática – Fico pequena. Fotografia da autora, 2024.

•116

As crianças e a professora seguiram experimentando e improvisando gestos livres — alongamentos, dobramentos, arcos, rodopios, danças — e observando de que modo seu corpo se transforma com imagens projetadas pela luz da lanterna, que era guiada por outro estudante da turma.

A empolgação com a ação performática foi tomando conta do espaço-tempo de aula, para além dos movimentos que eles já conheciam e nomeavam, muitos desses trazidos das aulas de educação física, como parada de mão, ponte e avião, as crianças sugeriram outras configurações corporais, envolvendo os colegas e professora na fabulação dos seus movimentos. Podemos observar essas produções nas imagens abaixo (figuras 3, 4, 5, 6, 7 e 8):



•117



Figura 3. Ação performática – Uma virada de estrela. Fotografia da autora, 2024.

Figura 4. Ação performática – Outra virada de estrela. Fotografia da autora, 2024.

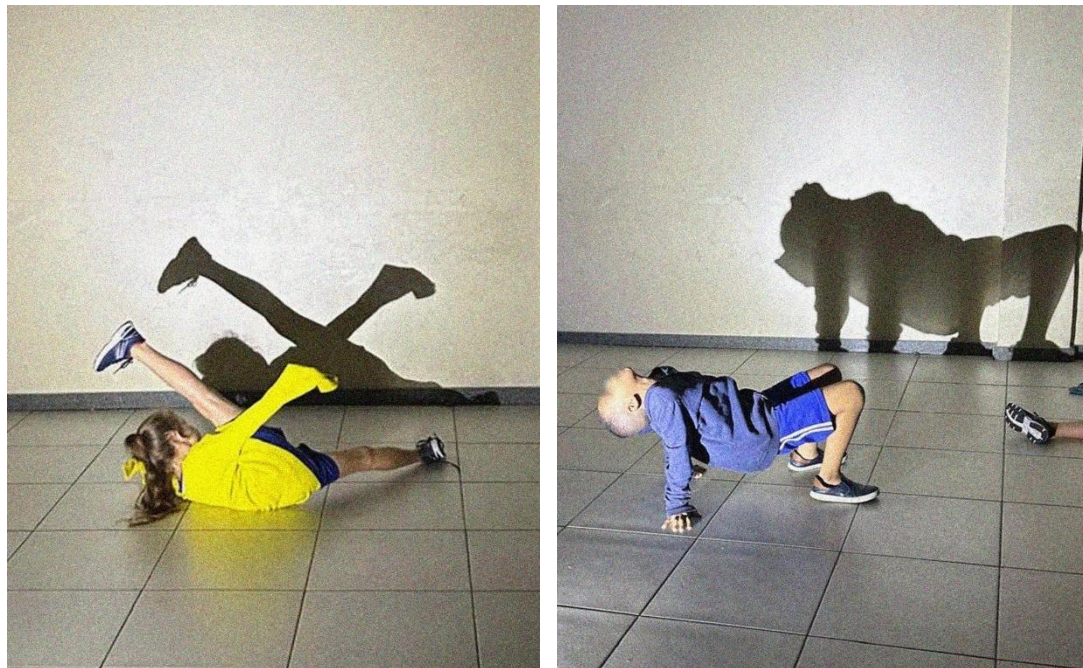


•118

Figura 5. Ação performática – Movimentos fabulados I. Fotografia da autora, 2024.



Figura 6. Ação performática – Movimentos fabulados II. Fotografia da autora, 2024.



•119

Figura 7. Ação performática – Movimentos fabulados III. Fotografia da autora, 2024.

Figura 8. Ação performática – Movimentos fabulados VI. Fotografia da autora, 2024.

Agora, performavam individualmente e no coletivo. Aos poucos, os papéis foram sendo estabelecidos pelas próprias crianças a partir do momento em que elas compreendiam a cena performática.

Criança-performer 1: Tia, quero segurar a lanterna!

Criança-performer 2: Eu também quero segurar a lanterna.

Criança-performer 3: E a foto? Posso fazer a foto?

Criança-performer 4: Agora sou eu! Sou eu! Eu faço o movimento agora!

(Diário de pesquisa da autora, 2024).

A aula seguiu entre trocas de papéis de iluminador/a (que direciona a luz), performer e fotógrafo/a; assim, as crianças-performers se articulavam e cada uma experimentava cada processo de toda a cena performática que elas

acabaram de criar ao pensar com o corpo na aula de Artes Visuais. Podemos observar essas relações nas imagens abaixo (figuras 9 e 10).



•120

Figura 9. Ação performática – Compartilhando processos I. Fotografia da autora, 2024.

Figura 10. Ação performática – Compartilhando processos II. Fotografia da autora, 2024

Nos diálogos e apontamentos das crianças, uma certeza: naquele espaço, a arte não é produto, mas acontecimento compartilhado entre a criança-performer e o professor-performer; ali, o corpo não realizava apenas uma ação mimética, de pura reprodução ou imitação, mas se inscrevia no mundo e performava saberes. Nesse sentido, surgem as *perforgrafias* que as crianças criam. Assim, o corpo-tela grafa e postula pensamentos sobre a arte.

[...] Um corpo, síntese poética do movimento. Um corpo hieroglifo. Complexo poroso, investido de múltiplos sentidos e disposições, esse corpo, física, expressiva e respectivamente, é o lugar e ambiente de inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memória e de idiomas performáticos, emoldurados em uma engenhosa sintaxe de composições (Martins, 2021, p. 79).

Inserido nessa perspectiva, o neologismo da palavra *perforgrafias*, como dito anteriormente, afirma que as performances realizadas por crianças, por meio de seus gestos, movimentos e corporeidades, constituem modos de grafar conhecimentos que transcendem a linearidade da escrita e das aprendizagens convencionais, e cria, registra e instaura modos de ser, saber e conhecer pelas grafias que o corpo-espaço-tempo faz.

Esse percurso performático nos ajuda a refletir sobre uma produção de saberes corporificados, em que os corpos que habitam o espaço escolar não são veículos de expressão, mas um arquivo vivo, que pode ressignificar os processos de ensino-aprendizagem e os modos possíveis para o registro do conhecimento em momentos *perforgráficos*.

4. Conclusão

Durante esta pesquisa, vários autores foram convidados a presentificar suas teorias e conceitos, mas, para fins de conclusões, é necessário expressar a urgência do reconhecimento dos saberes agregados às práticas coletivas com crianças. A presença da performance nas aulas possibilitou que a práxis artística/conceitual fosse completa, cujas bases epistemológicas de arquivo e repertório, vastamente discutidos aqui, ampliassem o campo educativo da arte-educação, para assentar também como metodologia de ensino com pressupostos que foram reconhecidos e recebidos pelas crianças no curso da aula.

•121

Desse modo, é fundamental dizer que a articulação entre infância, performance e ancestralidade exige que a escola seja repensada como espaço de travessia — lugar de encruzilhada ética, estética e epistemológica —, em que diferentes infâncias possam existir em sua inteireza. Ao trabalhar com a abordagem da performance, os horizontes pedagógicos entram em perspectiva, promovendo práticas mais inclusivas, sensíveis e libertadoras, comprometidas com a formação de sujeitos plenos, críticos e historicamente situados.

O corpo da criança, frequentemente silenciado e disciplinado no espaço escolar, se apresenta e é valorizado na performance como corpo-tela, corpo-memória, corpo-tempo, corpo-jogo, para se estabelecer como *perforgráfico*. Ao realizar uma ação performática, a criança elabora não apenas uma estética, mas

também um modo de narrar o mundo, de se posicionar e de ser vista como produtora de sentidos.

Nesse processo, a *perforgrafia* no campo escolar convoca a ética da escuta e da atenção, o professor deixa de ser o centro de saberes e se torna curador de processos, acolhendo o imprevisível e o sensível como parte do cotidiano arte-educativo. Como preconiza Leda Maria Martins (2021), a performance é também um espaço-tempo de memória e de reinvenção coletiva, mesmo no gesto, aparentemente simples, de uma criança brincando de fazer sombra ou recriando um movimento, há a presentificação de ancestralidade, de cultura, de linguagem e de criação artística.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.bndigital.bn.br>. Acesso em: 24 jun. 2025.

•122

CIOTTI, Naira. *O mestiço professor-performer*. **Revista Rebento**, v. 1, n. 3, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/54>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRRN, 2014.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FEYERABEND, Paul. **Adeus à razão**. São Paulo: UNESP, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. "Foreword". In: GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston: Northeastern University Press, 1986.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO,

Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA DA SILVA, Geovanni. **Exercícios para se lembrar: a performance como método para a elaboração de subjetividade**. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: https://www.entrepesquisa.com.br/_files/ugd/b2b5b6_9d6404aebc844acda008218d260a384e.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.–dez. 2018.

•123

PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação: uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, mar.–ago. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SCHECHNER, Richard; LIGIÉRO, Zeca (org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

Como Citar

As “perforgrafias” que as crianças criam: a performance como abordagem metodológica e epistemológica para o ensino de artes visuais. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 99–123, [s.d.].

DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78758](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78758). Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78758>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Videogravuras – documentações metodológicas e performatizações na produção, na apresentação e no ensino de xilogravura a partir do ERE.

JOSÉ ROBERTO SCHNEEDORF FERREIRA DA SILVA

•125

Artista plástico, professor e pesquisador. Doutor em Artes Plásticas, Visuais e Interartes pelo PPGA – EBA/UFMG – 2023, com a Tese “Os dias contados – o artista terminal, a pandemia oitentista e o anúncio da contemporaneidade”. Mestre em Arte e Tecnologia da Imagem pelo PPGAV – EBA/UFMG – 2009, com a Dissertação “Onde está Banksy?”. Bacharel em Artes pela EBA/UFMG (Gravura – 1996; Desenho – 1994). Leciona Xilogravura e Serigrafia na Escola Guignard da UEMG. Possui experiência prática, docente, administrativa e pesquisadora em Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: relações entre tiragem, assinatura e identidade autoral; dimensões e distensões da autoria na arte; discursividades (auto)biográficas e (auto)ficcionais; espaços veiculares tradicionais e alternativos da/para a arte; encontros discursivos entre as reprodutibilidades grafiteira e gravurista; gráficas populares e política do reprodutível. Expõe desde 1994, publica em acadêmico desde 2007, leciona desde 2002. Natural de São Bernardo do Campo, São Paulo, 1973. Vive e trabalha em Belo Horizonte, Minas Gerais.

Contato: jose.schneedorf@uemg.br

Afiliação: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4373977175301731>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1109-5992>

• RESUMO

Expandido através da produção de vídeos de curta a média duração, em estrutura progressiva, correlacionada e sequencial (repercussiva do próprio fazer da arte gravada em geral, e da Xilogravura em particular) – utilizando todos os recursos facilitados do universo audiovisual contemporâneo, e intercalando materiais e métodos de sala de aula com os de estúdios artísticos particulares –, o projeto de pesquisa que culmina neste artigo compila relações comparativas entre os empregos de procedimentos e de equipamentos tradicionais do ensino acadêmico presencial de Xilogravura e os empregos alternativos que surgiram remotamente pelo isolamento, durante a recente pandemia de Covid-19. Disciplinas de arte, que se constituem na dependência de ferramentas, equipamentos e espaços físicos compartilhados precisaram, então, instituir um sistema continuado de revisão metodológica e criação de expedientes para transmissão de informações. Ao investigar as admissibilidades videográficas e performáticas para o ensino de Gravura, e produzir respectivos registros audiovisuais, completos à pesquisa, esta recolha promove outro expressivo registro, no contexto da documentação.

• PALAVRAS-CHAVE

Xilogravura online, Videografias contemporâneas, Performance digital, Metodologias ativas.

•126

• ABSTRACT

From short film to medium-length formats, some progressive and correlated videos (like the engraving process in general, and woodcut making in particular), – featured with all the current audiovisual favor resources, and interspersing conventional classroom methods and materials with those of private artistic studios, even improvised ones (or especially these) –, represents a research project expansion, which culminates in this article that compiles comparative relationships between the use of traditional procedures and equipment to in person woodcut's scholastic classroom teaching, and the alternative uses that have emerged remotely, through isolation during the recent Covid-19 pandemic, with newly emerged parallel inventiveness and extemporization. Art disciplines, that rely on shared tools, equipment and physical spaces have, therefore, had to institute a continuous system about methodological revision and an expedients (re)creation for transmitting information. By investigating 'videographic' and performative possibilities for teaching printmaking, and producing audiovisual records to additional the research, this project promotes another expressive record, in the context of documentation.

• KEYWORDS

Online woodcut, Contemporary videography, Digital performance, Active teaching-learning methodologies.

1. Introdução

Com o advento do ERE – Ensino Emergencial Remoto – motivado pela pandemia de Coronavírus (COVID-19), causada pela surpreendente e expedita propagação do vírus SARS-CoV-2, a reconfiguração do ensino superior de Artes Plásticas direcionou-se, na quase totalidade das instituições nacionais, para subsistir em sistemas até então pouco explorados, ou mesmo inexplorados, de interação e continuidade processual através de plataformas digitais. Mesmo quando detentoras de recursos educativos, elas se apresentavam passíveis de alguma adaptabilidade para o campo da arte.

Tal reconfiguração atendeu, de fato, tanto ao metro do ‘remoto’ – acuradamente distanciado da conhecida expressão ‘à distância’, que, mais sedimentada, opera sobre outros princípios, desde mesmo sua significação – quanto ao do ‘emergencial’: deu-se de forma bastante acelerada, tentando dar conta dos impactos múltiplos e entrecruzados que sobrevieram ao ensino-aprendizagem pelo isolamento dos corpos e fechamento dos espaços acadêmicos. Com mútuo agravamento em seus pontos de interseção, esses impactos partiram da alta evasão escolar (particularmente ressaltada pelo frágil senso comum de prescindibilidade e fácil adiamento do estudo de arte); passaram pelo desnorteamento metodológico das cátedras, extraviadas da coexistência física; e alcançaram, daí, fraturas epistemológicas de uma ordem, para a escola de arte, menos foucaultiana (2007) e mais estrutural propriamente dita. Reconfigurou-se, portanto, de forma igualmente surpreendente e expedita, o convívio acadêmico e o sistema de ensino-aprendizagem. Para ser mediado por telas, enfrentando severos desafios em cátedra ampla (Figura 1).

•127

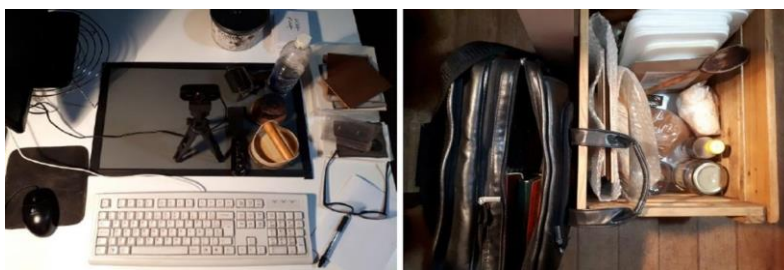


Figura 1

As disciplinas que se constituem na dependência de maiores demandas quanto a ferramentas, equipamentos e espaços físicos oficinairos compartilhados, particularmente, precisaram instituir um dispositivo continuado de revisão metodológica e criação de novos expedientes para transmissão de informações das/os professoras/es; além de, conjuntamente, demonstrar viabilidade e estimular a produção domiciliar de trabalhos artísticos das/dos alunas/os – o que impeliu a dinâmica a mais se aproximar e se fornir no ambiente intelectual das chamadas ‘metodologias ativas’, sob as quais as/os estudantes “passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 271).

•128

Por sua vez, e com igual estatuto surpreendente e expedito, muitas/os dentre essas/esses discentes, em contrapartida e proveito da oportunidade, dimensionaram suas práticas dentro de um cabedal contemporâneo de partilha de vivências pessoais, construção de personalidades digitais e disposição para transmissibilidade informativa que borra fronteiras público/privado – cenários aos quais estavam e estão cotidianamente frequentes e habituadas/os, pelo uso assíduo de redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e multiplataformas outras, numa gangorra entre autenticidade e teatralidade para a qual “uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas” (Rancière, 2005, p. 15), mascaradas e conotadas ao mesmo tempo.

O êxito da comunicação e da informação seria, do mesmo modo, resultante da impossibilidade que a relação social tem de superar-se como relação alienada? Na falta disso, ela redobra-se na comunicação, multiplica-se na multiplicidade das redes e cai na indiferença das redes. A comunicação é o mais social que o social, é o hiper-relacional, a sociabilidade superativada pelas técnicas do social. Ora, o social em essência não é isso. Foi um sonho, um mito, uma utopia, uma forma conflituosa e contraditória, forma violenta, em todo o caso um acontecimento intermitente e excepcional. A comunicação, ao banalizar a interface, leva a forma social à indiferença. É por isso que não há utopia da comunicação. A utopia de uma sociedade comunicacional não tem sentido, já que a comunicação resulta precisamente da incapacidade de

uma sociedade superar-se para outros fins. O mesmo acontece com a informação: o excesso de conhecimento dispersa-se indiferentemente na superfície em todas as direções, mas ele só comuta (Baudrillard, 1996, p. 6).

Ressalte-se, sobretudo, que parte significativa delas/deles encontrou-se emboscada pela pandemia em condições domiciliares não apenas aquém das mecânicas e dinâmicas espaciais, instrumentais e gerenciais que se observam nos espaços institucionais. Ainda que sejam considerados, nesse cômputo, aqueles espaços, não raros na realidade nacional precária ou precarizada do ensino superior, menos constituídos e menos robustecidos, no prospecto da diversidade com que se afere a qualidade e os recursos disponíveis nas instituições superiores de arte brasileiras, tomadas por suas regiões e condições. Em que se afere, por conseguinte, a relação entre tal qualidade e quais recursos, mediada pela experimentação e pela experiência com que tais instituições modelam e tradicionalizam seus haveres ao longo do tempo, sedimentando práticas possíveis. E estendendo-as para além de seus limites imediatos, com emblemática superação criativa, para ancorar e endossar suas metodologias e seus aparelhamentos, enquanto confronta políticas adversas de suporte financeiro.

•129

Os dados da realidade estudantil universitária demonstram seu igual comportamento aos das instituições continentais: cerca de noventa por cento das/dos jovens ingressantes brasileiras/os enquadram-se em renda familiar de até três salários-mínimos, e cerca de metade desse contingente subsiste na metade desse valor, segundo referentes de 2024 apurados pelo Instituto Semesp, em seu Mapa do Ensino Superior no Brasil (Semesp, 2024, *passim*).

Mesmo a melhor das condições domiciliares – a exemplo de discentes que, então, já possuíam (ou dinamizavam possuir) territórios de prática oficinaira individual, ou compartilhada em pequenos coletivos - estava, se muito, comparativamente, aproximada ou pareada ao ateliê universitário de menor a médio escopo. Em se considerando que essa melhor das condições domiciliares não representa sequer o perfil médio do estudante de ensino superior, e seguramente não afere um quadro de maioria, aponte-se, portanto, o ambiente inconsistente e suscetível no qual as/os discentes que, por braveza ou necessidade, recusaram a evasão e encorajaram-se à adaptação residencial (Figura 2). Sobretudo quando se trata de disciplinas práticas. Ainda mais

quando tais práticas são tão habitadas por maquinários complexos e caros, e instrumentações idem. Mais além quando há prementes questões de salubridade e segurança envolvidas – desde o uso de materiais químicos até o de objetos cortantes, como é o caso da xilogravura.

O retorno ao ensino presencial – em bases tão repentinas quanto as da sua interrupção – não apenas propiciou como também requereu inventariar, registrar e admitir, dentro das dinâmicas disciplinares anterior e classicamente instituídas, os conhecimentos e procedimentos adquiridos durante o isolamento. Todos de alta ordem (re)criativa – particularmente quanto à aproximação entre a linguagem plástica/visual da Xilogravura, repleta de estruturas de escopo milenar e tradicional; e campos outros, em especial a performance e as mídias videográficas, às quais mais se conectam a partilha e a transmissibilidade supramencionadas. Frequentemente adotadas, durante o isolamento, na apresentação de trabalhos discentes e no envio de dúvidas processuais a professoras/es, dinâmicas dessa natureza adicionaram, com engenho, trilhas sonoras e enredos visuais indiretos, como ícones, balões textuais e caracteres gráficos hoje de compreensão comum nas linguagens usadas em rede, bastante habitadas pelas lógicas de ‘memes’ e de acrônimos para expressões comuns. O encontro entre os campos também se enriquece, com teorizações prospectáveis no espaço epistemológico amplo da arte, quando se observa que a raiz condutiva das linguagens da Gravura e do Vídeo se dimensionam a partir de um mesmo ambiente gerados e condicionador: o conceito de gravação e, por conseguinte, o de reprodução – ambos impactando o fazer artístico com uma qualidade de permanência e de democratismo.

•130



Figura 2

2. Ganha-ganha: jogo de soma não zero

Tal jogo de forças, e de reconduções do real, preconizou um atento debruçar sobre esses novos referentes, (sobre)postos nas dinâmicas do ensino-aprendizagem – realmente milenares no caso da arte gravada –, compelidos pela historicamente recente pandemia com abruptão, mas também com inovação. Esta última tida na resposta perseverante, entusiasmada *per se*, dada por docentes e discentes ao amordaçamento prático que a catástrofe sinalizava como impasse. O Projeto de Pesquisa “Videogravuras – documentações metodológicas e performatizações na produção, na apresentação e no ensino de Xilogravura a partir do ERE”, aqui relatado em seus pontos de maior relevo, encetou-se mesmo nessa potência aditiva à linguagem gravada, que escapava ao atolamento do exercício oficineiro acadêmico, da forma como se reconhecia até então, fundamentando-se espontaneamente em óticas freireanas, pelas quais “o conhecimento é construído pelo movimento de agir sobre a realidade, uma vez que no plano do pensamento esta é refeita pela reflexão, a qual orienta o sujeito em sua transformação por meio da práxis” (Marin *et al.*, 2010, p.14), agora reencontrada justo na mais aparentemente distante das possibilidades de manobra pedagógica e vivenciamento concreto da prática gravadora: a tela plana.

•131

Se, em um controle disciplinar qualquer, esse neologismo um pouco suspeito que é a “midiologia” tivesse de declinar, em uma palavra, sua identidade (como quem fosse obrigado a apresentar seus documentos a um policial), à questão “Eh! Você aí, mexe com o quê?”, a resposta seria a seguinte: “Apesar de meu nome, não precisamente com as mídias. Ocupo-me dos signos” (Debray, 1995, p. 15.)

Referente e reverente aos próprios índices configurativos que encaçava, como não poderia deixar de ser, a pesquisa desenvolveu-se na produção de um média-metragem, cujo percurso produtivo e evolutivo preconizou, por fim, subdividir-se num conjunto de cinco vídeos de menor duração, estabelecidos em estrutura sequencial. Que utilizassem todos esses recursos (intervenções textuais, animações e inserções diversas) compatíveis ao universo audiovisual contemporâneo, que estão disponibilizados ao bem imaterial comum com certa facilidade, circulando pelas mais diversas plataformas e aplicativos. Não

somente com certa facilidade de obtenção, mas também (ou por isso mesmo) disponibilizados com fluxo profuso – revisado por tendências sazonais, a maior parte pouco estacionária, inclinada a uma levada superativa na relação de um disparo ao imediatamente anterior, numa espécie de micro diacronia dos costumes antes vista na evolução das gírias.

Para tanto, antes a pesquisa fez um levantamento e análise de materiais didáticos, procedimentos, obras e aparatos produzidos pelas/os alunas/os e professoras/es durante o ERE, bem como entrevistas – com as/os mesmas/os, e também com colaboradoras/es que vivenciaram desafios semelhantes – que argumentam métodos e adaptações ao modo remoto, na produção e na apresentação xilográfica. Em seguida, planejou roteirização e demais atributos de pré-produção que pudessem articular todo esse conjunto informativo da forma mais aproximada à qual ele de fato se deu durante o ERE: através de uma cinematografia relacional e de uma hospedagem digital acessível e reproduzível, que acolheram e ambientaram as relações e os fazeres da Xilogravura durante o período.

- 132 Atentando, primeiramente, que as artes gravadas – compreendidas aqui as Gravuras, e também, com devido sopeso, as artes do Vídeo – são, antes de mais nada, matriciais. Daí sobre elas imperou fortemente, por longo tempo, um alicerce definidor sempre às voltas com suas potências reproduzíveis – ressalte-se serem potências, não obrigações. Na maioria das vezes, tal alicerce supria-se nos determinantes categóricos de Walter Benjamin (2018) sobre o tema. Mais recentemente, através dos tratados igualmente cabais de Georges Didi-Huberman (2018) assomou-se (agora mais especificamente sobre as terçarias da impressão das matrizes gravadas sobre seus suportes finais, acionadas por tintas transferíveis de umas aos outros) que o contato entre essas três superfícies é tão ou mais definidor para as Gravuras do que sua reproduzibilidade.

Ao escrever sobre a questão da autenticidade em gravura, em torno do paradoxo entre o uno e o múltiplo, Didi-Huberman apresenta, por um lado, a noção de contato, que atribui o poder único ao objeto, e, por outro lado, a ideia de emissão desse poder através da reproduzibilidade. É sobretudo nessa capacidade de reproduzir múltiplos que o autor realça que o poder de impressão não se perde na disseminação que possibilita. Identifica que

faltou esse pensamento no estudo de Walter Benjamin e acrescenta que o elemento de contato garante unicidade, autenticidade e poder à obra para além de sua reprodutibilidade (Geraldes, 2014, p.33).

Tal contato, que ajusta os critérios do gravado, também contamina os critérios das relações mediadas por telas, sobretudo no cenário pandêmico que as sobrelevou, imperado por distanciamentos reais e virtualidades surreais, muitas seguindo com tendência avatar. Especialmente as condicionadas nas situações, não raras, de câmeras fechadas por impulsos protetivos à invasão da vida doméstica (que incluía personagens outros), ou por embaraço à intimidade tangível. Ou de câmeras abertas sob mascaramento e cenarização, propositados pelas mesmas razões. Ou ainda por simples recusa à trepidação dos pactos que regulavam o contato discente/docente em ambiente conhecido, neutro, condicionado para isso: a sala de aula.

Atenta-se assim, desse novo contato, portanto e outra vez, que espaços virtuais e conexões eletrônicas não só ambientaram e acolheram, mas foram também ambientados e acolhidos na pedagogia remota, em proveito mútuo: muitas/os dentre as/os discentes, em observação do ERE não só como desafio ou enfrentamento, mas também como oportunidade, dimensionaram suas práticas acadêmicas dentro de um cabedal contemporâneo cujos códigos já conheciam, cujos signos já exercitavam. Gestando um ganha-ganha que profetizava, em muitos aspectos, as réguas das AEx curricularizadas que empossariam logo depois em todo o aparelho universitário, no sentido de que as metodologias ativas “têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor” (Berbel, 2011, p. 28).

•133

Na verdade, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados, realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com o contexto, o desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção de conhecimento (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 464).

A obra videográfica, resultante primária dessa pesquisa, agora dividida em cinco trechos, em ressaltou considerou-os veiculáveis separadamente – o que amplifica seus potenciais. Ainda assim, no contrapelo dessa amplificação, são todos vinculados uns aos outros, de forma progressiva – exatamente da forma como é conduzido o ensino-aprendizagem da arte gravada, dividido por etapas bem demarcadas e aumento gradual de complexidade. Todos são, também, alinhavados entre si, no foco e objeto de pesquisa: nestas adaptações e (re)criações quanto à produção de xilogravura em diferentes ambientes – aproveitando para facear, de forma comparativa, o ateliê coletivo acadêmico tradicional, de um lado, e o individual criativamente improvisado, de outro lado. Cada uma das cinco seções temáticas requisitou, além desse conjunto de atividades de pré-produção (especialmente roteirização), e de produção propriamente dita, também a pós-produção, especialmente em edição.

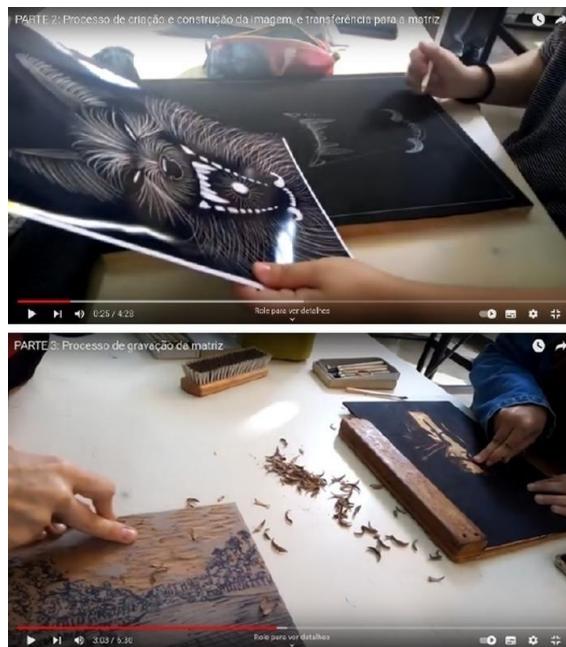
•134

Estas cinco seções foram assim divididas: em abertura, um vídeo introdutório sobre a larga história da Xilogravura, bastante implicada transversalmente na história da arte como um todo, e sobre a motivação do projeto – onde muito se conectam. Foi batizado “Memórias pandêmicas”, em marca tanto àquele inesquecível período de suspensão das aulas (e de tantas outras dinâmicas da vida ordinária), iniciado a meados de março de 2020; quanto àquele igualmente memorável momento de retorno, posto em prática acerca de julho do mesmo ano. Que encerrava um hiato trimestral de múltiplos silêncios e silenciamentos, atravessando anseios e receios igualmente múltiplos, enquanto estreava, tropegamente, a educação remota. Assim permanecendo e avigorando a si própria através de sistemas provisórios de alinhamento conteudista aos novos expedientes, ressonantes de seus próprios erros e acertos, e acercando-se das regulamentações que iam surgindo aqui e ali, remediadoras umas, apressadas outras. Lidando, especialmente, com a atenção coletiva quanto a uma nova relação com o tempo, que parecia travar distensões e contrações palpáveis, na contraposição entre o ensino-aprendizagem corpóreo e o midiológico: certos tópicos demandavam percursos muito diversos, ao trocar um ambiente pelo outro.

Distendia-se dali o par de anos decisivos para o ensino superior de artes, até quando, por volta de abril de 2022, se encerravam as situações de calamidade pública causadas pela pandemia, e se estruturavam os retornos ao presencial, respeitando as orientações sanitárias de cada município e dando vez a protocolos de biossegurança e de acompanhamento das atividades

pedagógicas nas instituições, pareados à evolução da Covid em direção a seu pressuposto declínio – que de fato se deu.

Seguindo com o relato desses anos tão tensos, mas também tão férteis para o entendimento de si das universidades – que guarda também, desde então, os devidos precedentes para um futuro bastante incerto, já regulado pela crise ambiental e seus porvires –, aqui no recorte do campo específico, o segundo vídeo versou sobre o processo projetivo de criação e composição da imagem que iria se tornar uma xilogravura, e as metodologias transversais (acadêmica e domiciliar) de sua transferência para a matriz de madeira. A partir da definição dessa imagem e seu alinhamento com os potenciais e as balizas da linguagem gravada, prosseguiu-se para o terceiro vídeo (Figura 3), sobre o processo de gravação da matriz propriamente dito, alicerçado nos esteios comuns de preparação da mesma para receber tal gravação, e alinhado – provavelmente da forma mais musculada, se comparado às demais seções – em fortes combinantes processuais evidenciáveis entre o caseiro e o escolar.



•135

Figura 3

Bem ao contrário desta parte, a que se seguiu abordou os métodos de entintagem e impressão da matriz, dos quais se aferiu uma série de revoluções adaptativas de eficácia validada no momento, em tempo real. Testadas enquanto feitas. Estas foram desde a produção de tintas similares às tipográficas, a partir dos mais diversos compostos pigmentáveis, e com suficiente ligamento para serem transportadas da mesa de impressão à matriz através do rolo tradicional, em poliuretano ou borracha nitrílica; até a reinvenção desse mesmo rolo (normalmente oneroso para posse individual, com utilização em comum até então, patrimoniada na maioria das instituições), em sortes disponíveis sem dispêndio financeiro e/ou saída de casa. Por sua vez, estes foram da trivial rolha de cortiça das garrafas ao refil cilíndrico de borrachas em bastão, comuns aos exercícios de desenho e aos estojos estudantis. A impressão de gravuras, da mesma forma, precisava manter-se envolvida com sistemas de forte prensagem, suficientes para transferência da imagem; e embora a xilogravura pudesse contar, nesse aspecto, com o êxito historicamente garantido das colheres de pau, por si comuns à maioria dos lares, por investidas voluntárias diversas outras possibilidades de geração de peso para comunicar matriz e suporte foram sondados – até mesmo o peso corporal (Figura 4).

•136



Figura 4

Por fim, e também bastante alinhado entre caseiro e escolar, já que pouco dependente de recinto aparelhado ou de instrumentação, o conjunto de cinco seções temáticas encerrou-se com um vídeo sobre a seriação das gravuras e suas regras de identidade material e autoral, e respectiva identificação, da numeração até a assinatura. Tão logo finalizados, os vídeos foram postados online, para assim permanecerem: livre e isonomicamente disponíveis na plataforma Youtube, no canal criado para este fim, intitulado “Artesanias gráficas”; e registros processuais outros também podem ser acessados na plataforma Instagram, sob o mesmo título. A amplitude irrestrita que regula o disparo comunicacional nos trânsitos digitais contemporâneos – que repete de forma atualizada uma função originalmente gráfica, das prensas e seus circuitos – permitiu asseverar que o alcance desse projeto, e seu diacronismo, ultrapassassem o ambiente acadêmico e suas cercanias, fomentando internamente potências interdisciplinares, e externamente interesses pela arte, ao levar a uma maior diversidade de pessoas o conhecimento xilográfico e seus procedimentos tradicionais, além dos que se originaram por acréscimo a partir do advento da pandemia.

•137

Sem deixar de mencionar as argumentações, que atravessaram todas as aulas, sobre a miniaturização de ferramentas, espaços de trabalho, e mesmo obras (Figura 5), as cinco seções videográficas que recuperam tais aulas atentam, portanto, a um investimento outro: em inclusão ao estar remoto/à distância, assim apresentando e representando a prática xilográfica através de versões comparadas, e assim disponibilizando livremente suas descobertas. Promovendo, portanto, acesso à informação e abrangência socioeducativa de forma ética, e seguindo com probidade as resoluções pesquisadoras e extensionistas vigentes.

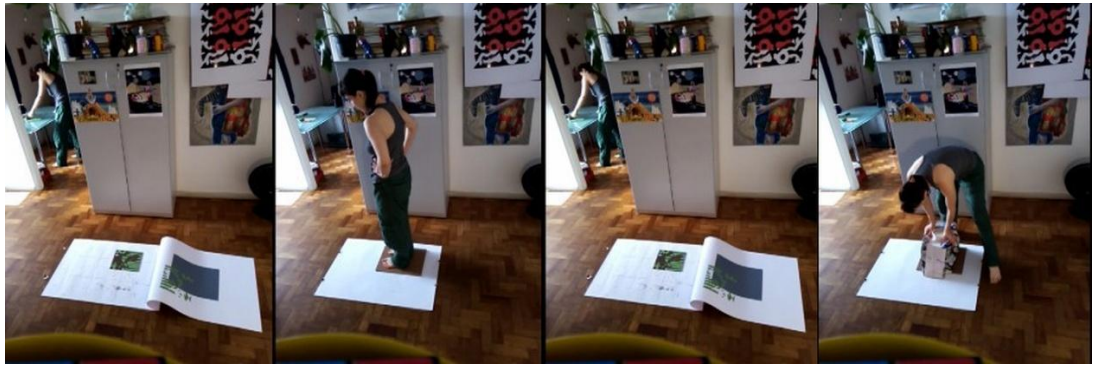


Figura 5 SEQ Figura * ARABIC 5 – Frames de montagem de rolinho de impressão com refil de borracha em bastão e arame, entintagem e impressão com *baren* e pequenas colheres de madeira e bambu, dispostos em videochamada de aula durante a pandemia de COVID-19. 2021. Captura de tela do autor.

•138

Bem como levantando novas reflexões sobre a longa história da Gravura e de suas técnicas, sublinhando automaticamente os eixos de configuração de sua linguagem própria, ao subdividi-los e também ao relacioná-los com os potenciais de expansão encontrados por alterações ou acomodações de práticas. Que normalmente agem por cronografia mais larga, mas também se provam agir precipites, propiciados por um advento inesperado que deslocou apressuradamente as dinâmicas do exercício letivo, questionando sua continuidade. A própria divisão do vídeo inicialmente pretendido, em trechos específicos que abordam os principais estágios de um passo a passo sequencial e progressivo, estrategiou – e comprovou – a subsistência dos métodos, equipamentos e etapas medulares dos processos de produção de uma obra xilográfica, sejam eles conduzidos sob visada tradicional ou sob visada (re)criativa.

Em similar estratégia – e comprovação – de evoluções possíveis, a hospedagem permanente do material videográfico produzido, em plataformas comuns, conhecidas e disponíveis, também estendeu acentos cronológicos, em ideários implícitos de cultural e histórica *calendarização*, bem como de *apresentação*, conduzindo tal material ao ambiente digital que já se assentava, então mais lentamente, como fundamento da vida contemporânea. Assim, tentou propor elementos de superação para as adversidades que tal ambiente digital costuma oferecer para o profundo princípio – artesão e equipado – que

sustenta a arte gravada, ao explorar as conexões entre os campos gravura/vídeo/performance. Alargando esse sentido de inclusão, os trabalhos serem concluídos em espaço digital permanente não somente repercutem o próprio formato de seu objeto de pesquisa, mas também propõem algumas primeiras bases para o exercício domiciliar de gravura, quando ressaltam materiais e métodos diversos e alternativos, menos intrinsecamente dependentes de coletivismo presencial e de maquinários tradicionais, podendo operar com similar desenvoltura quando estes se indis põem.

3. Considerações finais

Nos desdobramentos da instrução, da comunicação, da prática orientada e da pesquisa em Xilogravura a partir do ERE, este artigo e o Projeto de Pesquisa que relata compendiam os registros audiovisuais de procedimentos de manufatura do objeto xilográfico, selecionados entre os meios de ensino/aprendizagem tradicional, mas adicionando-lhes processualidades recém-surgidas das alterações, invenções e adequações de materiais plásticos e gráficos inusuais e inovadores, de constituições criativas de espaços de trabalho individual de arte, e de fazeres alternativos.

•139

Todos oriundos da acomodação caseira da comunidade acadêmica à inesperada e súbita interrupção do ensino presencial com o alastramento da pandemia de COVID-19, e seu urgente distanciamento social impactando as experiências institucionais de estudo de arte, a partir de então direcionadas a um convívio exclusivamente eletrônico, naturalmente já entretecido por lavras midiológicas contemporâneas. Impactando, sobretudo, aquelas experiências mais dependentes de espaços formais, exercícios compartilhados e equipamentos de uso coletivo, como são as Gravuras – que repartem com as Artes do Vídeo uma similar raiz conceitual: produzem de forma matricial, constituindo materiais gravados e potencialmente reprodutíveis (Figura 6). Para essa investigação, o conceito de performance, em sua visada digital, atravessou e ofertou uma segunda camada de adereçamento simbólico e de aproximação entre esses campos, enriquecendo ambos.



Figura 6

•140

Ao pesquisar, cuidadosamente, tais admissibilidades videográficas e performáticas para o ensino de arte gravada (ou para o apoio a esse ensino), e produzir, em metalinguagem, os respectivos registros audiovisuais, o projeto concomitantemente promoveu outro expressivo registro, digno e necessário de sê-lo feito, no contexto da *documentação*: primeiramente, porque a despeito, por um momento, das severas razões que geraram tais contribuições ao campo, elas necessitavam ser repertoriadas não apenas em sentido prático, cumprindo sua hipótese de aplicabilidade concreta, mas também em sentido historiográfico.

A vídeo performance existe enquanto forma de registro de um evento pontual localizado no tempo, surge como arquivo/documento ou como obra em si mesma, utilizando linguagem própria do cinema e vídeo para montagem do vídeo a partir da utilização de performances a priori [...]. Ao ampliar a força poética do registro passamos a percebê-lo como Arte, não somente como acúmulo de documentos de um ato poético. O registro pode passar então a ser considerado como uma arte crítica [...]. O efêmero, que se valia antes de sua novidade e de um tempo livre, é atualmente apreendido no registro (Gonçalves, 2018, p. 535).

Segundo, pelo próprio corolário dos múltiplos significados produzidos com o alastramento do vírus SARS-Cov-2, configurando uma pandemia sem

elementos combativos daquela primeira ordem mais eficazes que o distanciamento social, tomados e dimensionados no que repercutiram para as instituições de ensino superior. Aqui observadas no especial recorte daquelas dedicadas às artes plásticas, e, dentro destas, daquelas mais dependentes de um combo mais instituído entre espaço físico específico, materiais/equipamentos intrínsecos, convívio físico e partilha processual. Afunilando para as artes das Gravuras, e destas para a Xilogravura, essas instituições, campos de conhecimento e linguagens expressivas se viram profundamente impactadas pela inesperada e súbita interrupção do ensino presencial, e por suas necessárias condições de isolamento, impeditivas até para a procura e aquisição de utensílios individuais da/do discente, sem mencionar seus valores financeiros, em muitos contextos socioeconômicos tão impeditivos quanto os da instrumentação para o relacionamento digital (câmeras, acesso estável à Internet, etc.), como amplamente inventariado e noticiado nos mais diversos setores e panoramas universitários, já desde a fase primeira e mais aguda de implementação do ensino remoto.

Se observado tal impacto como elemento de revisão de lugares, •141 potências e pertinências do digital – já radicado na contemporaneidade àquela altura, e já sinaleiro nas abas relacionais, mas ali elevado ao protagonismo didático e produtivo –, e também como elemento de renovação de práticas instituídas, o extremo potencial imaginativo gerado durante o período de reclusão, em prol da continuidade das disciplinas de haver mais oficineiro, tais reconfigurações refletiram valiosas contribuições para o crescente de práticas acadêmicas tradicionais, observadas aqui exemplarmente no campo das Gravuras, no específico da Xilogravura. Até mesmo no sentido da versão de baixo custo e/ou da apropriação de material domiciliar preexistente. Essas contribuições tanto necessitavam ser historicamente repertoriadas, quanto poderiam, se devidamente repertoriadas, ser absorvidas pelos saberes tradicionais, alimentando-os, e essa pesquisa rastreou instrumentar ambas as articulações. Além disso, encaminhou dados de renovação outra: a de potenciais de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, muito em exame e voga para o crescimento das instituições, aqui quando articula Xilogravura com Vídeo e com Performance, conectando-os nos lugares de *apresentação* e de *representação*, que também são lugares fundadores do ensino superior. Por fim e não menos importante, impactou uma janela de visibilidade para a produção acadêmica, sempre bem-vinda.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal** – ensaio sobre fenômenos extremos. Campinas: Papirus, 1996.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: L&PM, 2018.

BERBEL, Neusi A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. ISSN 1679-0383. Disponível em: < <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999> >. Acesso em: 08 jul. 2025.

DEBRAY, Régis. **Manifestos midiológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

•142 DIDI-HUBERMAN, Georges. **La ressemblance par contact: archeologie, anachronisme et modernité de l’empreinte**. Paris: Minuit, 2018.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda L. S.; MARTINS, Silvana N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v.14, n.1, p. 268-288, 2017. ISSN 2177-2894. Disponível em: < <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295> >. Acesso em: 06 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GERALDES, Joana Rita Brites Soares. **Desenhar e gravar: a partilha e a participação do público em gravura**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2014, 82 p. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Desenho da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, 2014.

GONÇALVES, W. T. A vídeo-performance como imagem autômata. In: II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2018, Goiânia. **Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 534 – 543. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LB_WAYNER_GONCALVES_IISIPACV2018.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MARIN, Maria J. S.; LIMA, Edna F. G.; PAVIOTTI, Ana B.; et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.34, n.1, p. 13-20, 2010. ISSN 1981-5271. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/i/2010.v34n1/>>. Acesso em: 07 jul. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil em 2024**. São Paulo: SEMESP, 2024.

VALENTE, José A.; ALMEIDA, Maria E. B. de; GERALDINI, Alexandra F. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017. ISSN 1518-3483. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900/12386>>. Acesso em: 08 jul. 2025.

•143

Como Citar

Videogravuras - documentações metodológicas e performatizações na produção, na apresentação e no ensino de xilogravura a partir do ERE. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 125-143, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78894](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78894). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78894>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Educação e arte nas obras de Francisco Brennand e nas práticas de alfabetização de Paulo Freire¹

LILIAN FÁVARO ALEGRÂNCIO IWASSE
VIVIANE DA SILVA BATISTA
JOSIE AGATHA PARRILHA DA SILVA

•144

¹ O estudo está vinculado a tese de doutorado da autora.

Lilian Fávaro Alegre Iwasse, paranaense, de Nova Esperança, é professora colaboradora na Universidade Estadual do Paraná e pedagoga no Colégio Estadual São Vicente de Paula/SEED. Doutoranda em educação (PPE/UEM), Doutora em Ensino (PCM/UEM), Mestre em Ensino (PPIFOR/UNESPAR).

Contato: coordlilianfavaro@gmail.com

Afiliação: Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7432731201234850>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3638-4718>

Viviane da Silva Batista, paranaense, de Paranavaí, é professora adjunta A na Universidade Estadual do Paraná. Doutora em Educação (PPE/UEM) e Mestre em Ensino (PPIFOR/UNESPAR).

Contato: viviane.batista@ies.unespar.edu.br

Afiliação: Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranavaí.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1271151080789859>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2126-7778>

•145

Josie Agatha Parrilha da Silva, é doutora de Educação para a Ciência e a Matemática pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutorado em Educação para a Ciência - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Bauru. Docente do Departamento de Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Docente do corpo permanente dos Programas stricto sensu de Pós-Graduação: Ensino em Ciências e a Educação Matemática (PPGECM - UEPG) e Educação para a Ciência e a Matemática (PCM - UEM). Líder do grupo de pesquisa INTERART - Interação entre Arte, Ciência e Educação: diálogos e interfaces nas Artes Visuais (CNPq).

Contato: josieaps@hotmail.com

Afiliação: Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7528954595127003>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8778-6792>

• RESUMO

A educação contemporânea vivencia a necessidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Propiciar aos estudantes acesso ao conhecimento científico de maneira integrada, articulada e inter-relacionada – ou seja, sob uma perspectiva interdisciplinar - constitui uma prática urgente, no âmbito da educação formal escolar. Nessa perspectiva, este estudo, objetiva analisar as contribuições que a Leitura de Imagens Interdisciplinar (LI²) oferece à educação ao promover a alfabetização visual. A investigação adota uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental, e utiliza a metodologia da LI² (Silva; Neves, 2016, 2018, 2021). Como fonte de análise, recorre às obras de Francisco Brennand criadas para o Círculo de Cultura do Programa Nacional de Alfabetização (1964) coordenado por Paulo Freire. Os resultados indicam que a apropriação do conhecimento pode ocorrer de diferentes maneiras e que a proposta interdisciplinar possibilita ao estudante, enquanto ser histórico-social, integrar, articular e inter-relacionar os saberes, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica, da sua emancipação e a ampliação das capacidades comunicativas por meio da alfabetização visual.

•146

• PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização Visual. Arte e Educação. Interdisciplinaridade. Leitura de Imagem Interdisciplinar (LI²).

• ABSTRACT

Contemporary education faces the need for dialogue between different fields of knowledge. Providing students with access to scientific knowledge in an integrated, articulated, and interrelated manner — that is, from an interdisciplinary perspective — constitutes an urgent practice within the realm of formal schooling. From this perspective, the present study aims to analyze the contributions that Interdisciplinary Image Reading (LI²) offers to education by promoting visual literacy. The research adopts a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research, and applies the LI² methodology (Silva; Neves, 2016, 2018, 2021). As an analytical source, it draws on the works of Francisco Brennand created for the Culture Circle of the National Literacy Program (1964), coordinated by Paulo Freire. The results indicate that the appropriation of knowledge can occur in different ways and that the interdisciplinary proposal enables students, as historical-social beings, to integrate, articulate, and interrelate knowledge, fostering the development of critical awareness, emancipation, and the expansion of communicative abilities through visual literacy.

• KEYWORDS

Visual Literacy. Art and Education. Interdisciplinarity. Interdisciplinary Image Reading (LI²).

1. Introdução

A interação Educação e Arte está presente na sociedade desde os tempos mais remotos, sendo os desenhos rupestres nas cavernas uma das primeiras formas de registro conhecidas. Esses registros visuais são compreendidos como a maneira mais eficaz encontrada pelo ser humano para transmitir informações, valores e ensinamentos às gerações futuras. Atualmente, com os avanços cognitivos e tecnológicos, a imagem continua a ocupar um papel central na comunicação, na transmissão do conhecimento, na produção cultural e na formação integral criticamente constituída. Logo, este estudo objetiva analisar as contribuições que a Leitura de Imagens Interdisciplinar (LI²) (Silva; Neves, 2016, 2018, 2021) pode oferecer à educação ao promover a Alfabetização Visual (AV).

O estudo organiza-se em duas seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção, sob o título *Alfabetização Visual e a Leitura de Imagem Interdisciplinar (LI²): caminhos para a integração educação e arte*, apresenta a relação entre Educação e Arte e discute como a LI² pode contribuir para o desenvolvimento da AV. A segunda seção, *Leitura de Imagem Interdisciplinar (LI²): análise da obra O caçador Gato²*, dedica-se à aplicação da metodologia LI² na análise da referida obra, evidenciando as possibilidades de trabalho interdisciplinar a partir da leitura de imagens no contexto educacional.

•147

² A obra em questão é encontrada, em distintas fontes, sob diferentes títulos. No site da Oficina Brennand, como *Gato*; em Feitosa (1999), apenas como *5ª situação existencial*; no Fórum EJA Brasil (2022), é intitulada como *O caçador gato – ilustrando uma das situações existenciais*; e em Fávero (2012), como *O gato caçador*, igualmente associada à representação de uma situação existencial. Para mais, indica-se os respectivos *links* de acesso: <https://oficinafranciscobrennand.org.br/acervo-museologico/paulo-freire-da-serie-paulo-freire-2/>; <https://acervo.paulofreire.org/items/799ad61a-8062-4ff1-9673-315aefd17b90>; <https://www.flickr.com/photos/forumeja/sets/72157625824723141/>; <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988>. Contudo, dada o referencial teórico deste estudo, optamos por preservar o título usado por Freire, em *Educação como prática da liberdade* (Freire, p. 139, 2018): *O Caçador Gato*, conforme consta em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf>.

2. Alfabetização visual e a leitura de imagem interdisciplinar (LI): caminhos para a interação entre educação e arte

A interdisciplinaridade exige maturidade e aprofundamento intelectual, pois pressupõe a compreensão integrada dos saberes, contextualizados no tempo e no espaço, com suas memórias e potencialidades. Tal perspectiva rompe com a lógica fragmentada dos conteúdos curriculares ao defender uma proposta educativa em que diferentes áreas do conhecimento se articulam de forma dialógica e significativa. Como afirma Yared (2008) e Fazenda (2002), a interdisciplinaridade implica movimento, superando definições fixas ou estanques, trata-se de uma nova postura frente ao conhecimento, capaz de problematizar tanto os aspectos implícitos quanto os aparentemente explícitos do processo de aprender.

•148

Essa definição contribui para a compreensão da proposta metodológica de LI² dos pesquisadores Silva e Neves (2016, 2018, 2021), que sustentam a proposta de leitura de imagens nos pressupostos da interdisciplinaridade. O percurso metodológico para o desenvolvimento dessa proposta organiza-se em quatro passos complementares e inter-relacionados: (1) análise da forma; (2) análise do conteúdo; (3) análise das relações que envolvem a imagem — autor, contexto e leitor; e (4) análise interpretativa do leitor. Essas etapas se articulam de maneira progressiva, sendo que a primeira corresponde ao *micro campo* da leitura e a quarta ao *macro campo*, permitindo uma compreensão cada vez mais complexa e integrada da imagem enquanto objeto de leitura crítica e interdisciplinar. Conforme apresentado pela Figura 1, a seguir:

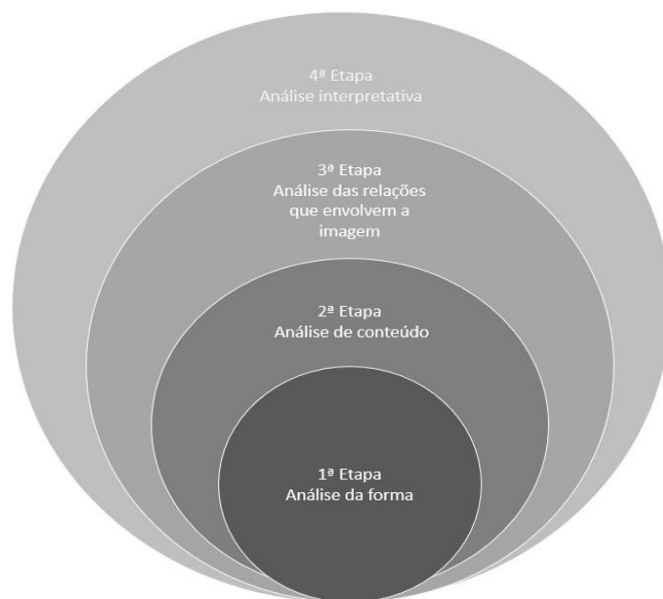


Figura 1. Esquema visual da LI². Silva e Neves (2021).

O primeiro passo da LI², a análise da forma, pode inicialmente sugerir uma leitura fragmentada ou individualizada dos elementos visuais. No entanto, é imprescindível considerar a imagem em sua totalidade, articulando os componentes visuais de modo a compreender “[...] as qualidades expressivas que esses elementos conseguiram representar” (Silva; Neves, 2021, p. 335). Os elementos básicos da composição – como forma, linha, cor, textura e espaço – podem ser identificados e compreendidos de maneira a evidenciar como, em conjunto, contribuem para a construção de mensagens visuais mais objetivas.

O segundo passo consiste na análise do conteúdo e “[...] busca-se desvendar o conteúdo temático ou o significado da imagem; essa fase requer um olhar mais apurado e alguns conhecimentos prévios – aqui já é possível observar diferenças significativas entre diferentes leitores nas suas análises” (Silva; Neves, 2016, p. 135). O foco recai sobre o objeto e o ato interpretativo, portanto, a investigação

ultrapassa a forma para estabelecer uma relação entre forma e conteúdo. Trata-se de uma investigação que considera os sentidos atribuídos à imagem e às múltiplas camadas de significação que ela pode conter. Destarte, a análise do conteúdo implica em compreender, entender, significar e conhecer os elementos que a imagem apresenta, superando a sua objetividade e interpretando a sua subjetividade. Sobretudo, para que a análise se configure como interdisciplinar, a imagem deve possibilitar conexões com diferentes áreas do conhecimento, permitindo que múltiplos saberes se entrecruzem em sua leitura.

•150

A partir do momento que se domina forma e conteúdo, já é permitido avançar para o terceiro passo, denominado como análise das relações que envolvem a imagem: autor x contexto x leitor. Silva e Neves (2021) apresentam que na tríade autor x contexto x leitor há um personagem denominado como mediador e trata-se daquele que seleciona e apresenta a imagem para o leitor, podendo ser o ilustrador, o editor, o artista ou o professor, por exemplo. Para Freire (1996), o mediador deve promover o exercício da criticidade, despertando no aprendiz a curiosidade epistemológica, o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, do comprometimento, do pensamento histórico, político, artístico e sociológico. Portanto, no campo da leitura de imagem, o mediador tem o papel de estabelecer as relações entre a imagem e seu leitor (Silva; Neves, 2021).

Por fim, o quarto passo do processo de leitura envolve a relação entre imagem e pesquisador, denominado por Silva e Neves (2016) como análise interpretativa do leitor. Nesse estágio, o leitor — após percorrer os passos anteriores — já possui uma compreensão geral da imagem e, portanto, encontra-se apto a desenvolver uma leitura mais aprofundada, subjetiva e crítica. Trata-se da fase em que “[...] o leitor estabelece uma relação profunda com a imagem e sente-se apto a desenvolver uma análise ainda mais individual e interpretativa” (Silva; Neves, 2016, p. 135). Esse passo aproxima-se da noção de AV, pois apenas o sujeito visualmente alfabetizado é capaz de realizar interpretações mais autônomas e sensíveis das imagens. Aprender a ler e interpretar o mundo e a realidade em que estamos inseridos exige,

portanto, o domínio da leitura de diferentes linguagens — entre elas, a imagem, que se constitui como um potente meio de construção de sentidos e significados.

Ao dominar os quatro passos da LI², também é possível afirmar que há uma compreensão da imagem por parte do sujeito que realiza a leitura. Essa condição o aproxima e o insere na AV. Isso só é possível, a partir do entendimento de que a imagem é uma linguagem e essa, por sua vez, se constitui como uma construção visual (Joly, 2012). A AV não ocorre naturalmente, ela requer um mediador para que as aquisições e compreensões se efetivem. Apesar de complexa, ela é fundamental na educação, pois configura-se como uma via potente para que o sujeito possa compreender, questionar, apreender, analisar e construir criticamente a realidade em que está inserido. Essa compreensão justifica a necessidade de recorrer à imagem como recurso pedagógico, não apenas para ampliar as práticas de leitura e da escrita tradicionais, mas também fomentar o desenvolvimento da AV entre os estudantes.

•151

3. Leitura de Imagem Interdisciplinar (LI²): O Caçador Gato

A LI² consiste em uma metodologia que articula Educação e Arte. O primeiro passo permite a *análise da forma*. A imagem *O Caçador Gato* (Figura 2), apresenta-se em formato retangular, com características fixas e bidimensionais. Sua composição exhibe plantas, animais e objetos, dispostos de modo a ocupar todo o espaço da imagem.



•152

Figura 2. O caçador gato, do artista Francisco Brennand (1960-1963). Dissertação de Mestrado de Feitosa (1999).

A imagem apresenta uma composição dinâmica, marcada pela divisão central por uma linha preta e fina que delimita um ambiente fechado. No centro, observa-se um gato branco em posição de ataque à direita, e dois ratos cinzas em fuga, deslocando-se para a esquerda. A moldura da cena, excetuando-se a parte inferior, é contornada por uma planta de folhas verdes e frutos ou flores em tons vermelhos e amarelos, cujos contornos em preto espesso reforçam o contraste visual. Essa planta se conecta a recipientes semelhantes a canecas, em tonalidade marrom-amarelada, sendo que a da esquerda exibe a assinatura cursiva *F.B.* O piso é construído com formas geométricas como quadrados, retângulos e triângulos, geradas por linhas retas, enquanto as curvas predominam nos elementos orgânicos da cena, como os frutos, vasos e o próprio gato. Apesar da ausência de perspectiva, a imagem transmite movimento e tensão, evidenciando o instante da caça.

As cores primárias identificadas na imagem são: amarela e vermelha; secundárias: verde; terciárias: azul-esverdeado e marrom,

predominando tonalidades claras, além das cores neutras branca, preta e cinza. Todos os elementos da obra são delineados com traços pretos e marcantes, recurso intencionalmente utilizado pelo artista para garantir a visibilidade da imagem a longas distâncias, conforme relata Brennan em entrevista concedida ao *Trade Comunicações*³.

A obra *O Caçador Gato* objetiva introduzir “[...] a diferença ontológica entre os homens (índio e caçador) e o gato, que não realiza cultura ao caçar o rato, introduzindo a noção de cultura como produto das relações sociais” (Fávero, 2012, p. 478), por isso, ela foi apresentada em uma sequência de três imagens representando diferentes tipos de caçadores (índio – iletrado, homem – civilizado e gato – instinto), isto é, introduzindo o conceito de cultura. A imagem também apresenta a cor marrom, que é resultante da combinação das cores vermelho, amarelo e azul, ou seja, é uma cor composta ou cor terciária. Trata-se de uma cor de grande dimensão, encontrada na natureza e presente no chão onde encontram-se os animais e no objeto caneca/vaso. De modo similar, o branco ganha destaque com o animal gato, representando pontos de luz, por ser vibrante e parece iluminar o espaço representado.

•153

No passo 2, *análise do conteúdo*, tem-se que a imagem original para o Círculo de Cultura foi datada em 1963, período em que as experiências da aplicação do “método de alfabetização de adultos” produziram resultados satisfatórios, somado à valorização da cultura popular que ganhava espaço no campo educacional. O título da obra sugere o conteúdo abordado, visto que o objetivo principal do Círculo era o desenvolvimento do conceito de cultura entre os alfabetizandos, numa relação intrínseca entre natureza e cultura, a partir da visão de que a natureza consiste naquilo que já existia e aquilo que é transformado e construído pela ação humana.

A cena retratada em *O Caçador Gato* (Figura 2) mostra um gato persegue dois ratos, evidenciando o comportamento instintivo dos animais. Por serem irracionais, suas ações não envolvem estratégias

³ Francisco Brennan fala sobre as obras criadas para o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Vídeo: Trade Comunicação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6d0jqXXz5iE>. Acesso em: 18 maio 2022.

conscientes de ataque ou defesa, mas sim respostas automáticas diante do estímulo — o gato persegue, os ratos fogem. Embora domesticado ao longo da história, o gato mantém comportamentos que remetem à sua ancestralidade selvagem. Como explica Fávero (2012, p. 478), o “[...] gato não realiza cultura ao caçar o rato, introduzindo a noção de cultura como produto de relações sociais”. Então, a perseguição ao rato não decorre da fome, mas de um instinto natural de caça, herdado de seus antecessores felinos e reforçado na convivência com a mãe. Esse comportamento, portanto, não é cultural, mas uma expressão de sua natureza instintiva.

•154

Scholten (2017) relata que a relação entre gatos e humanos teve início na Revolução Neolítica, quando o homem, ao se fixar em um único local, passou a armazenar alimentos. Esse processo atraiu roedores, que, por sua vez, atraíram os felinos, dando origem a uma convivência motivada inicialmente pelos instintos de sobrevivência. Como aponta Ferreira (2016, p. 3), “[...] para lá de um comportamento inato, instinto também se refere a algo evolutivamente funcional. Quando se fala em instinto de sobrevivência, defende-se a existência de um desejo inerente (consciente ou inconsciente) dos seres vivos em sobreviver e se perpetuar”. Nesse sentido, os instintos dos animais não seguem uma organização racional, mas foram moldados pela evolução, com instintos desfavoráveis sendo excluídos seletivamente. Além disso, Ferreira (2016) destaca que a cultura, apesar de envolver comportamentos contraditórios e complexos, está profundamente vinculada às características humanas.

Com base nessa compreensão, é possível interpretar que o conteúdo temático abordado — representado pela figura do gato — expressa uma dualidade simbólica: por um lado, ele é reconhecido como caçador natural, regido por instintos; por outro, enquanto animal domesticado, também apresenta comportamentos moldados pela convivência com os seres humanos. Essa dualidade revela como as práticas culturais humanas influenciam e ressignificam os modos de ser de outros seres vivos, tornando-os também símbolos culturais passíveis de interpretação e reflexão no campo da arte e da educação.

Para a análise das relações que envolvem a imagem (autor x contexto x leitor), é necessário contextualizar a obra em seu momento de criação e situar seu criador. No caso específico de *O Caçador Gato*, trata-se de uma das dez obras criadas pelo artista Francisco Brennand para o Círculo de Cultura desenvolvido no PNA, que se originou no em janeiro de 1964 e foi interrompido em 31 de março do mesmo ano, após o Golpe Militar. O PNA resultou da experiência do educador Paulo Freire realizada em Angicos (RN), voltada ao Movimento da Cultura Popular (MCP) e a formulação da Campanha Nacional de Alfabetização.

Sobre a relação entre Freire, Brennand e a recuperação das imagens, Azevedo (2019, p. 18-19) afiança que “Paulo Freire pediu a ele, para que ele fizesse imagens para serem trabalhadas nos círculos de cultura, imagens que provocassem reflexão sobre os temas geradores nos círculos de cultura”. Brennand assim o fez, porém, com o advento da Ditadura Militar, as obras foram confiscadas. “O artista, pelo fato de ser membro das elites intelectuais e econômicas pernambucanas, conseguiu reaver seis imagens⁴, só que Paulo Freire, muito astutamente havia micro-filmado essas imagens” (Azevedo, 2019, p. 18-19).

•155

Destarte, para o PNA, o educador Paulo Freire, pediu ao artista Francisco de Paula Coimbra de Almeida Brennand (1927-2019), nascido em Recife, reconhecido pelo mundo artístico como Francisco Brennand, pintor, escultor e ceramista, a criação de dez obras que compuseram as fichas de cultura para o processo de alfabetização no Círculo de Cultura, cuja a metodologia se desenvolvia em três momentos dialético e interdisciplinarmente entrelaçados: investigação temática, tematização e problematização (Gadotti, 1996).

A concretização desse trabalho ocorreu por meio das obras de arte, fundamentais para a proposta pedagógica freiriana, que partia da apresentação de uma imagem existencial para o diálogo, a análise crítica e a conscientização. Brennand, alinhado a esses princípios, criou

⁴ Dentre as obras recuperadas encontra-se a obra *O Caçador Gato*, uma vez a imagem original foi recuperada e preservada, possibilitando leitura integral de seus elementos constitutivos, podendo ser conferido no Instituto Oficina Brennand (<https://encurtador.com.br/q3vqj>).

obras cujos elementos — traços, formas e símbolos — são intencionalmente articulados, compondo um conjunto expressivo. Suas pinturas, baseadas no desenho, marcaram o início de sua produção artística, posteriormente expandida à escultura em barro. A combinação das técnicas de pintura, cerâmica e escultura de Brennand foi impulsionada pelo apoio de seu pai, que viabilizou a criação da Oficina Brennand sobre as ruínas da antiga fábrica de cerâmica da família.

Conforme Lima (2009, p. 132), “[...] na obra de Brennand, as técnicas se entrelaçam e produzem resultados que, por vezes, desafiam a própria noção acadêmica de escultura, pintura ou desenho”, revelando a ausência de um estilo único ou padronizado em sua trajetória artística. As obras criadas para o Círculo de Cultura demonstram um padrão estético voltado à valorização da cultura popular. Embora o artista fosse reconhecido por seu estilo livre e provocador, nesse conjunto específico, percebe-se uma orientação voltada à proposta pedagógica de Paulo Freire, que visava a democratização do conhecimento e a formação crítica dos indivíduos.

•156

Nos anos 1950 e 1960, esse contexto era ainda mais desigual, já que o acesso à educação formal era restrito às camadas economicamente privilegiadas da sociedade. Verifica-se que naquela época, Freire já recorria às imagens como recurso pedagógico para dar início à problematização (Feitosa, 1999), pois já compreendia a imagem como um objeto mediador, ou seja, como um recurso importantíssimo para o processo de alfabetização e a incorporou em sua metodologia de leitura/alfabetização (Iwasse; Silva; Batista, 2025).

Em comparação com aquele contexto histórico, observa-se que, atualmente, a efetivação desse direito ainda esbarra em profundas desigualdades socioeconômicas. Às camadas menos favorecidas da população tem sido oferecida, em grande parte, uma educação esvaziada de conteúdos científicos e de formação crítica, marcada por condições precárias de infraestrutura, recursos e valorização docente. Embora o acesso tenha se ampliado, a qualidade do ensino permanece desigual, e apenas uma parcela restrita — predominantemente pertencente às elites — usufrui de uma formação sólida, crítica e

socialmente significativa. Esse cenário evidencia a permanência de um sistema educativo excludente, que, embora formalmente democrático, continua a reproduzir desigualdades históricas.

A obra em análise contrapõe o animal irracional ao ser humano, destacando que, embora domesticado, o gato não é produtor de cultura, diferentemente do homem que, ao passar pelo processo de alfabetização, torna-se capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e transformá-la conscientemente. As dimensões econômicas, educacionais e culturais do Brasil à época encontram eco na imagem, que mobiliza a formação crítica dos educandos a partir da valorização da experiência humana. A figura do gato, como predador, e do rato, como presa, remetem à lógica da opressão, estabelecendo um paralelo com as relações entre oprimidos e opressores, conforme expressa Fernandes (2016, p. 483): “[...] a relação dialética entre oprimido e opressor é o que constitui as suas posições e os coloca em contradição. Libertação, portanto, consiste em superar a relação de opressão, a fim de eliminar esta contradição”. Nesse sentido, enquanto o rato permanece submetido à lógica instintiva, o ser humano, por sua capacidade reflexiva, pode romper com essa estrutura opressora.

•157

A superação da prática opressora, presente no trabalho, na sociedade ou na escola, exige do sujeito uma postura dialética frente à estrutura de dominação, na busca por caminhos de liberdade e humanização. Isso é possível quando se reconhece a complexidade das relações sociais, promovendo uma aprendizagem “[...] capaz de cultivar a consciência crítica, em oposição a uma visão estruturalista desumanizante que reifica pessoas reais de acordo com as funções de opressor e oprimido” (Fernandes, 2016, p. 484).

O cenário artístico das décadas de 1950 e 1960 foi de grande relevância para as décadas seguintes. Politicamente, prevaleceu a Ditadura Militar, em 1964, exigindo novas posturas de toda sociedade, em especial dos artistas. O reflexo da efervescência cultural e do posicionamento dos artistas nas décadas anteriores, puderam ser constatados na Lei n.º 5.692/71, que assegurou as artes no currículo estabelecido, pois, “[...] as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação às humanidades e ao trabalho

criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo” (Barbosa, 2014, p. 10). Os movimentos culturais, também conhecidos como vanguardistas, que despontaram no final da década de 1950, apresentaram resistência ao regime militar que se instalou na década posterior, marcado pela repressão, abstração de direitos civis, individuais e sociais. Nesse contexto ocorreu a disseminação crítica da arte que se desenvolveu como uma linguagem alimentada por suas experimentações e voltada para um conceito moderno de Arte - Arte Pop que possibilitou novas pesquisas e assemelhou-se às condições de produção musical (Reis, 2006).

Em alusão à obra em análise, podemos inferir que os artistas são representados pelos ratos que fogem e tentam sobreviver na Ditadura Militar, representada pelo gato. Naquele contexto, a Arte foi sinônimo de resistência, libertação, acesso à cultura e ao conhecimento ao passo que denunciava a opressão, lutava por direitos, igualdade e melhores condições, pois por meio de suas diferentes linguagens (Artes Visuais, teatro, música, dança, entre outras) as pessoas manifestavam suas inquietações.

•158

Por fim, o quarto passo da Leitura de Imagem, denominado *análise interpretativa*, reflete a importância de um olhar mais atento e envolvido com a obra. No caso específico da imagem *O Caçador Gato*, a análise propicia uma contextualização interdisciplinar rica, que exige do educador uma abertura para o diálogo. É fundamental que o docente compreenda os múltiplos contornos — ecológicos, geográficos, artísticos, sociais, históricos, econômicos, tecnológicos, entre outros — que envolvem a realidade dos estudantes. Apenas dessa forma, com uma percepção ampliada e sensível ao contexto, será possível reconhecer que as condições concretas de vida dos alunos influenciam diretamente seu processo de aprendizagem.

É possível interpretar que *O Caçador Gato* reflete uma apropriação da cultura, oferecendo uma rica oportunidade de análise interdisciplinar. Ao utilizar essa imagem isoladamente em sala de aula, o educador pode explorar o contexto histórico de sua criação, com ênfase no período da Ditadura Militar, integrando o componente curricular de História. Essa abordagem permite a reflexão sobre a

censura e as tensões políticas da época. Além disso, ao direcionar a análise para o componente curricular de Ciências, a obra possibilita a exploração de conteúdos relacionados aos animais (selvagens e domésticos), e às plantas, promovendo a compreensão de conceitos essenciais como suas características, a importância ecológica, o equilíbrio nutricional, os hábitos alimentares e o impacto ambiental.

A associação das plantas à alimentação constitui uma oportunidade significativa para discutir distúrbios nutricionais, ao mesmo tempo em que permite abordar aspectos econômicos, sociais, históricos e culturais. Essa abordagem pode ser ampliada para incluir questões relacionadas à produção de alimentos saudáveis, aos impactos dos agrotóxicos na saúde humana e no meio ambiente. As imagens que representam plantas favorecem a reflexão crítica sobre as contradições da produção de alimentos e da fome global, especialmente nos países em desenvolvimento, onde, paradoxalmente, convivem o desperdício de grandes quantidades de alimentos e a escassez alimentar que atinge milhões de pessoas.

•159

As figuras geométricas presentes nas imagens, como círculos, quadrados, retângulos e triângulos, possibilitam a articulação com o componente curricular de Matemática, ao explorarem noções de contagem, multiplicação e divisão a partir da quantidade de animais, frutos e flores. Simultaneamente, a obra permite o resgate da cultura popular por meio de cantigas de roda, trava-línguas e outras atividades literárias vinculadas à Língua Portuguesa. No campo da Arte, destaca-se a análise da composição da obra, dos materiais utilizados, das cores, formas e elementos visuais. Por fim, o contexto em que os ratos aparecem — esgotos, lixões e espaços degradados — viabiliza uma abordagem sociológica sobre questões econômicas, políticas, de saúde pública e de desigualdade social.

A análise evidencia o potencial da imagem como recurso didático para integrar Educação e Arte de forma interdisciplinar, favorecendo reflexões significativas nas diversas áreas do conhecimento. Como afirmam Silva et al. (2020, p. 152), tornar “[...] a ciência consciente de seu papel, de suas contingências, incertezas, e de sua cultura humana é investir contra a cegueira do reconhecimento

de um processo histórico-social que acompanha entranhado o crescimento dos conhecimentos”. Nesse sentido, ao contextualizar obras que apresentam uma imagem fixa, o educador contribui para ampliar o conhecimento acadêmico e fomentar uma consciência crítica e cidadã, ao articular aspectos sociais, culturais e ambientais no processo formativo.

4. Considerações finais

A análise da obra *O Caçador Gato*, de Francisco Brennand, à luz da proposta metodológica da LI², evidenciou a potência da imagem fixa como elemento pedagógico central na promoção de uma educação crítica, emancipadora e significativa no contexto de 1964 e também nos dias atuais. As obras marcadas por traços simbólicos e representações da cultura, foram intencionalmente criadas para dialogar com o cotidiano dos alfabetizandos. A partir do momento em que o artista se alia ao educador — e este, por sua vez, compreende a imagem como um objeto mediador —, estabelece-se uma aliança entre arte e educação, capaz de transformar o processo de alfabetização em uma experiência crítica, sensível e profundamente contextualizada. Ao aplicar a metodologia da LI² à obra *O Caçador Gato*, foi possível evidenciar o potencial dessa abordagem na formação docente e na prática pedagógica interdisciplinar.

A concepção freiriana de que o sujeito, antes de ler a palavra, lê o mundo, encontra nas imagens de Brennand um campo fértil para o exercício da leitura da realidade. As imagens, ao representarem situações existenciais próximas à vivência dos alfabetizandos, tornam-se provocadoras do pensamento e possibilitam a formulação de perguntas, o reconhecimento de desigualdades e a construção de novos significados, assumindo função pedagógica estratégica, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência de classe e da capacidade de intervenção dos sujeitos sobre suas próprias condições de vida. Logo, o educador amplia o alcance da aprendizagem, estabelece pontes entre o conhecimento escolar e a vida dos estudantes, e contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

•160

Conclui-se, portanto, que a proposta da LI², ao reconhecer a imagem como portadora de sentidos plurais e situada historicamente, articula-se diretamente com a perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade. Ao invés de reforçar uma visão fragmentada do saber, a LI² valoriza o diálogo entre áreas do conhecimento e rompe com a lógica tradicional e tecnicista de ensino, reafirmando a importância de uma educação estética, crítica e integrada, que reconheça a potência da arte como linguagem legítima de expressão, leitura e intervenção no mundo. Condição essa extremamente necessária para superar a formação esvaziada e alinhada à adaptação tão amplamente praticada nos espaços escolares, de maneira que por meio de plataformas e avaliações, a reprodução se efetiva em detrimento de uma formação crítica, contemplativa e criadora.

Referências

•161

AZEVEDO, F. A. G. Fundamentos da Arte/Educação. *In*: CUNHA, Fernanda Pereira da; LOBATO, Iolene Mesquita (org.). **Fundamentos da arte/educação digital**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019. p. 17 – 24.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FAZENDA, I. C. A. Construindo aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-29.

FÁVERO, O. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 465-483, set./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i37.3988> . Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3988> . Acesso em: 20 mai. 2022.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire** – Princípios e práticas de uma concepção popular de educação. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. São Paulo, 1999.

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectiva sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação & Sociedade**, v. 135, o. 481 – 496, maio 2016.
DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4vSnkJhLd4wMzJjNFDdfxLK/>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FERREIRA, H. Uma reflexão sociológica sobre a interpretação de comportamentos animais. *CSONline* - **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 22, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17385>. Acesso em: 24 out. 2022.

•162

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Florianópolis: NEPE/UFSC, 2018. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: **A prática à altura do sonho**. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-116.

IWASSE, L. F. A.; SILVA, J. A. P. da; BATISTA, V. da S. Alfabetização em Paulo Freire: a construção do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar a partir da imagem. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 9, p. e7667, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-088>. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7667>. Acesso em: 18 abr. 2025.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Tradução: Marina Appenzeller. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LIMA, C. da C. **Francisco Brennand**: aspectos da construção de uma obra em escultura cerâmica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

REIS, P. R. de O. **Arte de vanguarda no Brasil**: os anos 60. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SCHOLTEN, A. D. **Particularidades comportamentais do gato doméstico**. 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Veterinária. Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção da Graduação em Medicina Veterinária. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170364/001050568.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SILVA, J. A. P. da; MELO, M. G. de A.; NEVES, M. C. D.; LAURINDO, A. P. Imagens na educação científica: uma abordagem cts. *In*: LAURINDO, Anderson Pedro; SILVA, Josie Agatha Parrilha da; NEVES, Marcos Cesar Danhoni (org.). **Educação para a ciência e CTS**: um olhar interdisciplinar. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. P. 146-184. •163

SILVA, J. A. P. da; NEVES, M. C. D. Leitura de Imagem: reflexões e possibilidades teórico-práticas. *Labore em Ensino de Ciências*. v. I, n. 1, p. 128-136, 2016. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/labore/article/view/2866/pdf>. Acesso em: 1 fev. de 2021.

SILVA, J. A. P. da; NEVES, M. C. D. Leitura de imagens como possibilidade de aproximação entre arte e ciência. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 31, n. 103, p. 23-38, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.31i103.4002>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329978584_Leitura_de_imagens_como_possibilidade_de_aproximacao_entre_arte_e_ciencia. Acesso em: 8 mai. 2022.

SILVA, J. A. P. da; NEVES, M. C. D. Leitura de imagem interdisciplinar: análise de professores em formação. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED**. Año 2021. Número Extraordinário. Memórias del IX Congreso Internacional Sobre Formación de Profesores de Ciencia. p. 3550-3556. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356474888_leitura_de_imagem_interdisciplinar_analises_de_professores_em_formacao_interdisciplinarity_image_reading_analyse_of_teachers-in-service. Acesso em: 18 abr. 2025.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade? *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

•164

Como Citar

Educação e Arte nas Obras de Francisco Brennand e nas Práticas de Alfabetização de Paulo Freire. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 144–164, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78477](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78477). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78477>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

O ensino escolar de artes para a classe trabalhadora: uma questão de método?

VERA LUCIA PENZO FERNANDES
MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA

Vera Lucia Penzo Fernandes possui graduação em Educação Artística (1993), mestrado (2005) e doutorado (2011) em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Atualmente é professora do curso de artes visuais - licenciatura e do mestrado profissional em Arte (ProfArtes); líder do grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (UFMS/CNPq) e membro do Observatório de Formação de Professores de Arte. Atualmente realiza estágio pós-doutoral na Universidade do Minho, Portugal, com bolsa CNPq. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas, atuando principalmente nos seguintes temas: processos de criação e trabalho pedagógico; arte e inclusão; processo de ensino e aprendizagem em artes visuais; formação de professores de artes visuais.

Contato: vera.penzo@ufms.br

Afiliação: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6679510663681189>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9994-5500>

•166

Maria Cristina é professora doutora do Departamento de Artes Visuais e dos programas de Pós-Graduação em Artes Visuais, de Educação e do PROFARTES, todas da Universidade do Estado de Santa Catarina. Líder do grupo de pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos. Coordena o projeto bi-lateral intitulado Observatório no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Atualmente é coordenadora do Museu da Escola Catarinense - MESC, museu universitário da UDESC. Sua produção converge para o tema da formação de professores de arte no contexto da Pedagogia Histórico-crítica.

Contato: mariacristina.silva@udesc.br

Afiliação: Universidade do Estado de Santa Catarina

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5794119392714925>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9176>

• **Resumo**

Buscamos problematizar os aspectos concernentes ao método materialista histórico dialético, como embasamento de apresentação e análise da prática social que envolve o ensino escolar de artes na perspectiva da classe trabalhadora. Para isso, utilizamo-nos de uma pesquisa bibliográfica que se modela a partir dos dados que emergem da realidade. Nessa perspectiva, partimos das contribuições de Saviani e Vigotski sobre o método e a análise das condições de acesso e permanência da classe trabalhadora à escola e ao Ensino de Arte. Como resultados parciais, evidenciamos os limites de uma proposta pedagógica fundamentada no método dialético na sociedade capitalista, mas, também, a necessidade da arte como potencial humanizador e como uma das necessidades para nos constituirmos como seres culturais.

• **Palavras-chave**

Método, Artes Visuais, Escola, Capital, Dialética Marxista.

• **ABSTRACT**

We aim to problematize the aspects concerning the dialectical historical materialist method, as a foundation for presenting and analyzing the social practice that involves school art education from working-class perspective. For this purpose, we use bibliographical research that is modeled on data that emerge from reality. In this perspective, we draw upon the contributions of Saviani and Vygotsky on the method and the analysis of the conditions of access and permanence of the working-class in formal schooling and Art Education. As partial findings, we emphasize the limitations of a pedagogical proposal based on the dialectical method within capitalist society, but also the need for art as a humanizing force and as one of the necessities for constituting ourselves as cultural beings.

•167

• **Keywords**

Method, visual arts, school, capital, marxist dialectics.

1. Introdução

A chamada para este dossiê trouxe-nos inúmeras provocações, sejam pelas características ou pela indicação da necessidade de um debate aberto sobre as questões metodológicas que envolvem as pesquisas em artes. Achamos oportuno aceitá-la, sobretudo pela possibilidade de contribuir com a discussão que visa expor diferentes abordagens teórico-metodológicas existentes no campo das pesquisas sobre arte, e no nosso caso, sobre o ensino de artes visuais. Ao mesmo tempo em que nos permite compartilhar a consolidação de resultados parciais de investigações interinstitucionais e internacionais, em andamento, que têm como um dos seus desafios justamente a exposição da base metodológica materialista histórica e dialética.

A questão do método não é nova para nós, e inúmeras vezes somos indagadas sobre a cientificidade, a legitimidade e a coerência de uma pesquisa. O que não poderia ser diferente, principalmente porque entendemos que seja necessário assumir uma posição diante de um terreno fértil em carências. Quando os fundamentos teórico-metodológicos são ocultados ou superficializados, o método passa a ser visto de maneira negativa. Nosell e Buffa (2009) já tratavam deste tema identificando que a primeira crítica a visão positivista vem do Marxismo, principalmente da ideia de neutralidade do conhecimento e da harmonia natural da vida social. Apontam ainda que a escola de Annales traz novos elementos para essa discussão, inclusive do ponto de vista de novas fontes para estudo. Partindo da análise dos autores, podemos considerar que, mesmo com as inovações existentes nesse amplo espectro, pensar o método é uma necessidade a ser encarada de maneira mais profunda, o que pode expor justamente as contradições e o movimento no qual são forjadas as pesquisas sobre o ensino de artes. Dessa maneira, compreender esse processo traz à tona discussões necessárias para o avanço da produção do conhecimento, sem que isso signifique definir caixinhas teóricas ou apresentar receitas procedimentais.

Nesse aspecto, ao anunciarmos de imediato, a fundamentação materialista histórica e dialética, temos o intuito de contribuir para um debate no qual outros referenciais também são explicitados, deixando claro, desde o princípio, em qual nível de discussão inserimo-nos. Sentimos, inclusive, que nos tempos atuais advogar em prol do pensamento materialista e dialético parece ser um disparate, sobretudo no campo do ensino de arte.

Evidentemente, colocamos em xeque a ideia de que se esvazia o conteúdo ao se utilizar o método materialista histórico dialético. Por que seria um problema utilizá-lo na atualidade, se Marx criou-o para analisar a sociedade capitalista? Para alguns, o materialismo histórico dialético, ao expor a luta de classe, já foi superado historicamente; para outros ele se restringe a uma visão econômica e política que se distancia da subjetividade inerente à arte ou ao ensino de artes. Existe ainda o entendimento da supremacia de um pensamento idealista e subjetivo, para o qual qualquer tipo de posicionamento serve como um entrave à liberdade incondicional da criação artística e científica. Cabe esclarecer, então, que é nesse cenário e nessas condições que apresentamos a nossa discussão, ressaltando que somos adeptas à exposição do método de pesquisa, não para um engessamento de procedimentos ou afirmação ideológica, mas, como uma forma de evidenciar que o processo de construção do conhecimento não pode ocorrer ao sabor do vento ou de vendavais e que a definição do campo teórico pode contribuir para avanços no resultado e promoção da pesquisa científica e para o desenvolvimento cultural e social.

De fato, ao longo de nossas trajetórias profissionais construímos um sólido arcabouço teórico-epistemológico que embasa, tanto as nossas práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem em artes visuais com a educação básica e com a formação de professores, quanto as nossas pesquisas desenvolvidas no campo do ensino de artes, também voltadas para a educação básica, escola, formação de professores. Todas articuladas com a necessidade do trabalho livre e criador do professor na aula de artes. •169

Neste ensaio, pretendemos apresentar reflexões sobre a explicitação do ensino de artes que se volta para uma visão realista e humana, evidenciando suas contradições no âmbito da sociedade capitalista. Fernandes (2021), desenvolveu escritos nos quais mostra como a definição teórico-metodológica contribuiu para dar sentido ao seu percurso como professora e pesquisadora e à sua trajetória profissional. Já, Soares, Gondim e Fonseca da Silva (2024), apontam para a existência de uma perspectiva materialista para o ensino de arte, que vai além das aparências e parte da análise da sociedade capitalista, indicando as contribuições para o processo de humanização em interface com a pedagogia histórico-crítica. Saviani (2018), ao analisar as tendências pedagógicas dedica atenção especial à pedagogia tecnicista, que se apoia na ideia de neutralidade científica para justificar uma educação voltada para a eficiência, mostrando-nos que, por uma pretensa imparcialidade, ao nos

recusarmos a tomar uma posição, temos como resultado uma convivência com a ordem vigente. Ser neutro pode justamente significar o fortalecimento de posturas fragmentadas e superficiais, que em nada contribuem com o avanço científico e com a produção do conhecimento. Defendemos o ensino de artes comprometido com o conhecimento científico e artístico, que não tem medo de explicitar seus fundamentos e de se posicionar firmemente a favor do entendimento da arte como conhecimento, afastando-se de uma visão fragmentada e idealista de educação, de sociedade e de ser humano.

Embora façamos um estudo mais específico, enfocando o ensino de artes visuais, esse recorte segue as demandas atuais da produção científica brasileira, dentro da lógica da produção do conhecimento especializado, mas, sem que isso possa representar um isolamento, pois, assim, demarcamos o nosso campo de atuação profissional.

Dessa maneira, nosso objetivo é evidenciar a centralidade do método criado por Marx, para a definição da intencionalidade e sistematização do ensino de artes visuais, como forma de defender a presença da arte em uma escola pública, democrática, gratuita, laica e emancipadora, ou seja, voltada para a classe trabalhadora. Para tal, utilizaremos dados documentais e bibliográficos, e, pelos limites deste texto, apresentamos uma síntese que seja coerente com trajetórias de pesquisa, ao mesmo tempo em que expomos os estudos mais avançados no que se refere ao método, em um sentido mais amplo. Não esgotamos neste texto nossas reflexões e temos consciência de sua temporalidade dialética e histórica, sobretudo porque evidenciamos aspectos teóricos e práticos sobre o ensino escolar de artes que correspondem ao atual momento histórico, tendo como referência o conhecimento historicamente produzido e sistematizado.

Em que pese a existência da negação ao pensamento materialista histórico dialético no ensino de artes visuais, temos a clareza de que é ético apresentar nosso posicionamento e, com isso, contribuir para debates que façam avançar o conhecimento, dentro de princípios democráticos e da pluralidade do conhecimento.

2. O materialismo histórico dialético, o ensino de artes visuais e a espiral histórica

•170

Pesquisas fundamentadas no materialismo histórico dialético, defendem que, para a garantia da cientificidade, é preciso partir das condições materiais de existência dos sujeitos sociais, como afirmam Marx e Engels (1989, p. 86), “os pressupostos de que partimos [...] são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida”. Desses critérios também participam o entendimento da realidade como histórica e em constante transformação, considerando-se contradições internas e movimento dialético. As categorias que sobressaem para a explicitação do materialismo histórico dialético como trabalho, totalidade, apropriação e objetivação, essência e aparência, forma e conteúdo, criação e reprodução, teoria e prática são unidades dialéticas que mostram o caminho e delineiam o movimento e as contradições dos objetos de estudo, não para determinar a realidade, mas para dar as condições metodológicas para que essa possa ser analisada sistematizada e explicitada pela sua materialidade e concretude. Ou como diria Saviani (1989), uma análise rigorosa, radical e de conjunto nos proporciona uma análise mais aprofundada.

Conforme esclarece Vázquez (2011), o conhecimento científico não parte do nada e nem de verdades absolutas, mas se constrói a partir da dialética entre o universal e o particular. O universal entendido como as categorias, as estruturas que se aplicam a todos os fenômenos da natureza ou os princípios gerais que explicam a realidade e o particular como as manifestações concretas e específicas desses princípios em contextos históricos, sociais e culturais determinados. O conhecimento científico se constrói a partir da observação de fenômenos particulares. Dessa forma, o ensino de artes visuais, por meio de abstrações e generalizações, chega a leis universais, educação, arte, cultura e sociedade, e retorna para o particular, estando aberto a novas investigações e intervenções práticas. Essa relação é dialética, ou seja, constrói-se de maneira dinâmica e contraditória. O ensino de artes visuais é um fenômeno que precisa ser compreendido na totalidade, na processualidade, pluralidade e como objeto historicamente situado.

O método materialista histórico dialético exige que a pesquisa parta não de abstrações da realidade, mas do concreto vivido, para então analisar as mediações entre a infraestrutura, as condições econômicas e a superestrutura, as condições ideológicas, políticas e culturais. É nesse âmbito que se pode identificar as contradições sociais, como a luta de classes, que impulsionam as transformações e mudanças sociais.

•171

A discussão sobre classe social em Marx é concomitante à sua análise sobre ao processo de produção e circulação das mercadorias, sobretudo a partir da grande indústria. Mantido o curso do desenvolvimento industrial, teríamos a divisão cada vez mais evidente da sociedade em duas classes principais; a burguesia, proprietária dos meios de produção e cada vez mais rica, e o proletariado, classe cada vez mais pobre e miserável cuja força de trabalho é a única propriedade. O homem, não sendo o fim da economia burguesa, torna-se instrumento de produção, tratado como máquina, submetido a relações sociais opressoras, alienando a verdadeira necessidade humana (Silva, 2018, p. 24)

De fato, compreender que a educação escolar atende à classe trabalhadora — composta, em sentido amplo, por aqueles que não detêm os meios de produção e dependem do salário para sobreviver — é reconhecer que os alunos são filhos de pessoas que vendem sua força de trabalho. São operários de fábricas e indústrias, trabalhadores do comércio, dos serviços, da agricultura, além de profissionais liberais, autônomos e informais. Trata-se da maioria da sociedade, historicamente excluída do acesso ao conhecimento e privada da oportunidade de usufruir da riqueza produzida pela humanidade. Nesse contexto, a escola torna-se essencial, pois é por meio dela que essa classe pode acessar os bens culturais e científicos acumulados ao longo da história.

•172

O ensino de artes visuais, precisa ser analisado, dentro da sociedade capitalista, constituído ao longo de uma trajetória que o colocou a serviço da educação comprometida com a formação de uma elite social e cultural, e, a partir dessa compreensão, romper com visões cristalizadas de sua constituição. Kuhn (1997), ao introduzir o conceito de paradigma, mostra-nos como a ciência progride por meio de rupturas com a ortodoxia científica vigente, inclusive mostrando como o não previsto leva a uma revolução científica. Na atualidade, a grande ruptura seria justamente pensar o ensino de artes visuais para a classe trabalhadora, cuja grande carência é o acesso à riqueza do que foi produzido historicamente pela humanidade, no caso, os bens culturais e especificamente o conhecimento artístico.

O conhecimento da forma de constituição e organização de instituições sociais e culturais, como as escolas, as universidades, os museus ou

plataformas digitais, é imprescindível para a compreensão de suas reais finalidades e função social e cultural. Nesse campo, o velho e o novo mundo, Argentina, Brasil ou Portugal, apresentam suas singularidades, mas, acima de tudo, evidenciam as suas confluências quanto à necessidade de que o ensino escolar de artes contribua para o acesso ao conhecimento artístico e estético. Parece-nos também que os documentos, as políticas, as teorias neoliberais avançam em todos esses países, cada um com sua peculiaridade.

O materialismo histórico dialético, em movimento crescente, contribui para a definição de um método de pesquisa e de ensino. Ambos subsidiam o ensino escolar de artes há décadas, sob três maneiras. A primeira destaca-se pela intenção direta, quando explicitam claramente as bases teórico-metodológicas, como podemos observar nos estudos de Silva (2015), Oliveira (2025) e Subtil (2011). A outra é pela forma indireta, tangenciando essa relação a partir da interface com a psicologia histórico-cultural ou com a pedagogia histórico-crítica, conforme Gondim (2024b), Leitão e Duarte (2024), Salvan e Fonseca da Silva (2023), Assumpção (2021) e Soares (2015).

Uma das linhas de pesquisa do Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina, representada pelo Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos processos políticos contemporâneos (UDESC), vem se dedicando ao estudo da seleção dos conteúdos de arte na escola, a partir de uma perspectiva marxista. Fonseca da Silva e Enck (2025) e Fonseca da Silva (2024) evidenciam as diferentes perspectivas neoliberais, o movimento empresarial investindo na produção da legislação, das metodologias, a perspectiva das pedagogias do aprender a aprender, a fragilização do processo pedagógico, e apontam, como resultados, que a defesa dos conteúdos de artes visuais na escola, assim como as demais áreas do vasto campo das artes, mas não de forma polivalente, precisam combater o esvaziamento do ensino e da aprendizagem da arte na escola.

Uma terceira forma abrange um leque mais amplo da realidade educacional, na qual constam as práticas pedagógicas que não podem ser analisadas ou visualizadas, pois não são objeto de pesquisa, mas que efetivamente fundamentam o trabalho pedagógico dos professores de artes em inúmeras escolas brasileiras. Um exemplo disso, seriam os documentos curriculares que são fundamentados nesse referencial teórico-metodológico,

•173

mas que são invisibilizados no campo científico por não serem objetos de estudo. Nesse sentido, o cenário é fértil em possibilidades de investigação.

Pode parecer que o teor ácido das críticas tecidas no cenário educacional entre os professores e pesquisadores de referencial teórico materialista histórico dialético tem afastado alguns pesquisadores desse referencial, mas, de fato, o próprio cenário político tem afastado os professores de artes de um posicionamento frente à realidade social e cultural em que estamos inseridos, vez que o pensamento hegemônico apresenta o conhecimento de forma naturalizada. Tomamos como exemplo a abordagem triangular¹ do ensino de artes que foi apropriada em documentos curriculares nacionais, sem a devida referência, levando a um entendimento, para alguns, de que não seguir essa abordagem seria um desatino ou uma impossibilidade. De fato, a naturalização do conhecimento pode levar a uma ausência do pensamento crítico contraditório, deixando de oportunizar que outras formas de compreensão se constitua.

•174

Também, temos o fato de que o processo de normatização da ação docente, por meio de legislações que impõem um currículo único ou que propagam o uso de plataformas digitais ou manuais didáticos, torna o processo de ensino e aprendizagem um bloco engessado, no qual a diversidade de pensamento, embora seja uma bandeira de luta, torna-se mero discurso esvaziado de sentido social e de vida. Conforme Duarte (2001), as pedagogias do aprender a aprender, que estão alinhadas com os ideários neoliberais e pós-modernos, propagam-se e são legitimadas na educação. É fato que essas teorias revestem-se de uma roupagem transgressora de práticas tradicionais ou conteudistas, mas na realidade, apresentam uma ideia de educação sem mediação, com ênfase no processo de construção do conhecimento pela própria criança, como se não houvesse um conhecimento historicamente acumulado ou que o conhecimento científico não seja passível de ser ensinado. Ironicamente, a centralidade dos interesses individuais do aluno não lhe permite que seja sujeito do processo de ensino e aprendizagem, vez que a deixa à margem da riqueza produzida pela humanidade. A educação como forma de se adaptar às constantes mudanças sociais retira do aluno a possibilidade de

¹ A abordagem triangular é uma das principais referências para falar do ensino de arte no Brasil, sendo que inicialmente recebia a nomenclatura metodologia triangular, pautada na história da arte, na leitura da obra e no fazer artístico (Barbosa, 2001).

realmente compreender a sua cultura e as transformações sociais ou de que se veja sujeito dessas transformações.

Nesse cenário, emergem as contribuições da pedagogia histórico-crítica, sobretudo pela valorização do conhecimento e pelo reconhecimento do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem e de sua função social e cultural. A pedagogia histórico-crítica enfatiza que a formação de uma consciência crítica e que a capacidade humana de transformação social está em processo crescente de formulação e desenvolvimento, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Gondim (2024a), evidencia que as pesquisas sobre o ensino de arte a partir das contribuições marxistas, em especial a abordagem histórico-crítica, vêm gradativamente ganhando espaço no âmbito acadêmico, sobretudo nas regiões sul e sudeste.

Leitão e Duarte (2024), têm buscado evidenciar os fundamentos dessa abordagem, apresentando fundamentos teóricos e indicando os desafios didáticos da pedagogia histórico-crítica para o ensino de arte, sobretudo, salientam que não existe uma receita sobre e que o trabalho pedagógico não pode ser engessado por técnicas e recursos didáticos, ao contrário, cada conteúdo, cada objeto de conhecimento pressupõe uma riqueza de diversidade sobre os instrumentos que possam dispor para que sejam apropriados e objetivados. Nesse sentido, o referencial teórico-metodológico apresenta os princípios que orientam o trabalho do professor, cabendo a ele, organizador e sistematizador do processo de ensino e aprendizagem, definir as mediações pedagógicas que promovam a emancipação humana e a transformação social.

•175

O ensino escolar de artes tem uma constituição histórica multifacetada, com terminologias que carregam concepções constituídas e forjadas no campo teórico e prático, estando, em alguns momentos, a serviço de uma sociedade elitista e excludente. No entanto, dispomo-nos a quebrar, a expor formas estagnadas de compreensão da realidade, das concepções e práticas pedagógicas cristalizadas do ensino escolar de artes. Tais ações erigidas e difundidas no campo do senso comum, evidentemente se tornam superficiais e, por vezes, escamoteiam o sentido social do ensino de arte. Embora, contraditoriamente, estejamos continuamente expostos a defesas da função social do ensino de arte, essas parecem ser construídas pelo viés da existência de leis e ações sociais e culturais naturalizadas, carentes de uma fundamentação teórico-metodológica que mostre o real movimento e constituição.

Mészáros (2012, p. 76) é explícito ao tratar da transformação histórica como um processo de transição estrutural,

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente [...] A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de transformação social, ampla e emancipadora.

Essa transição, permeada por contradições e avanços parciais, pode ser pensada como uma espiral histórica, ou seja, não existe um simples progresso linear, mas um movimento que retorna a questões fundamentais sob novas formas. Esse é, também, um princípio metodológico, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, uma vez que o trabalho do professor partindo de um determinado ponto, no caso, a realidade em que os sujeitos estão inseridos, ou mesmo a obrigatoriedade das propostas impostas pelos sistemas educacionais, e, no processo, apresentar contradições que contribuam para a transformação da prática social. O ensino de artes visuais pode ter novos enfoques, pode assumir a forma de uma espiral em constante movimento e emancipação.

•176

2.1. Apontamentos metodológicos a partir de Vigotski e Saviani

A questão metodológica pode ser mais bem evidenciada quando abordamos o pensamento de Vigotski (1996, 2001a, 2001b) e Saviani (2019, 2018), indicando os rumos do ensino de arte voltado para a classe trabalhadora. É importante destacar que, para ambos os autores, o método adquire um sentido mais amplo, sendo um caminho do pensamento ou um sentido mais específico como procedimento ou técnica, procedimento de ensino ou de pesquisa. Nesse aspecto, coadunamos com o pensamento de Vigotski (2001a, 2001b) de que o método não é meramente uma técnica, a pesquisa não pode se pautar somente em procedimentos, isso, de fato, a limitaria.

Compreendemos a escola como lócus do processo de ensino e aprendizagem, não apenas como um dos braços do aparelhamento ideológico do Estado que corrobora para a implantação de um pensamento hegemônico

sobre o ser humano, sobre a própria sociedade capitalista, que naturaliza o processo de desenvolvimento. Assim, como muito bem explicita Marx (1989, 2024), o capitalismo é um estágio do processo de constituição social, definido pelo modo de produção no qual o dinheiro torna-se o balizador das relações humanas. Fazendo contraposição clara e direta a essa forma de compreender a nossa sociedade, buscamos, por meio da explicitação de outras formas concretas e objetivas de pensar a humanidade, não em favor de uma visão desenvolvimentista, mas emancipatória do ser humano e da transformação social.

A compreensão do método era uma preocupação para Vigotski (1996, 2001a, 2001b), uma busca contínua na sua tentativa de desenvolver uma psicologia baseada em princípios dialéticos. Para o autor, o método era um elemento essencial para entender o desenvolvimento humano, vez que ele afirmava que a psicologia deveria estudar os processos em transformação e não apenas em estados fixos que não explicitam a realidade.

Costa (2020), dedicou-se a analisar o problema do método na obra de Vigotski, a partir de uma perspectiva histórica e ontológica, destacando a influência marxista. Tal perspectiva se ocupa da natureza do ser humano, na qual a subjetividade se constitui nas relações sociais e cujo desenvolvimento está vinculado à história da humanidade e por isso mesmo, é mutável e emancipável. A definição de um método percorreu a obra vigotskiana, em que, partindo da crítica aos métodos tradicionais, questionou os métodos experimentais e argumentou que eles não conseguem captar a dinâmica do desenvolvimento humano, sendo que seus últimos estudos apontaram para o método semântico, no qual consta o significado como unidade de análise, buscando captar as formas mais desenvolvidas da formação de conceitos.

Vigotski morreu ainda muito jovem, no ano de 1934, aos 37 anos, o que faz crer que esse processo de construção metodológica pareça inconcluso, mas o fato é que a defesa de um método da unidade de análise seja a sua maior contribuição para os estudos. E o que podemos aprender a partir desses pressupostos metodológicos é que o ensino de artes visuais precisa ser compreendido em sua totalidade e movimento, sendo que cada um de seus componentes expressa o todo que o compõe. Nesse sentido, pode ser entendido se for situado contextualmente dentro da sociedade capitalista, e os seus conteúdos objetivos também irão expressar essa totalidade, de maneira orgânica e relacional. Os conteúdos do ensino de artes carregam as marcas da

•177

cultura na qual estão inseridos, entendendo que [...] “a obra de arte nunca reflete a realidade em sua plenitude e verdade real, mas é um produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação dessa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (Vigotski, 2001a, p. 329).

Do ponto de vista da educação estética, o professor de arte não deve se ocupar de ensinar aquilo que está circunscrito ao universo do aluno, porque isso em nada contribuiria para o seu processo de aprendizagem e emancipação, pois, segundo Vigotski, a educação deve ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal, estabelecendo contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida (Vigotski, 2001a, p. 351).

•178

A pedagogia histórico-crítica foi elaborada por Saviani, por volta dos anos de 1979, contribuindo para que uma abordagem crítica e histórica de educação fosse implementada ao longo de mais de 40 anos de pesquisas e de práticas pedagógicas consolidadas no cenário educacional brasileiro, em diferentes lugares do Brasil. Desde os anos de 1990, professores de arte têm buscado aproximar sua metodologia de ensino a uma prática pedagógica crítica e histórica, como é o caso de Ferraz e Fusari (2009). Essa relação foi afetada pela ideia de que Saviani era contra a Educação Artística, disseminada no campo do ensino de artes, a partir da década de 1990, quando se discutia a elaboração da Lei n.º 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essa questão é elucidada no artigo de Amorim e Ferri (2020), indicando que Saviani, de fato, nunca se posicionou contra a Educação Artística, ao contrário, entende-a como elemento fundamental na formação integral das crianças na escola.

Saviani (2019), aborda a questão do método a partir da lógica dialética, fazendo uma distinção entre a lógica formal, que é baseada na identidade e não na contradição, e a lógica dialética, que incorpora a contradição como motor do pensamento e da realidade. Essa distinção é feita pelo autor a partir da recuperação do conceito hegeliano de dialética e da evidência de como Marx (2008, p. 276), coloca tal lógica de pé, ao evidenciar a centralidade da vida social, afirmando que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social o que determina sua consciência”. Saviani (2019, p. 169), mostra-nos que: “a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto do pensamento (ela é uma lógica

concreta), ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata) [...]”.

Para o autor, a mediação apresenta-se como processo pelo qual o professor conduz o aluno da experiência imediata, que é empírica, à compreensão crítica, que é a realidade concreta pensada. Martins (2020, p. 16), aponta que:

[...] quem medeia é o signo, seja ele um instrumento técnico de ensino ou um conceito. Todavia, o domínio do signo não resulta espontaneamente da simples relação sujeito-objeto; conseqüentemente, quem disponibiliza o signo à apropriação é o outro ser social que já o domina.

A mediação na pedagogia histórico-crítica não é uma ponte, um meio entre dois pontos, mas um processo ativo de transformação, o elo entre a prática social e a teoria, entre o vivido e o pensado, entre o individual e coletivo. Nesse sentido, a mediação é uma categoria central da dialética, articulada com as categorias contradição, totalidade e práxis. A prática pedagógica também adquire essa centralidade e articulação, o que significa que o professor não se impõe, mas também não se omite, sendo o sujeito responsável pelo trabalho pedagógico, e proporcionando os processos de significação, entre o conhecimento sistematizado e a realidade vivida pelos alunos para que a mediação aconteça. A aprendizagem ocorre pela superação das visões sincréticas fragmentadas, em direção a uma compreensão crítica, totalizante e transformadora. •179

3. Consolidando a base materialista histórico dialética do ensino de arte: a defesa da possibilidade de acesso à arte pela classe trabalhadora

O referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético para as pesquisas sobre o ensino escolar de artes aponta para a interlocução de dois campos de conhecimento: a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Cada uma apresenta também as bases para compreensão do processo de ensino e aprendizagem, seja por meio dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem ou por pressupostos didáticos e

pedagógicos. Desse ponto de vista e a partir desse cruzamento, segue os princípios de uma educação estética voltada para a classe trabalhadora. Segundo Vigotski (2001a), no campo da educação estética é preciso superar a visão da arte como mera distração, recreação ou sua relação com a moral. A educação estética é a própria expressão criadora da educação, em que técnica e conhecimento estético articulam-se como forças para evidenciar o que faz o homem ser projetado para o futuro.

Isso nos faz lembrar da discussão levantada por Leontiev (2000), quando aponta para a educação estética e sua função para o desenvolvimento humano. O desenvolvimento não pode ser visto como aquele que tornará o ser humano um cidadão do mundo capitalista. De fato, Leontiev (2000) questiona para qual sociedade estamos pensando o ser humano, o cidadão do mundo. A busca por compreender esse questionamento acompanhou-nos por muito tempo e ainda ressoa como representação do ser cosmopolita, globalizado. Mas, certamente, o cidadão do mundo não é a nossa busca, pois essa seria a afirmação de um ser voltado para o consumismo e distanciado de sua natureza. A riqueza da humanidade não está no que essa sociedade produz como bem material ou de acúmulo; a riqueza humana, conforme Marx (1974), está ligada ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas, o que, de fato, só seria possível em uma sociedade emancipadora, livre da alienação e da exploração pelo capital. Nesse sentido, a educação estética é uma educação criadora que contribui para o desenvolvimento; é a atividade criadora, conforme Vigotski (2009), que projeta o ser humano para o futuro. Um ser que não consegue criar entra em suplício.

Nesse sentido, defendemos a arte no ensino, o que pressupõe que no trabalho educativo os processos criativos importam tanto quanto as técnicas e as teorias envolvidas nesse processo, que o conhecimento e procedimento, conteúdo e forma são unidades dialéticas, superando a falsa dicotomia entre teoria e prática ou a idolatria da liberdade incondicional da criação.

Conforme Saviani (2020), a arte é tão necessária para a educação escolar como qualquer outra matéria, e precisa ser produzida de maneira omnilateral, compreendendo os limites de fazê-la no atual cenário do capitalismo. O autor afirma que o processo de ideação a partir do que já existe na realidade é anterior à materialização de suas necessidades, destacando que: “Essa representação inclui aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”.

Nesse caso, defendemos o ensino escolar de artes para a classe trabalhadora, a partir de uma perspectiva de classe e na luta pela emancipação. Assim, encerramos esta contribuição com as tarefas da arte que intuímos ser os desdobramentos que Saviani (2012), destaca como papel da escola. Primeiramente, contribuir para a sistematização dos clássicos, trazendo um apanhado relevante da produção humana, considerando que o capitalismo interfere naquilo que vai ser ensinado na escola. E a partir disso, fazer seleções adequadas ao contexto escolar, elegendo conteúdos mais relevantes para a formação humana; Saviani chama-os de clássico e Schlichta (2021), aproxima esse debate do ensino de arte. Igualmente escolher as ações que possam ser mais relevantes para a aprendizagem dos estudantes. Em nosso caso, a seleção dos objetos artísticos que serão levados para a escola em forma de reprodução, ou possíveis visitas a museus, galerias, ateliês de artista, ou mesmo museus virtuais que possam ampliar o repertório dos estudantes.

Vale lembrar como aponta Saviani (2018), que a operação de sistematização do saber artístico em saber escolar amplia as possibilidades de humanização do sujeito. Já Fonseca da Silva (2024), propõe gerar análises a partir das grandes rupturas no campo das artes, refletindo sobre e as condições em que essas aconteceram e acontecem e que conteúdos evidenciam serem os mais relevantes para o trabalho do professor. Partimos para essa jornada de sistematização dos conhecimentos, identificando o problema, mas não um qualquer, e sim aquele como apresentado por Saviani (1989, p. 23), como um impasse: “(...) trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente”.

Desse modo o método é uma bússola para o pesquisador, auxiliando-o a articular fundamentos teórico-práticos do ensino de arte, não podendo prescindir dele e dialeticamente não enrijecê-lo, nem adaptar os resultados aos desejos do pesquisador.

4. Apontamentos finais

O ensino escolar de artes, a partir de um referencial materialista histórico dialético, pode representar um desafio, sobretudo porque vivemos em uma sociedade capitalista, e um ensino verdadeiramente destinado à classe trabalhadora somente seria possível se o modo de produção econômica fosse outro. No entanto, mesmo que continuemos a viver em uma sociedade

excludente e destruidora de si mesma, é, a partir dela que novas formas de organização social podem surgir. As teorias pós-modernas afirmam que não existem mais projetos, a emergência climática impõe-nos a necessidade de novas formas de ver o mundo, as tecnologias digitais deixam o mundo em estado constante de ansiedade e alerta, as agitações do capital entulham-nos de desespero e de busca incessante pelo bem-estar individual. Esse é o momento de parar e pensar sobre que rumos que precisamos tomar, qual ensino escolar de artes queremos, para qual sociedade e para qual ser humano, com as devidas fundamentações, nos termos expostos ao longo deste ensaio.

A questão do método, impõe-se, então, como um ponto nevrálgico e sempre será polêmico, pois é expondo contradições que podemos avançar na produção do conhecimento. Nesse sentido, buscamos afirmar a necessidade de explicitá-lo, como forma de permitir um diálogo mais fluído e livre, a partir da definição de metodologias coerentes e articuladas com objetos de estudos, de maneira consistente e que permita a cientificidade da produção do conhecimento, de acordo com o tempo histórico em que está inserida.

•182

Defendemos que o ensino escolar de artes é um campo fértil para explorar e aprofundar estudos que apresentem a arte como seu próprio fundamento, mas de maneira que o trabalho pedagógico seja enaltecido e valorizado, entendendo o professor como organizador e sistematizador de um processo complexo e rico para o desenvolvimento humano, desde o processo de escolarização. A escola pública é o lócus para o acesso e democratização da arte, sobretudo porque, se não for pela escola, a classe trabalhadora dificilmente conseguirá ter acesso à arte. A compreensão do método, ao nosso ver, contribuirá para a clareza dos sentidos do ensino de artes visuais.

Por fim, mais do que responder à pergunta exposta em nosso título e ante ao exposto ao longo deste texto, entendemos que um ensino de arte que se volte para a classe trabalhadora é uma necessidade, uma intencionalidade e uma utopia.

Referências

AMORIM, Rebeca; FERRI, Cássia. Arte e educação integral na concepção histórico-crítica: uma entrevista com Dermeval Saviani. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 26, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33242>. Acesso em: 4 jun. 2025.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. Possibilidades didáticas para o ensino de arte na pedagogia histórico-crítica a partir da estética de Gyorgy Lukács. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória-ES, v. 23, n. 54, p. 89-105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadpesquisa/article/view/36233>. Acesso em: 4 jun. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem do Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2001 (Série: estudos).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília-DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.

•183

COSTA, Eduardo Moura da. **O método na obra de Vigotski e a abordagem ontológica do desenvolvimento humano**: uma análise histórica. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

FUSARI, Maria Felisminda R. e FERRAZ, Maria Heloísa C. T. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. O processo de ensino e aprendizagem, a atividade criadora e o trabalho pedagógico: caminhos para pensar a formação de professores em artes visuais. In: SOUZA, Paulo César Antonini de; ABREU, Simone Rocha de; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo (Org.). **Percursos na formação em arte**: abordagens e reflexões epistemológicas. 1. ed. Campo Grande-MS: UFMS, 2021. p. 13–40.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Programa residência pedagógica: a formação de professores de arte no eixo da pedagogia histórico-crítica. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ENCK, Janaina (Org.). **Problematizações a partir da iniciação à docência em artes**. 1. ed. Florianópolis-SC: AAESC, 2024.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ENCK, Janaina. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores de arte. In: FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; ENCK, Janaina (org.). *Problematizações a partir da iniciação à docência em artes*. Florianópolis: AAESC, 2024. v. 1, p. 8–25.

GONDIM, Janedalva Pontes. Pedagogia histórico-crítica e o ensino de artes visuais: um breve panorama da produção acadêmica no Brasil. **REVASF**, Petrolina-PE, v. 14, n. 34, p. A8 01-25, ago. 2024. Disponível em: <https://revista.ifsertao-pe.edu.br/index.php/revasf/article/view/2332>. Acesso em: 4 jun. 2025.

•184 GONDIM, Janedalva Pontes. Pedagogia histórico-crítica e o ensino de artes visuais: apontamentos para pensar o “conteúdo clássico” no currículo escolar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, v. 24, e024052, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://histedbr.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/5102>. Acesso em: 4 jun. 2025.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo-SP: Perspectiva, 1997.

LEITÃO, Juliana Oliveira; DUARTE, Newton. Ensino de arte e pedagogia histórico-crítica: fundamentos e desafios para uma formação humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, e1908, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.1920801>. Acesso em: 4 jun. 2025.

LEONTIEV, Dimitry. A. Funções da arte e educação estática. In: Abigail Housen Bjarne Sode Funch [et al]. **Educação Estética e Artística**: abordagens transdisciplinares. 2 ed. Lisboa-PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 127-144.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2020.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo-SP: Abril Cultural. 1974. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular. 2008.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2012.

•185

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisa. Campinas- SP.: Editora Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Marilene Almeida. Sínteses da apropriação do conceito de Educação Estética de Vigotski no Ensino de Arte brasileiro (2006-2020). **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 35, e2024c0104BR, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8671310>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SALVAN, Keli Bortolin; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. O ensino de arte para bebês: um olhar na perspectiva histórico-crítica. **Pró-Discente**, Vitória-ES, v. 29, n. 1, p. 77-96, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/41318>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo-SP: Cortez, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano – novas aproximações**. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a BNCC**. Campinas-SP: Autores Associados, 2020. p. 13–30.

●186 SCHLICHTA, Consuelo. Os conteúdos escolares de arte à luz da pedagogia histórico-crítica: por que os clássicos na escola? **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES, Vitória-ES, v. 23, n. 54, p. 54-70, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadpesquisa/article/view/36225>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SILVA, João Carlos da. A pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar a escola pública. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 57–76. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SILVA, Maria Leticia Miranda Barbosa da. O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural. **Tramas para reencantar o mundo**, n. 1, 2015. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/tramas/article/view/57>. Acesso em: 4 jun. 2025.

SOARES, Rosana. **A Educação estética como possibilidade de emancipação dos sujeitos no ensino da arte: desdobramentos e implicações**. 355 f. il. 2015.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia-Salvador, 2015.

SOARES, Rosana; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa; GONDIM, Janedalva Pontes. Uma perspectiva materialista para o ensino de arte. **Revista de ensino em Artes, Moda e Design**, Florianópolis-SC, v. 8, n. 1, e4875, p. 1–22, fev.–maio 2024. Disponível em: [https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article /view/24875](https://www.revistas.udesc.br/index.php/ensinarmode/article/view/24875). Acesso em: 4 jun. 2025.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n. 41, p. 241-254, mar. 2011. Disponível em: <https://histedbr.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/1996>. Acesso em: 4 jun. 2025.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad. Maria Encarnación Moya. 2ª Ed. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2011.

•187

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo-SP: Ática, 2009.

Como Citar

O ensino escolar de artes para a classe trabalhadora: uma questão de método?. *ouvirOUver*, /S. /., v. 21, n. 2, p. 165–188, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78843](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78843). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78843>. Acesso em: 21 fev. 2026.

•188



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Andarilhar: um método hesitante sobre desenho

MARIANNE NASSUNO

•189

Doutora em sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Doutoranda, mestre e graduada em artes visuais pela UnB. Realizou as exposições individuais: Aquilo que des-aparece, CAL/UnB, Brasília/DF, 2025; Escutar a sombra, Museu das Bandeiras, cidade de Goiás/GO, 2024 e Grafite, Sala Rubem Valentim, Espaço Cultural Renato Russo, Brasília/DF, 2023. Participação em eventos com apresentação de texto e publicação nos Anais: VII SIPACV, UFG/UDELAR, Goiânia/GO, 2024; 33º Encontro Nacional da ANPAP, João Pessoa/PB, 2024; V SIPACV, UFG/UDELAR, Goiânia/GO, 2022; I Seminário Internacional de Estudos, Pesquisas e Práticas Artísticas, UnB, Brasília/DF, 2019.

Contato: mnassuno@gmail.com

Afiliação: Universidade de Brasília

Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/4367978613009959>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8063-3330>

RESUMO

Este texto apresenta o método do andarilhar utilizado em uma pesquisa de mestrado em artes visuais sobre desenho e divulga imagens de algumas experiências realizadas. Desenvolvido a partir de Ingold, com base na estratégia de traçar uma linha de Paul Klee, o método tem como pressuposto a condição de “não saber” como ponto de partida e o compromisso de experimentar no processo de desenvolvimento da pesquisa. O andarilhar permite que ocorram mudanças de percurso ao longo da investigação, dependendo das referências coletadas e de reflexões, o que propicia a ocorrência de surpresas e descobertas. Neste artigo, são tratadas aquelas que ocorreram a partir das experiências em desenho realizadas durante a pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE

Método de pesquisa, andarilhar, desenho.

ABSTRACT

This text presents the method of wandering used in a master's research in visual arts on drawing and disseminates images of some experiments carried out. This method was developed from Ingold, based on Paul Klee's strategy of drawing a line. It is based on the condition of "not knowing" as a starting point and the commitment to experiment in the development process of the research. The wanderer allows changes in course to occur throughout the investigation, depending on the references collected and reflections, which provides the occurrence of surprises and discoveries. In this article, those that occurred from the drawing experiments carried out during the research are dealt with.

•190

KEYWORDS

Research method, wandering, drawing.

Introdução

Adotado em uma pesquisa de mestrado sobre desenho em artes visuais, que discute o des-aparecer entendido como uma relação dialética entre o desaparecer e o aparecer, o andarilhar como método foi desenvolvido com base numa estratégia de traçar a linha analisada por Ingold (2022) a partir da “linha que foi passear”, de Klee, que não se sabe onde irá terminar.

A pesquisa foi orientada pela pergunta “como aparece em imagem aquilo que desaparece?”, a qual se desdobrou em uma questão prática sobre “como fazer des-aparecer em desenho”, com base na qual foi se definindo uma forma de desenhar no âmbito da minha poética.

A investigação foi desenvolvida pelo método do andarilhar, ação que é diferente de transportar (Ingold, 2022). Transporte tem como objetivo que tudo permaneça no destino igual ao que era na origem. Já no andarilhar, ocorrem transformações ao longo do caminho percorrido, realizando coletas e propiciando o surgimento de surpresas e descobertas.

Esse método tem como pressupostos a condição de “não saber” como ponto de partida e o compromisso de experimentar no processo de elaboração. Refere-se a uma busca por aprendizados e diz respeito a correr o risco de enfrentar o desconhecido.

•191

Corresponde a um esforço sistemático que busca uma explicação, entendida a partir de Tavares (2021) como o estabelecimento de analogias, a conexão de elementos que antes encontravam-se separados e que envolve encantamento.

Desenvolvida com base nesse método, a pesquisa não tem implícito qualquer direcionamento, seja a respeito do percurso a seguir, seja quanto ao que será encontrado em seu final. A inexistência de tais condicionantes dá margem a surpresas e descobertas ao longo de seu desenvolvimento, diferente de certa prática em que a formulação da pergunta de pesquisa direciona e contém implícita sua própria resposta.

Não é uma trajetória linear, em que, ao longo do percurso do ponto A ao ponto B, ocorre um refinamento daquilo que está sendo buscado. É um permanente tatear, e aquilo que é encontrado é sempre uma aproximação do que se foi procurar.

Desenvolve-se num avanço hesitante (Tavares, 2021). Um avanço que não ocorre em linha reta, mas é guiado pelo entusiasmo. O trajeto não é

previamente definido, mas constantemente questionado. “[Q]uem avança hesita porque não quer saber o sítio para onde vai se o soubesse já, para que caminhará nele?” (p. 23).

O andarilhar orienta a condução da pesquisa, apontando para vários lugares, como se escavam veios de ouro numa mina. Nessa trilha, encontram-se pequenos tesouros, elos de significado que apaziguam indagações e suscitam outras. Como no *do in*, ativam fluxos que permitem à pesquisa aprofundar-se e ampliar-se.

Uma peculiaridade do método do andarilhar refere-se ao fato de que as coletas ocorrem apenas no espaço circunscrito do terreno que se percorre. Sempre existe a possibilidade de ele ser maior ou diferente, mas, nesse caso, se trataria de outra caminhada.

O texto, na pesquisa embasada pelo método do andarilhar, se torna aberto, modifica-se durante a redação e à medida que o trabalho evolui. O significado do que está sendo relatado é construído enquanto está sendo pensado e escrito. Como num quebra cabeça, os sentidos vão surgindo à medida e de acordo com a forma com que as peças vão sendo encaixadas. A escrita é sempre uma tentativa de aproximação com o objeto, insuficiente e indefinida como o desenho.

•192

As descobertas estético-conceituais feitas ao longo do trabalho podem advir da simples leitura de textos, da reflexão sobre um conceito, da análise de um trabalho de arte usado como referência, da vivência de uma experiência ou de uma ideia surgida no processo de elaboração de um desenho.

Neste texto, serão apresentadas as descobertas que ocorreram a partir do processo de fazer as imagens em desenho. Nele se discorre também sobre as coletas realizadas para o trabalho, que incluem referências de obras de artistas e uma reflexão sobre fotografia como vestígios. São apresentadas diferentes experiências em desenho realizadas durante a investigação, e, ao final, as descobertas advindas desse processo.

Coletas Referências

Desenhos são vestígios do movimento de um ponto, que age como uma espécie de substituto para a mão e faz uma marca - a linha -, registrando um deslocamento bidimensional (Rawson, 1987).

Ingold (2022) caracteriza duas estratégias de desenhar: o andarilhar, no qual o processo de traçar a linha é mais importante do que o ponto de chegada, geralmente desconhecido no início, conferindo fluidez à linha; e o transportar, que diz respeito a ligar dois pontos fixos, previamente definidos, sob o critério da eficiência, tornando a linha rígida.

Embora não o seja, a obra *Conceito espacial*, de Lúcio Fontana (Figura 1) fala muito sobre desenho. Em primeiro lugar, apresenta a linha como um corte, uma fissura, uma separação na superfície do suporte. Em segundo lugar, representa a linha como um movimento. Mas também, a faz aparecer como um recurso humano de ir se aproximando tentativamente da abstração que constitui o limite entre as coisas.

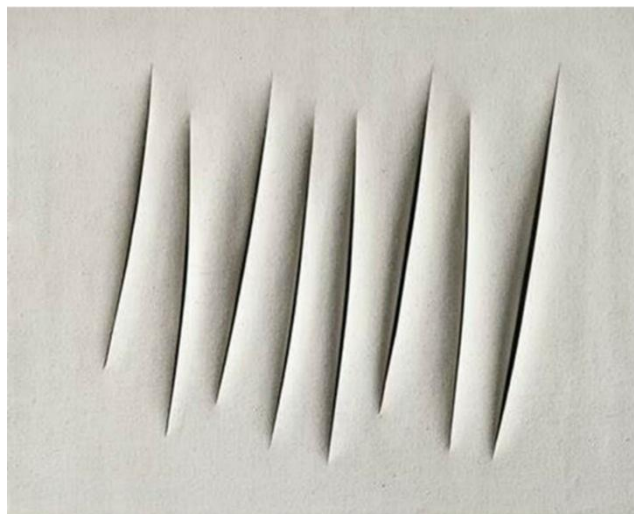


Figura 1. Lúcio Fontana, *Conceito espacial*, 1963

Nessa aproximação tentativa, a linha se torna um rabisco, um desenho que não requer conhecimento nem habilidade. É o que se faz espontaneamente quando se quer testar uma caneta cuja tinta está ressecada. Com o rabisco, é resgatada a fluidez da linha, bem como recuperado o movimento do ponto que lhe deu origem.

Nos trabalhos de Seurat (Figura 2) não são utilizadas linhas de demarcação entre tons. As gradações tonais são sombreadas umas nas outras,

sem distinções ordenadas, criando assim uma continuidade de um lado para o outro da imagem. As figuras são representadas como sombras, adquirindo um aspecto transitório e difuso. A obra apresenta certa imobilidade, como se o campo visual estivesse sendo absorvido por inteiro e ao mesmo tempo (Rawson, 1987).



•194

Figura 2. Georges Seurat, *La parade*, 1887-1888 (Rawson, 1987)

Walker utiliza sombras como elementos em seus quadros narrativos que retratam situações de apagamento e violência da história afro-americana, agregando novas camadas de significado (Figura 3). Nelas, não são reveladas características identitárias – etnia, gênero, idade – dos personagens. As imagens, que remetem a ilustrações de histórias infantis, contrastam fortemente com a crueldade das situações retratadas. Com o uso de sombras, não se pode perceber o sofrimento das figuras. A história é recontada de forma mais dramática, para além dos clichês sobre a época (Sale, Betti, 2008).

Ao utilizar as sombras, a artista confere caráter universal e atemporal a essa agressão que gerou sofrimento, lembrando-nos de que ela concerne a toda a humanidade, bem como, que as injustiças que retrata perduram até os dias de hoje.



Figura 3. Kara Walker, *Burn*, 1998

Vestígios de fotografia

Elaboro os desenhos a partir de uma compreensão de fotografias como vestígios, buscando refletir sobre o fazer imagens num mundo saturado delas e sobre as mediações implícitas no processo de as representar ou imitar, que, de tão usual, se tornou naturalizado.

Fotografias são vestígios. São o resto de uma presença de algo, aquilo que permanece após o seu desaparecer. Se relacionam com vestígios por seu processo técnico de produção. Constituem a marca que a radiação da luz refletida nos objetos faz sobre o papel sensível direta e imediatamente, devido a um processo físico-químico. Tal fato, diferencia a fotografia das demais formas de representação e evidencia sua condição de índice

O índice não se relaciona com o referente devido a uma relação de similaridade ou analogia, nem devido a características gerais. Está conectado a um único objeto singular por uma relação de contiguidade física (Peirce, 2006).

Não existem critérios, convenções ou regras preestabelecidos para a identificação de um índice. Ele se realiza no processo de sua criação, por meio de marcas ou restos que atestam a existência de uma relação singular e do contato direto com o referente.

Fotografias também “nos fazem sonhar”, parafraseando René Char (apud Soulages, 2010, p. 14). Dizem respeito não apenas ao que foi, mas também ao que poderá ser e ao que poderia ter sido. Contêm um elemento intangível e inatingível. Se afastam da condição de índice e passam a se relacionar com a noção de rastro de Derrida (1944), como algo que foge, que é inalcançável, que evoca o impossível e de que só podemos nos aproximar. Deixam de ter relação com uma origem (um significante), tornando-se instáveis, podendo mudar seu significado.

•196

O fato de a imagem fotográfica ter com o real a relação de “isso foi encenado” (Soulages, 2010) abre a possibilidade da construção de novas narrativas. Sem o peso e a determinação do real, é possível trabalhar suas figuras como personagens para contar novas histórias.

As fotografias digitais se relacionam com vestígios também na sua conexão com o desaparecer. Devido a sua quantidade e circulação excessiva, constituem um fluxo; não são feitas para permanecer, mas para desaparecer. Segundo Dubois (2018), na imagem digital,

[j]á não se trata mais de imagens-memória ou imagens-monumento para serem conservadas, mas de imagens que circulam para desaparecerem tão rapidamente quanto aparecem. Não há lista ou álbum. Elas sequer são inventariadas. Logo se apagam, sem uma inscrição para durar. A lógica da estocagem se opõe à do fluxo. A fotografia se torna, assim, um objeto de circulação, elemento de fluxo.

O que vemos atualmente é majoritariamente composto por imagens, que passaram a mediar nossa interação com o mundo, levando ao limite a situação descrita por Flusser (1985) de que as pessoas, em vez de se servir das imagens para se relacionar com o mundo, passam a viver em função delas.

As imagens digitais, ao se interpor entre o homem e o mundo de forma quase total, esterilizam a experiência daquilo que foi vivido. Tornam impessoal a relação com o objeto retratado. Não tratam mais de situações relacionadas a pessoas e objetos singulares, e passam a se referir a situações genéricas ou cenas, desvinculadas e autônomas em relação à circunstância original. A criação de *memes* a partir de notícias populares na internet, que passam a ser utilizados para comentar assuntos diversos, pode ter relação com essa característica das imagens digitais.

A utilização de imagens existentes para a elaboração de imagens encontra paralelo no experimento de William Burroughs, que consistia em utilizar pedaços de textos já escritos e notícias da imprensa para elaboração de outros textos. Ele chegou a utilizar um programa de computador, o Verbasizer para realizar combinações aleatórias de palavras e produzir novas formulações (Rae, 2019).

O mundo digital é, de certa forma, um grande Verbasizer, uma grande combinação aleatória de textos e imagens. A utilização de suas imagens para elaboração de outras traz um componente de acaso, de algo alheio ao nosso controle. Embora muitas vezes a imagem seja encontrada num processo de busca que tem como ponto de partida a nossa vontade, é necessário lidar com o estoque (crescente) daquelas que estão disponíveis e com os direcionamentos dos algoritmos. Encontramos e escolhemos a imagem, mas também somos encontrados e escolhidos por ela. •197

Gerhard Richter em uma série de pinturas com imagens borradas da década de 1960 usou fotografias como inspiração: sua coleção de retratos de família, fotos de jornal, publicitárias, pornografia (Figura 4). Segundo o artista, suas pinturas semelhantes a fotografias desfocadas, oferecem mais possibilidades ao olhar do espectador, ampliando a percepção.



Figura 4. Gerhard Richter, *Frau mit Hund und See*, 1967

•198

Pedro Ivo Verçosa (2011) também desenvolveu pinturas a partir de fotografias que ele mesmo fazia, sem ver o que estava registrando (Figura 5). São imagens do seu dia a dia, de pessoas em trânsito. Segundo ele, as fotos feitas com celular não tinham contornos definidos e ele as via essencialmente como manchas.



Figura 5. Pedro Ivo Verçosa, *Sem título*, 2006 (Verçosa, 2011)

Quando se utiliza a fotografia como matéria para as artes, são levantadas questões relativas à obra, tais como a concepção, a relação com o referente, a autoria, a autenticidade e a originalidade (Camargo, 2007). Nesse processo, “o autor artista passa de produtor a apresentador do objeto artístico, do objeto imagem” (p. 119).

Soulages (2010) denomina transferência o processo pelo qual fotografias são usadas para a criação de outras imagens. Envolve a transposição de imagem de um domínio, que pode ser das fotos que não têm pretensão artística (sem arte) - da mídia, da publicidade, de âmbito doméstico - para o campo da arte.

Nesse processo, estabelece-se um diálogo com os aspectos inacabável e irreversível da fotografia, pois a foto a ser utilizada precisa ser escolhida e combinada com outras fotos, uma atividade que envolve incontáveis decisões. Além disso, por meio da criação de uma imagem a partir de uma fotografia, é relativizado o processo irreversível de impressão do filme fotográfico pela luz, que ocorre na fotografia analógica.

•199

Experiências

Para o meu desenho, a noção de figurar faz mais sentido do que as de representar ou de imitar a aparência das coisas: busca sublimar, distorcer, transformar. Ao figurar, cria-se uma imagem em que não se vê o igual, o (si) mesmo, mas sim o outro, a alteridade.

De acordo com Didi-Huberman (2013), figurar consiste em promover modificações nas figuras, transformá-las, desfigurando o âmbito do visível. Tal noção já era presente num dicionário lido na Europa até o século XVI, segundo o qual “figurar (...) equivalia em realidade ao verbo desfigurar, pela razão precisa de que consistia em modificar numa outra figura o dado mesmo do sentido a figurar” (p. 270).

Pérez-Orama (2021) associa o figurar à fábula de Salmacis e Hemafrodito, de Ovídio, segundo a qual a ninfa Salmacis, apaixonada por um pastor adolescente, filho de Mercúrio e Afrodite, o envolve num abraço unindo-se a ele, transmutando ambos em um ser híbrido, Hemafrodito, em que as formas do feminino e do masculino se convertem em uma só, embora mantendo sua integridade.

Segundo o autor, essa fábula poderia indicar outra genealogia para a imagem, diversa do regime autorreflexivo, que é associado à de Eco e Narciso e foi introduzida por Alberti como a figura fundadora da pintura (Pérez-Orama, 2021).

Essa outra possibilidade indicaria uma potência que reside nas imagens, sua capacidade fluida de revelar não apenas o conhecido, mas também outro, surpreendente e inesperado (Pérez-Orama, 2021).

No meu fazer, coloca-se o desafio de evocar a indeterminação do figurar, em prática originária de uma tradição que associa o desenho ao determinar, ao definir e ao designar. Tal fato e os exemplos da pintura oferecidos por Didi-Huberman (2013) a respeito do figurar - o branco calcinado na *Anunciação* e o borrifo de tinta na parte inferior da imagem da Madona das Sombras aplicados por Fra Angélico; a mancha vermelha apresentada como o corpo de Cristo em *Crucifixão com São Bernardo e uma monja*, de anônimo alemão; o borrão vermelho de Vermeer em *A Rendeira*, entre outros - nos fazem questionar: não seria a pintura, mais do que o desenho, a técnica que mais encontra afinidade com a noção de figurar?

•200

Não seria a maleabilidade da tinta, mais do que a rigidez do grafite, o veículo mais adequado para seu alcance? Ou, ainda, não seria na fotografia, âmbito do *flo*, que a figurabilidade poderia ser mais bem registrada?

Nesse contexto, figurar em desenho apresenta-se como um desafio. O enfrentamento desse desafio ocorre, entretanto, sob a provocação de Gregório Soares Rodrigues (apud Pérez-Orama, 2021, p. 23), que reflete se a indeterminação, a possibilidade de evocar o que pode ser ou o que poderia ter sido não seriam próprias do desenho.

[O] desenho não estaria para a figurabilidade assim como a imagem está para a pintura? Não seria o desenho o meio pelo qual a figura sempre assumiu esse regime indeterminado, trans, entre o que não foi, o que pode ser e o que poderia ter sido?

Sem dúvida, a incompletude do desenho, o fato de ser usado para esboçar, rascunhar pode contribuir para a indefinição do figurar. Desenhos geralmente desaparecem sob as camadas da pintura. Nesse sentido, meu desenho tem um aspecto obscuro que busca tornar o observador um cocriador

das imagens, se comprometendo com o artista na invenção de um mundo visual mais pleno de significados.

Desenvolvo desenhos na minha poética, que compreende imagens embaçadas, sem contornos claramente visíveis. Tal imagem evoca a visualidade de imagens japonesas, que, segundo Rawson (1987), não concebem contornos nítidos negando a solidez ou o valor absoluto a objetos separadamente.

Minha poética foi desenvolvida a partir da experiência de não enxergar bem e usar óculos desde criança. Com essa reflexão busco explorar expressivamente minha deficiência. Em vez de limitação, considero que a dificuldade visual pode ser encarada como algo positivo, pois desde cedo me tornou consciente de que é possível olhar diferente.

Na minha prática com o desenho, não utilizo a linha definidora, mas várias linhas fluidas agrupadas em manchas. Busco criar manchas de tom, utilizando o próprio traço de forma exaustiva em hachuras para criar superfícies. Não há linha de contorno definida que separe figura e fundo. A imagem se torna plana e nela aparecem a materialidade do grafite e a textura do papel.

O processo envolve um meticuloso trabalho com o grafite, repetindo o gesto de traçar e percorrer a mesma superfície com disciplina, inúmeras vezes. Nas manchas, formadas pelo traçado intensivo na hachura, a linha perde o protagonismo, o que confere ao trabalho um caráter híbrido em diálogo com a pintura.

•201

No meu desenho as figuras são apresentadas como sombras, como manchas que se dissolvem, fundem-se com o entorno (Figura 6). Não têm limites perceptíveis, como se fossem cercadas por uma membrana porosa pela qual trocas podem ocorrer. É como se na imagem ocorresse um processo de osmose entre duas soluções de concentração diferente, separadas por um invólucro semipermeável: realizam trocas até que, no limite, a sua singularidade desaparece e se tornam uma só. Entre a figura e o fundo existe uma zona de indefinição, que torna a figura pouco visível e de forma que a imagem aparece como uma totalidade em que partes e todo se integram.



Figura 6. Autor, *Meio líquido*, 2023 (Fotografia do autor)

•202

Como a testemunha de Souriau (Lapoujade, 2017), a partir da percepção de um mundo embaçado devido a uma limitação visual, por meio de minhas experiências com desenhos busco atestar o valor da ausência de nitidez, me contrapondo à tendência atual de sua valorização. Me torno advogada: quero tornar essa maneira de ver mais real, legitimando aquilo de que sou testemunha. Minha questão sensorial e estética torna-se uma questão existencial.

As experiências em desenho foram desenvolvidas no escopo de uma pesquisa que discute o des-aparecer entendido como uma relação dialética entre desaparecer e aparecer. O que nunca apareceu, não pode desaparecer. Só desaparece aquilo que alguma vez apareceu. E o que desaparece volta a aparecer de alguma outra forma. Foram orientadas pela questão sobre “como fazer des-aparecer em desenho”, com base na qual foi se definindo uma forma de desenhar no âmbito da minha poética

A série “Sudários” foi elaborada a partir de vestígios de imagens de pessoas vivendo em situação de rua (Figura 7). Pretende retratar ocasiões em que ocorre um desaparecimento de indivíduos do mundo pela indiferença do outro. *Sudários* são imagens criadas por restos de secreções corporais envolvendo situações de sofrimento. As pessoas vivendo em situação de rua carregam seus pertences junto ao corpo, que passam a assumir suas marcas individuais.

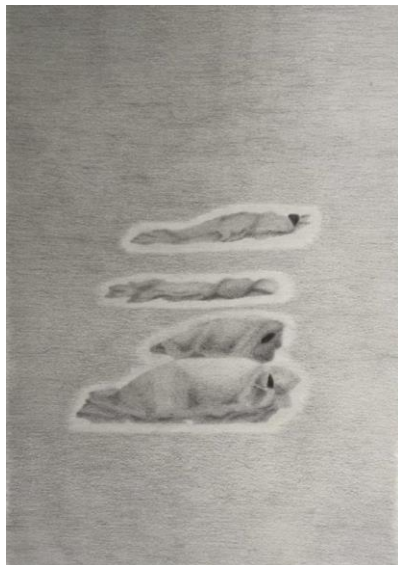


Figura 7. Autor, obra da série “Sudários”, 2023 (Fotografia do autor)

Na série “Exercícios de Efemeridade” (Figura 8), as figuras das imagens são mais (ou menos) visíveis dependendo da luz e de seu ângulo de incidência. O que está sob investigação é a possibilidade de a linguagem do desenho materializar figuras que podem ser (ou não) visualmente perceptíveis. Com a intenção de explorar os limites do que o olho é capaz de captar, a série é elaborada em papel preto, lápis de cor preto e grafite, e retrata passos da dança *butoh*, que combina elementos da dança tradicional japonesa e da dança contemporânea ocidental.

•203

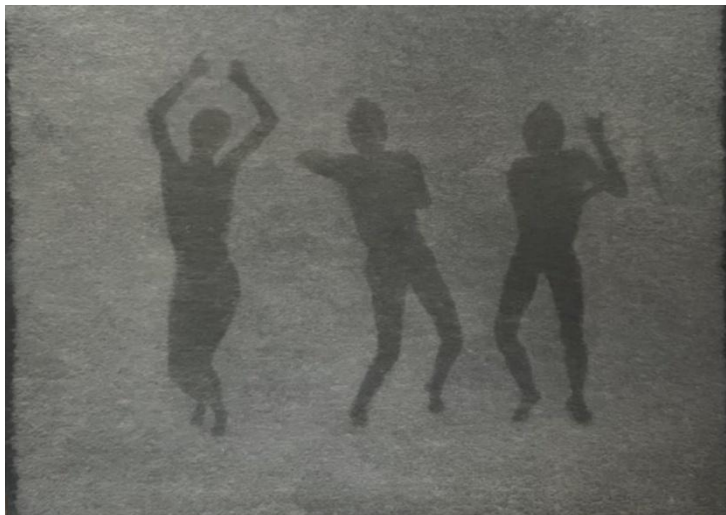


Figura 8. Autor, obra da série “Exercícios de Efemeridade”, 2023 (Fotografia do autor)

•204

A série “Son(h)os de Pedra” foi elaborada a partir de imagens dos corpos das vítimas da erupção do vulcão em Pompeia (79 d.C.) (Figura 9). São pessoas transformadas em esculturas. Em diálogo com o caráter escultórico das figuras, os desenhos foram realizados com a deposição e remoção de camadas de matéria (grafite).

Os corpos das vítimas de Pompeia foram cobertos por cinzas vulcânicas, que se solidificaram ao seu redor. À medida que se decompunham, restava no lugar um espaço vazio, representando uma impressão negativa exata de sua forma na hora da morte. Em 1800, o arqueólogo Giuseppe Fiorelli desenvolveu uma técnica para preencher esse espaço com gesso, criando moldes perfeitos dos corpos (Strickland, 2024).



Figura 9. Autor, obra da série “Son(h)os de Pedra”, 2023 (Fotografia do autor)

“Vir a ser-es” (Figura 10) é uma série que trabalha com o potencial de transformação das sombras: o fato de que podem projetar aquilo que foi, o que é, bem como o que será ou que poderia ter sido. Como há um conjunto reduzido de recursos a ser explorado pela sensibilidade nas imagens, pelo fato de que sombras não apresentam características de aparência, nem subjetivas, a tonalidade do grafite e a textura do papel podem aparecer.

•205



Figura 10. Autor, obra da série “Vir a ser-es”, 2024 (Fotografia do autor)

Descobertas

As experiências em desenho conduzidas durante a pesquisa contribuíram para a descoberta de características do meu trabalho e do desenho com manchas.

Existe uma estranheza em desenhar. O estranho do desenho tem relação com o *un-heimlich*, algo que contém em si algo de familiar (*heimlich*), de conhecido de que fala Freud (2010). Como as vocalizações, talvez o desenho seja uma das primeiras formas de nos expressar e nos colocar em contato com o mundo. “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar” (Derdyk, 2020, p. 39).

E, apesar de constituir uma das primeiras formas de o indivíduo se relacionar com o mundo, são recorrentes as afirmações sobre não saber desenhar. Desenho, no entanto, diz respeito a percepção e expressão da subjetividade, dois âmbitos nos quais não cabem as noções de certo ou errado.

•206

Desenho, contudo, não é uma atividade neutra: envolve o risco de se expor e se comprometer com o que se percebe do mundo e com o modo como essa percepção ocorre. Em cada estilo de desenho existe implícita uma forma de definição do real em termos visuais (Rawson, 1987).

A busca por minha forma de desenhar foi motivada pela incompatibilidade com o que os cursos tradicionais ensinavam, com base num modelo, numa única forma de fazer que valoriza a linha de contorno das figuras. Por tratar-se de forma apoiada numa única linha, sempre associei a uma forma de violência, pois entendo que o alcance do limite entre as coisas na imagem é sempre uma tentativa.

Meu desenho está inserido na vida, tal como o desenho vivo de que trata Soares Rodrigues (2023), e é desenvolvido em conexão com uma necessidade vital de me conectar com o âmbito “[d]a palavra que falta, [d]a linguagem que falha e [d]a linguagem que urge” (p. 61).

Nele, o processo de elaboração é talvez tão ou mais importante do que a imagem finalizada e tem com ela estreita relação. Um erro não é tratado com a avaliação de um julgamento de valor, mas encarado como um fato, uma tentativa com a qual se deve lidar e que pode sinalizar um novo caminho. O erro é acontecimento que deve ser perdoado e aproveitado: marca a ocorrência de

um imprevisto e funciona como um ponto a partir do qual se pode mudar de direção (Tavares, 2021).

Associo meu desenho à atividade do labor, originalmente desprezada pelos antigos gregos porque tratava de ocupações que atendiam às necessidades de manutenção da vida, que os homens tinham em comum com as outras formas de vida animal. Representava um esforço que não deixava qualquer vestígio, ou qualquer grande obra que pudesse ser preservada para a posteridade (Arendt, 2001).

A elaboração de uma figura com manchas explicita aspectos essenciais do desenho e seu fazer, que muitas vezes não são tão aparentes quando se traça a linha. A mancha alcança aquilo que Matisse (2006) buscava com seus recortes de papel: a cor (tom) e o desenho são associados no mesmo movimento.

A percepção da linha é diferente, dependendo de se ela aparece isoladamente ou em conjunto com outras linhas. Parafraseando Matisse, que observou a diferença na percepção da cor dependendo das dimensões da área em que ela é aplicada (Bois, 2009), pode-se dizer que 10 linhas por cm^2 é diferente de 1.000.000 linhas por cm^2 .

•207

Na mancha, a linha não separa como um contorno fechado em si mesmo. É uma linha que une, pois tanto a figura quanto o fundo são manchas. E, sem o protagonismo da linha, que tem caráter tão marcante no desenho, a materialidade do que o constitui pode aparecer, e ele pode ir para outros lugares: destacar a textura do papel, fazer aparecer o brilho do grafite.

Com a mancha, a figura é criada com a aplicação sucessiva de camadas, por meio das quais ocorre seu contínuo desaparecer e reaparecer, de maneira que seu formato final é sempre uma surpresa.

Quando se trabalha intensamente com o riscar do grafite sobre o papel, que é supostamente liso, percebe-se claramente sua condição de ser constituído por um aglomerado prensado de fibras de celulose. E é justamente o atrito com essa teia áspera de fibras que permite o acúmulo do grafite sobre o papel, que não ocorre numa superfície mais lisa como o plástico.

Também é possível ouvir o som que o traçado das linhas sobre o papel produz. Inicialmente áspero, pois o grafite está lidando diretamente com a textura do papel, torna-se um suave deslizar à medida que as camadas de grafite vão se sobrepondo.

De acordo com Lapoujade (2017), quando se reduzem os recursos para exploração pela sensibilidade, deve haver uma mudança de perspectiva: trabalhar a expressão com a materialidade da obra. “A arte deve nascer do material e da ferramenta, e deve conservar os traços da ferramenta e da luta da ferramenta com o material” (p. 54).

A relação com a matéria pode ser uma luta ou uma dança. Luta, quando a vontade do fazer busca conformar a matéria em algo previamente determinado, enfrentando sua resistência. Dança, quando ambas trabalham em diálogo: a vontade se transformando a partir das respostas que a matéria oferece.

O desenho com manchas demanda tempo, acentuando seu caráter meditativo. Repetir intensivamente o riscado de linhas com o grafite no suporte conduz à concentração e ao esvaziamento da mente. Nesse processo, o gesto perde importância e pode-se perceber um jogo entre a materialidade do grafite e a textura do suporte, cada um deles disputando com o outro o aspecto que irá sobressair.

•208

Considerações finais

Este trabalho trata do método do andarilhar, utilizado em uma pesquisa de mestrado que discute o des-aparecer entendido como uma relação dialética entre desaparecer e aparecer e foi orientada pela pergunta “como aparece em imagem aquilo que desaparece?”, a qual se desdobrou em uma questão prática sobre “como fazer desaparecer em desenho”. Tal método foi desenvolvido a partir da estratégia de traçar a “linha que foi passear” de Paul Klee, analisada por Ingold (2022). Tem como pressupostos a condição de “não saber” como ponto de partida e o compromisso de experimentar no processo de condução da investigação.

O texto desenvolvido pelo método do andarilhar torna-se aberto. É construído como um quebra-cabeças em que os sentidos vão surgindo à medida que as peças são encaixadas. É sempre uma tentativa de aproximação com o objeto, insuficiente e indefinida como o desenho.

O desenvolvimento da pesquisa com base no andarilhar motivou a realização de coletas e propiciou descobertas durante sua condução. Neste texto, são tratadas aquelas que ocorreram a partir das experiências realizadas em desenho.

Nas coletas de referências, o trabalho de Fontana permitiu uma reflexão sobre a linha e o caráter tentativo e provisório de se aproximar do limite entre as coisas, que resultam num rabisco; a imagem de Seurat revela gradações tonais entre manchas, construindo uma imagem que é percebida como uma totalidade em que as figuras se aproximam do fundo. Walker, com a utilização de sombras que têm caráter atemporal e universal para retratar cenas que evocam tragédias do passado, nos lembra que as injustiças cometidas permanecem até os dias de hoje e concernem a toda a humanidade.

A compreensão de fotografias como vestígios possibilita uma nova forma de lidar com as imagens, para trabalhar novas narrativas por meio do figurar, diferente da prática usual de sua utilização para representar ou imitar. A utilização de fotografias para criar outras imagens remete ao experimento que William Burroughs realizava com os textos com a utilização do Verbasizer, introduzindo o acaso no processo e relativizando o controle que se pode ter sobre ele.

A utilização do método do andarilhar nas experiências em desenho propiciou descobertas, que conferiram ao trabalho um caráter gratificante e surpreendente. Entre as descobertas, destacam-se: uma compreensão da mancha como um elemento que possibilita a ocorrência simultânea do desenho e do tom nos moldes dos recortes de papel de Matisse; a importância do processo de elaboração e o entendimento do erro como um imprevisto a partir do qual a direção do trabalho pode ser alterada; a identificação do meu trabalho com o labor de Arendt (2001), uma atividade vital para a sobrevivência e que não pretende deixar obras para a posteridade; o caráter meditativo que a atividade de desenhar pode assumir relacionado com o traçar e percorrer com o grafite a mesma superfície de papel com disciplina, inúmeras vezes; a percepção da materialidade do desenho quando elaborado com manchas. Um trabalho que é elaborado apenas com lápis e papel pode descortinar um universo de sons, de tons, de brilhos e texturas, e ser palco de uma relação de luta ou de dança que ocorre entre a vontade e a matéria.

•209

Referências

ARENDRT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.

BOIS, Y.-A. **A pintura como modelo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMARGO, D. Da contribuição de Antonino Paraggi a Sherrie Levine, uma inserção da fotografia no campo das artes. **Conexão**, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p. 111-124, 2007.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DERRIDA, J. **Of grammatology**. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers Private Limited, 1944.

DIDI-HUBERMAN, G. **Diante da imagem**. São Paulo: Editora 34, 2013

•210

DUBOIS, P. Entrevista: Philippe Dubois e a elasticidade temporal das imagens contemporâneas. Phillipe Dubois & Lúcia Ramos Monteiro. **ZUM Revista de Fotografia**, 2018. Disponível em: <https://revistazum.com.br/entrevistas/entrevista-philippe-dubois/> Acesso: ago. 2023.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FONTANA, L. Conceito espacial, 1963. Fonte: https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/artc1701/galeria_Fontana.html Acesso: fev. 2015.

FREUD, S. O inquietante. In **Obras completas**, v. 14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

INGOLD, T. **Linhas. Uma breve história**. Petrópolis: Vozes, 2022.

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

MATISSE, H. Escritos e conversas sobre arte. In: LICHTENSTEIN, J. (ed.). **A pintura: o desenho e a cor**. São Paulo: Editora 34, 2006 (Textos essenciais, v. 9).

PEIRCE, C. S. The sign: icon, index, and symbol. In MANGHANI, S. e outros (eds.) (2006): **Images: a reader**. Londres: Sage Publications, 2006

PÉREZ-ORAMA, L. Imagem Réptil. Notas sobre Narciso e Hermafrodito. In SOARES RODRIGUES, G. (org.): **Festival Desenho Vivo**. Brasília: Outubro Edições, 2021

RAE, C. What David Bowie borrowed from William Burroughs. 2019. Disponível em: <https://lithub.com/what-david-bowie-borrowed-from-william-burroughs/> Acesso: dez. 2023.

RAWSON P. **Drawing**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1987.

RICHTER, G. Frau mit Hund am See, 1967. Fonte <https://www.gerhard-richter.com/de/art/paintings/photo-paintings/animals-2/woman-with-her-dog-by-the-lakeside-14099/?pg=18> Acesso: fev. 2025.

•211

SALE, T.; BETTI, C. **Drawing a Contemporary Approach**. Belmont: Thompson Wadsworth, 2008.

SOARES RODRIGUES, G. **Desenhário: a ciência inexata da linha (desenho vivo e outras coisas)**. Tese (Doutorado). Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SOULAGES, F. **Estética da fotografia. Perda e permanência**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

STRICKLAND, A. Conheça a história por trás das figuras encontradas na antiga Pompeia. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/conheca-a-historia-por-tras-das-figuras-encontradas-na-antiga-pompeia/> Acesso: abr. 2024.

TAVARES, G. M. **Atlas do corpo e da imaginação. Teoria, fragmentos e imagens**. Porto Alegre: Dublinense, 2021.

VERÇOSA, P. I. **Intervalos**. Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, habilitação Bacharelado, Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

WALKER, K. Burn, 1998. Fonte: <https://www.artchive.com/artwork/burn-kara-walker-1998/> Acesso: fev. 2025.

Como Citar

Andarilhar: um método hesitante sobre desenho. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 186–212, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78295](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78295). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78295>. Acesso em: 21 fev. 2026.

•212



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

A palavra-*punctum* como método de investigação poética

MARINA JERUSALINSKY

•213

Marina Jerusalinsky é artista visual, escritora e pesquisadora. Doutora em Artes pela USP, com período sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, Mestra em Artes pela UERJ e graduada em Artes Visuais pela UFRGS. Trabalha com a palavra de modo transdisciplinar, em projetos de arte participativa, livros de artista e leitura crítica de textos literários e acadêmicos.

Contato: marijeru@gmail.com

Afiliação: Grupo de pesquisa Poéticas da Participação (CNPq/UFRGS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4904552996990087>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4958-6845>

• RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre as especificidades da investigação em poéticas visuais em relação a outras linhas e campos do conhecimento, compreendendo que, na pesquisa em artes, os métodos devem ser formulados pela própria poética que a movimenta. São analisadas, em particular, duas perspectivas sobre esses caminhos metodológicos: uma formulada por Jean Lancri (2002), e a pragmática da cartografia, abordada por Luciano Bedin da Costa (2014), de modo a torná-las singulares em contato com minha poética de pesquisa, que é atravessada por uma releitura do conceito de *punctum* de Roland Barthes (1984), ligada à linguagem verbal, e às questões de gênero. Compreendendo o trabalho escrito como parte dessa mesma poética e sendo a palavra minha principal matéria de trabalho, neste texto realizo algumas experimentações da escrita, buscando transmitir, na prática, parte do que é desenvolvido teoricamente.

• PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa poética, metodologias, linguagem e corpo, cartografia, escrita criativa.

• ABSTRACT

This paper reflects on the specificities of research in visual poetics in relation to other lines and fields of knowledge, understanding that, in this type of research, the method must be formulated by the very poetics that drives it. I analyze two perspectives of methodological paths in arts research: one formulated by Jean Lancri (2002), and the pragmatics of cartography, approached by Luciano Costa (2014), to propose ways of making them singular in contact with my research poetics, which is crossed by a reinterpretation of Roland Barthes' (1984) concept of *punctum*, linked to verbal language and gender issues. Understanding written work as part of this same poetics and the word being my main working material, in this text I carry out some writing experiments, seeking to convey, in practice, part of what is developed theoretically.

• KEYWORDS

Poetic research, methodologies, language and body, cartography, creative writing.

1. Introdução

, aconteceu quando participei de um curso sobre a história de São Paulo¹ e ouvi que, durante séculos, em Portugal, existiu algo chamado “juízo das bravas”: um julgamento que castigava mulheres pobres por falarem de forma inapropriada nas ruas, bradando, discutindo, ou proferindo impropérios. Na aula, que assistia com atenta indiferença, aquelas palavras, juízo das bravas, de repente me despertaram – *não o interesse, mas o corpo mesmo, como se acabasse de receber uma alfinetada*. Brava... um adjetivo que, no feminino, costumamos ouvir em tom de recriminação, uma palavra que inclusive foi arremessada algumas vezes em minha direção, não pousou, dessa vez, nesse significado pejorativo; ficou vagando, por um bom tempo, não dizendo nada e voltando a dizer muitas coisas. Até que, meses depois, decidi falar sobre ela; cuspir o alfinete de volta no mundo. Assim, surgiu a ideia para o livro de artista *Guia de conduta para mulheres bravas* (Jerusalinsky, 2025) (Figura 1).

•215

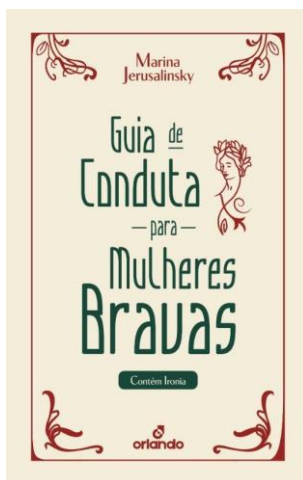


Figura 1. Marina Jerusalinsky, capa do livro *Guia de Conduta para Mulheres Bravas*, 1ª ed., 2025. 159 p., 11,5 x 18 cm. Fonte: acervo da autora.

1 O curso “Redescobrimo 465 anos da cidade de São Paulo” foi ministrado por Danielle Franco da Rocha, Edimilson Peres Castilho e Eriberto Peres Castilho, promovido pelo Instituto Bixiga, em São Paulo, em janeiro de 2019.

Outra vez, aconteceu em uma visita ao Museu de Arte da Bahia em 2019. Enquanto lia distraidamente as etiquetas de sua coleção de louças históricas, deparei-me com um punhadinho de palavras: “Louças mudas, século XIX”. Assim, sem mais nem menos, entre pratos e travessas *m u d a f i q u e i e u , s e n t i n d o a q u e l e t e r m o n o c o r p o*, sem entender por quê. Depois descobri que a mudez é identificada somente nas louças que não têm desenhadas insígnias, como brasões, coroas, acrônimos ou armas – um fato que me levou a abrir um malicioso sorriso para aqueles supostos pratos mudos, que se tornaram todos os possíveis pratos mudos do mundo, e sussurrar-lhes: eu sei que vocês têm algo a dizer. Assim foi que iniciei o processo de criação do trabalho *Louças mudas*, que tomou forma em uma instalação (Figura 2) e uma coleção de cartões impressos, compostas por pratos, fotos e histórias de 18 pessoas².

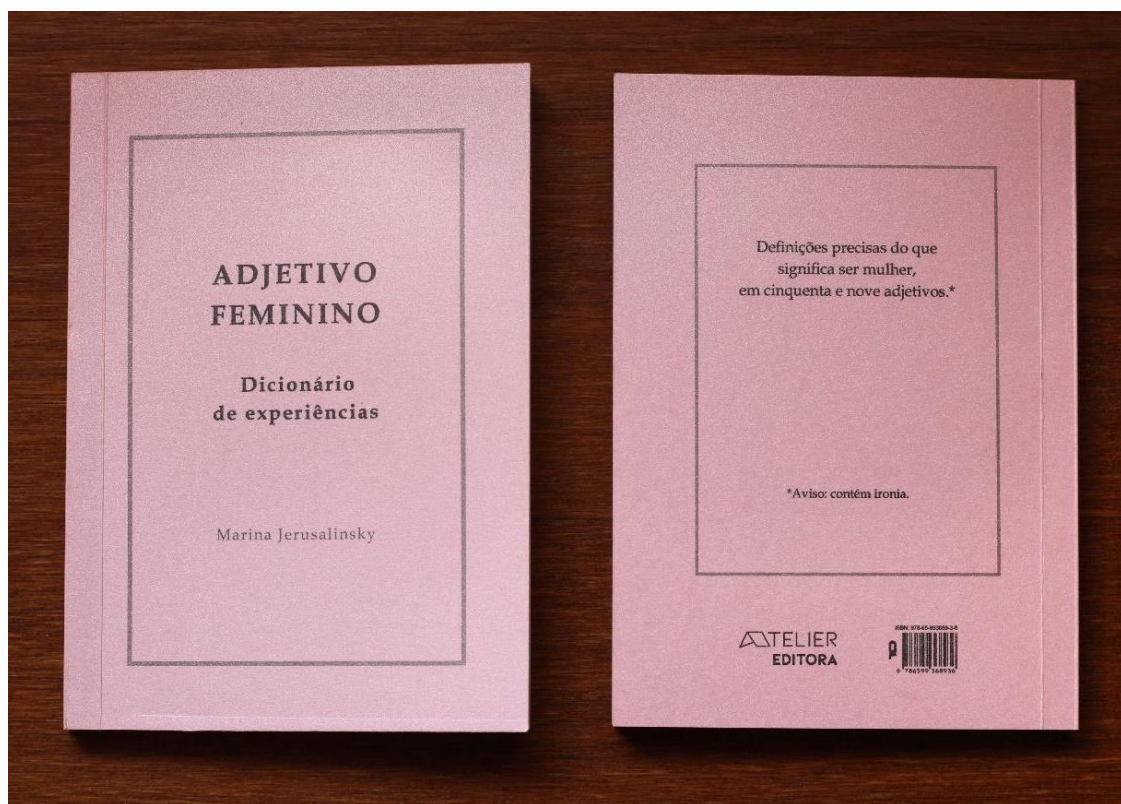
•216



Figura 2. Marina Jerusalinsky, *Louças mudas*, 2022-2024. Instalação com vitrine, 16 pratos com inscrições em decalque e impressões em papel, dimensões variáveis. Fonte: acervo da autora.

² Divulguei em redes sociais o convite para o trabalho, apresentando-me como artista e colecionadora de louças. Os participantes podiam opcionalmente vender ou doar seu prato para a coleção, mas tinham de enviar uma foto deste em sua mesa, junto com um texto ou áudio contando os significados que atribuíam ao objeto. Participaram 24 mulheres (das quais 17 foram selecionadas) e 1 homem, o que trouxe à tona o fator de gênero para a obra.

De novo, foi quando um homem me chamou de bra.va e alguns outros ad.je.ti.vos – palavras que *senti a necessidade de escrever* numa listinha e guardar na gaveta, sem saber por qual razão. Um ano depois, peguei a lista e entendi que aquilo se tornaria um trabalho participativo, chamado *Adjetivo Feminino* (Figura 3): hoje, um dicionário publicado (Jerusalinsky, 2023), cujos irônicos verbetes incorporam histórias de 41 mulheres³ sobre os adjetivos que as marcaram ao longo da vida.



•217

Figura 3. Marina Jerusalinsky, capa e contracapa do livro *Adjetivo Feminino: dicionário de experiências*, 1ª ed., 2021. 96 p., 10 x 15 cm. Fonte: acervo da autora.

3 Em 2021, durante o isolamento social da pandemia, lancei um convite virtual aberto para a participação no trabalho, que teve resposta de mulheres brasileiras de diferentes perfis sociais.

Essas três breves narrativas, preciso confessar, não estão neste texto para in.tro.du.zir seu tema: o que elas buscam é transmitir algo das experiências que me levaram a escrevê-lo. Existe ao menos uma constante em meus trabalhos artísticos da última década: a palavra; e o fato de criar com palavras leva-me, com ainda mais profundidade, ao entendimento de que a escrita de um texto acadêmico no contexto de uma pesquisa *em artes*⁴ pode ou até deve ser parte da poética que a move. Assim, eis que surge o assunto: proponho aqui uma reflexão sobre algumas especificidades da pesquisa *em artes* em relação a outras linhas e campos do conhecimento, sobretudo no que diz respeito à abordagem metodológica, e como esta se deu em minha investigação de Doutorado em Artes⁵.

Na primeira seção, abordo a forma pela qual se dá a entrada das palavras em meus processos de criação, a partir do conceito de *punctum*, de Roland Barthes (1984). Em seguida, analiso duas perspectivas sobre possíveis caminhos metodológicos a serem adotados em uma pesquisa *em artes*: um colóquio realizado por Jean Lancri (2002), transcrito no livro *O meio como ponto zero*, e a pragmática da cartografia, tratada no texto *Cartografia: uma outra forma de pesquisar*, de Luciano Bedin da Costa (2014), para propor uma reflexão sobre formas de torná-las singulares em contato com minha poética de pesquisa, a partir do que é abordado na seção anterior.

Minha investigação lida, através dos trabalhos artísticos que apontei acima, com maneiras pelas quais a linguagem⁶ age na construção do gênero “mulher”, seja expressa em palavras que vêm de fora e são incorporadas pelas participantes, seja em sua presença na língua das próprias mulheres, como forma de partilha e resignificação. Assim, não pude deixar de operar com a linguagem, também na tese, como algo que age e que pode atingir o corpo – tanto o meu, que escreve, quanto o de quem lê –, levando em conta igualmente

4 Estou diferenciando aqui a pesquisa em artes, que abarca a criação poética da pesquisadora, da pesquisa sobre artes, como os estudos de história, crítica e teoria da arte, de curadoria, ou ligadas à educação.

5 Este artigo aborda, de forma revista e ampliada, parte da discussão desenvolvida em minha tese de doutorado, intitulada *Bravas mulheres: palavras que fazem corpo em uma poética participativa* (Jerusalinsky, 2024), vinculada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo, com orientação do Prof. Dr. Artur Matuck e da Profa. Dra. Cláudia Zanatta e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no Brasil (CAPES).

6 Neste texto, a palavra “linguagem” refere-se exclusivamente à linguagem verbal.

as questões de gênero que a perpassam. Neste artigo, busco do mesmo modo colocar isso em prática, dentro dos limites de suas normas de publicação.

2. A outra ponta da palavra

Ainda que eu possa, por vezes, buscar palavras e textos cujos significados desejo trabalhar em meus processos criativos, em muitas outras, é um encontro inesperado com a linguagem que me leva a criar. De repente, durante uma fala ou leitura sou atingida: por um termo, uma letra, um sinal gráfico... Esse elemento aparece como algo, ao menos em parte, indecifrável, ressoando em mim além (ou aquém?) da dimensão consciente do conhecimento. Ele gera um escuro, intrigante, como uma espécie de epifania invertida: dúvidas e angústias são, ao invés de resolvidas, intensificadas num impacto súbito. Mas por não ser amorfo, e sim o escuro da letra, ele pode se tornar um suporte para a criação de outros sentidos.

Essa sensação de ser atingida não está no campo de um mero interesse. Ela é, antes, algo próximo do que Roland Barthes (1984) chama de *punctum* na Fotografia. O *punctum*, para o autor, é um detalhe, um elemento que se encontra na foto aparentemente por acaso e “que parte da cena, como uma flecha, e vem [nos] transpassar” (Barthes, 1984, p. 46). Ou seja, ele provoca no observador um abalo, uma ferida: “Pela marca de *alguma coisa*, a foto não é mais *qualquer*. Esse *alguma coisa* deu um *estalo*, provocou em mim um pequeno abalo, um *satori*, a passagem de um vazio” (Barthes, 1984, p. 77, grifos do autor). Esse efeito não pode ser explicado racionalmente, “não é situável, não encontra seu signo, seu nome; é certo e no entanto aterrissa em uma zona vaga de mim mesmo; é agudo e sufocado, grita em silêncio” (Barthes, 1984, p. 83). Nesse sentido, ele se opõe ao que Roland chama de *studium*, que seria, este sim, da ordem do interesse ou do gosto.

•219

Como um detalhe do texto ou da fala, seria possível a existência de palavras-punctum, que nos toquem como

s i l ê n c i o ?

Quem sabe seja esse o resultado de uma artista visual que trabalha com palavras: busco um conceito da imagem para transferir ao texto. Porém, não me parece ser um fato tão contraditório; afinal, Barthes chega ele mesmo à conclusão de que esse tipo de *punctum* não traz, em si, a essência da Fotografia (voltarei a isso em seguida). Nada nos impede de pensá-lo, portanto, em outros meios.

Punctum é uma palavra do latim derivada de *pungere*: picar, ferir. Pode ser traduzida, segundo Barthes (1984, p. 46), como “picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte – e também lance de dados”. A última tradução reforça a ideia do acaso (que na foto nos punge), mas o termo remete, ainda, à ideia de pontuação, como se algumas fotos fossem marcadas por pontos sensíveis. O “pedantismo”, como o autor chama, de usar o latim serve, é claro, ao propósito de manifestar todos esses significados em uma única palavra. Porém, quero propor que o desviemos para nossa língua – o português, que, mesmo importado e imposto, já é nosso – para que, quem sabe, possa dizer com ela o que desejo falar de meu trabalho.

•220

Em um dicionário de latim-português de Portugal, “*punctum*” significa:

1. Picada. 2. Pequeno buraco feito por uma picada. 3. Ponto (sinal de pontuação). 4. Parte dum todo, do tamanho dum ponto; pequeno espaço; pequena parcela; um nada. 5. Momento, instante, pequeno espaço de tempo. 6. Voto [...] 7. Ponto (geométrico); ponto (no jogo de dados). 8. Pequeno membro (da frase); divisão (no discurso). (Torrinha, 1942, p. 710-711)

No Brasil, não foi traduzido de modo muito diferente:

I – Sent. próprio: 1) Picada [...]. Daí: 2) Pequeno buraco feito por uma picada [...]. II – Sent. figurado: 3) Pequeno membro (da frase), pequeno corte [...]. 4) Ponto (geométrico) [...]. 5) Ponta, espaço ínfimo [...]. 6) Momento, instante [...]. 7) Voto (ponto que se colocava ao lado de cada nome daquele a quem se dava o voto) [...]. 8) Ponto (no jogo de dados) [...]. (Faria, 1962, p. 821)

Ou seja, existe nesse termo uma dimensão temporal que Barthes aborda para falar de um segundo tipo de *punctum* na imagem fotográfica: o próprio

Tempo, a noção de “Isso-foi”, que ele considera a essência da Fotografia – um encontro com o referente como aquele que de fato esteve lá, e um encontro também com a luz que foi emanada da cena e se presentifica, capturada na imagem. Isso, é claro, não é o que identifico em meus encontros com as palavras, já que elas não possuem a mesma relação com um referente; o que proponho é uma aproximação com aquele primeiro tipo de *punctum*, percebido por Barthes no de,ta,lhe.

O termo *punctum* apresenta um significado relativo à própria linguagem verbal: um fragmento da frase, produzido por uma divisão, um corte. É o detalhe da fala ou do texto ao qual me refiro. Em sentido espacial e gráfico, o *punctum* pode, ainda, ser um ponto (um sinal de pontuação, cheio; um ponto-buraco, oco) ou uma ponta (parte de algo, elemento muito pequeno, ínfimo)⁷. Porém, se o *ponto* pode ser algo encerrado em si mesmo, uma *ponta* é sempre a ponta de algo, produzida no encontro entre duas ou mais linhas. O ponto, ainda que possa atrair o olhar, não aponta para lugar nenhum. Relacionada à picada, a ponta é um ínfimo que não pode passar despercebido: somos feridas. O *punctum* de Barthes, enquanto ponto-ferida, está ambigualmente na imagem e no corpo da observadora. Quando ele fala do *punctum* que sai da imagem e vem nos tocar, ferir, é da ponta que se trata: ela atinge, vai ao encontro de – e o sentido que mais interessa do conceito de *punctum* ao meu trabalho é justamente o da *ponta*, enquanto encontro com algo (da linguagem) que parte do seu contexto e me toca, fere, mobiliza em uma dimensão sensível.

•221

Uma questão a ser encarada é que, enquanto o filósofo afirma que as fotos que possuem um *punctum* são “indesenvolvíveis” – “tudo está dado, sem provocar a vontade ou mesmo a possibilidade de uma expansão retórica” (Barthes, 1984, p. 78) –, eu tendo a puxar desse encontro uma nova linha, desenvolvê-lo. A diferença talvez esteja em que ele fala desde uma posição de observador (o que ele chama de *Spectator*), enquanto falo de uma posição dupla, de quem está a observar (ler, ouvir...) as palavras e, ao mesmo tempo, cria com elas. Ou seja, Barthes vai da foto à palavra, buscando falar da natureza do *punctum*, mas não explicar seu significado. Eu vou da palavra à arte, desenvolvo, de algum modo, essa *ponta* que me tocou. Ela se faz *ponta*, inclusive, justamente por essa nova linha (o trabalho artístico) que crio a partir

7 Em francês (língua materna do autor), a tradução do termo também poderia levar a le point (o ponto) ou la pointe (a ponta).

da ferida. Porém, nem a arte busca a perfeita eloquência da retórica, nem o que ele chama de *punctum* é algo sem qualquer possibilidade de significação. O ato de colocar-se disponível para o aparecimento do *punctum* pode ser um entregar-se às associações livres, capazes de proporcionar o encontro com o desejo, a memória, um modo de sentir nossas feridas – como fica explícito nas remissões que o autor faz à sua mãe enquanto observa as fotografias. “Dar exemplos de *punctum* é, de certo modo, entregar-me” (Barthes, 1984, p. 69).

3. A ponta como meio

•222 Não sou uma artista disciplinada, dessas que de,ter,mi,na um tempo para produzir arte, nem que define rígidos métodos para construir meus trabalhos; sou dessas que precisa ser a,tin,gi,da por uma *ponta* – em meio à rotina, à vida, ao trabalho – para começar um processo de criação. Uma pesquisa em artes, segundo o professor e artista Jean Lancri (2002, p. 18), também começa sempre no meio de algo: “de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância”. Ele defende essa “apologia do *meio* (pelo qual começar)”, pela ideia de que, assim como a arte “insere-se a meio caminho entre o conhecimento científico e o pensamento mítico ou mágico”, conforme proposto por Lévi-Strauss (*apud* Lancri, 2002, p. 23), o pesquisador em artes opera sempre entre polos opostos, articulando-os: “entre conceitual e sensível, entre teoria e prática, entre razão e sonho” (Lancri, 2002, p. 19). Essa visão contribui, de fato, para explicar certas especificidades da pesquisa em artes face a outras linhas e campos de investigação; mas quero me aprofundar um pouco mais nessa ideia do “meio” em relação aos métodos de minha pesquisa.

O “entre” de que fala Lancri não é uma posição estática, pois a articulação, segundo ele, pressupõe um movimento de vaivém entre aquelas instâncias, que ele chama também de “claudicação”. Os polos de oposição são manifestados, por um lado, na produção plástica e, por outro, na produção textual, que o pesquisador em artes deve “entrecruzar”, não podendo,

[...] aos olhos de certos artistas como de certos teóricos, senão aparecer em posição trivial em relação à pureza de cada um destes dois domínios que ele se ocupa em abordar alternativa ou conjuntamente para, ao que parece, adulterá-los. Vê-se que claudicação, postura mediana, meio do

caminho, posição trivial e trabalho impuro é tudo uma só coisa [...] (Lancri, 2002, p. 24).

Ou seja, não há um trabalho puramente plástico, prático, ligado ao campo do sensível e do sonho (ou imaginário), e outro puramente textual, teórico, ligado ao conceito e à racionalidade, pois a pesquisa em artes opera a teoria à *sua própria maneira*, a partir do campo do sensível: “o uso da razão na pesquisa em artes plásticas deve, com efeito, ser temperado por uma certa dose de dúvida. Pois a arte tem razões que a razão desconhece.” (Lancri, 2002, p. 26). Por isso, nesse tipo de investigação, o uso dos conceitos pode ser muitas vezes contraditório, sem, no entanto, perder uma lógica interna própria. Nesse ponto, estou de acordo: a pesquisa em artes possui uma forma própria de se fazer, tanto com a razão quanto com o imaginário, tanto com o conceitual, quanto com o sensível. Contudo, embora Lancri faça uma consideração sobre a integração da criação artística com a teoria, afirmando que é a criação pessoal que “permite inventar uma nova forma de teorização” e que, portanto, o modelo de tese nesse tipo de pesquisa precisa ser reinventado a cada vez (Lancri, 2002, p. 22), ele estabelece uma divisão clara entre prática artística, por um lado, e produção textual da tese, por outro, e não chega a abordar a possibilidade de uma tese existir *enquanto prática poética*.

•223

É possível que, na perspectiva apresentada por Lancri, haja uma impossibilidade de dar esse passo a mais, justamente, porque ele coloca a pesquisadora numa posição “entre”: articular ou entrecruzar são ações que não provocam *fusão* . Além disso, definir uma pesquisa em artes (e seu começo) .no. meio, como pon.to médio entre dimensões antagônicas, um lugar de articulação en.tre polos, significa restringir o corpo do artista-pesquisador a um movimento axial (de vaivém), ligado a um cen.tro desde o qual deve movimentar e articular as dimensões binárias e antagônicas da pesquisa. Por isso, acredito, ele aparece antes como alguém que “claudica” do que como alguém que caminha: ficar entre, ou em um vaivém, é uma posição indecisa. O que defendi como propulsor de meus processos de investigação nada tem de indeciso: é, pelo contrário, um

, a , b a , l o ,

Algo me atinge em meio a um fluxo de vida, provocando interrupção e movimento. Por isso, vou deixar o artigo masculino de lado, porque mais me serve a noção de estar *em meio a* do que *no meio*: estar *em meio* até pode nos situar provisoriamente em um ponto, mas sem eixos e fronteiras delimitadas, o que significa que é impossível encontrar o seu centro – não há *entre*, apenas *em*.

Estar *em meio* pode ser como começar um livro pela vírgula (Figura 4). Não pude deixar de repetir o gesto de Clarisse Lispector aqui, no começo deste texto, como uma pequena homenagem. O momento em que virei a página e fui atingida por essa vírgula-*ponta* não parou de me vir à mente enquanto começava a escrever. Então eu não sabia, mas agora penso que foi exatamente como encontrar essa sensação de estar *em meio*: tudo era um mesmo, ao mesmo tempo – o livro, o silêncio e a vida.⁸

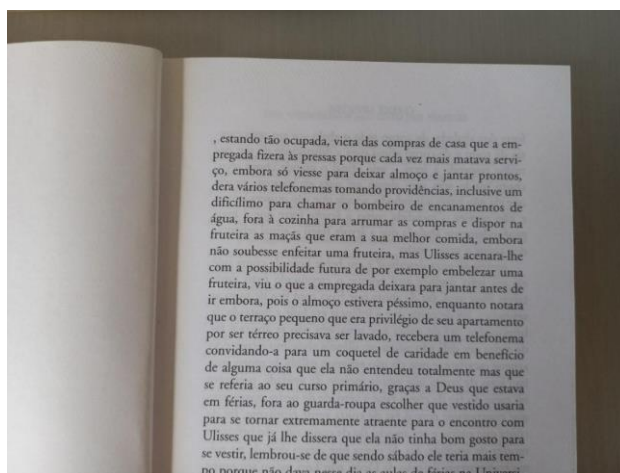


Figura 4. Clarisse Lispector, *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, 1969, p. 13. Livro.

⁸ Nessa página, Clarisse também consegue presentificar a vida sem respiros de uma mulher, como tantas (ainda que neste caso com condições de vida melhores do que muitas), que se desdobra em afazeres mesmo estando em férias graças a Deus, e se preocupa antecipadamente com a escolha de um vestido porque um homem lhe disse que não tinha bom gosto para se vestir, em uma sucessão esmagadora de vírgulas que nos deixa, igualmente, sem ar.

Estar *em meio* é uma ideia que pode também aproximar vida e arte. Talvez por não ser grande adepta de binarismos e disciplinas delimitadas, entendo que, em minha pesquisa, além de ser a poética que gera saberes, existe uma busca por integrar o campo da arte a outras áreas do conhecimento, e mais amplamente à vida cotidiana. Isso não ocorre na forma de produção da obra *como* vida (e vice-versa), conforme as práticas analisadas por Nicolas Bourriaud em “Formas de vida” (2011, p. 15), que “minimizam a importância dos ‘produtos’, exaltam o gesto, a gratuidade e a dilapidação das energias”, mas no sentido de que a arte é, para mim, um *meio* de investigação e elaboração de experiências vividas – usado na pesquisa em uma perspectiva transdisciplinar. Ou seja, nesta, são os fazeres artísticos e as experiências nele incorporadas que permitem a manifestação de uma *f a l a*, minha e de outras mulheres (participantes dos trabalhos), que tanto expõe questões *sobre* esse gênero, quanto permite nosso próprio *deslocamento* em relação às posições em que somos frequentemente colocadas, justamente por termos menos possibilidade de falar em diversas instâncias da sociedade⁹. Como métodos de investigação, portanto, meus processos de criação são meios através dos quais

•225

elaboro, junto a outras pessoas, determinadas situações ou problemas presentes em minha vida, mas também na sociedade em geral, e, desses processos, extraio saberes que dizem respeito tanto à arte, quanto a essas mesmas situações, problemas e sociedade. Assim, gêneros à parte, poderia retomar a célebre frase de Robert Filiou (*apud* Bourriaud, 2011, p. 5) para resumir o que penso: “A arte é apenas um meio de tornar a vida mais interessante que a arte.”

Uma alternativa metodológica que poderia servir à compreensão da pesquisa como prática mais integrada à vida cotidiana, que abarca a *p r e s e n ç a* da pesquisadora no campo (ou “território”) investigado, é a cartografia, que tem como base filosófica teorias de Gilles Deleuze e Félix Guattari. A cartografia pode ser entendida como um método ligado à noção de “rizoma”, desenvolvida pelos autores em *Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2*

9 Aqui estou tratando da “fala” não apenas como emissão de sons pela boca, mas sim como possibilidade de manifestação ou expressão. Existe uma vasta literatura sobre as desigualdades de gênero, tanto no Brasil quanto no mundo, que abordam a menor presença de pessoas do gênero feminino na esfera pública e política, ou nos postos de trabalho mais valorizados, além de diversas formas de silenciamento sofridas por elas também no âmbito privado.

(Deleuze; Guattari, 2011), como uma forma de produção do conhecimento que traça relações em rede e mapeia multiplicidades, permanecendo aberta a novas conexões, opondo-se ao modelo “arborescente”, ligado às formas hierárquicas, centralizadas, lineares e binárias de organização do conhecimento que dominaram o pensamento ocidental. Nesse sentido, a cartografia está em contraposição ao que os autores chamam de “decalcomania”: uma cópia, representação ou aplicação dos modelos arborescentes ao real, que ajusta sujeitos, fenômenos e processos a um molde predefinido. Deleuze e Guattari defendem que a decalcomania impede que o real se diga por si mesmo, pois sobrecodifica e fecha o sentido daquilo que é analisado, enquanto a cartografia permite que o real emerja, já que é um traçado singular e imanente, que acompanha devires e permite modificações.

•226

Especialmente a partir dos anos 2000, diversos autores passaram a desenvolver a noção cartográfica proposta pelos filósofos no âmbito da metodologia de pesquisa em ciências humanas e sociais. Entre eles, Luciano Bedin da Costa (2014) defende uma abordagem com a qual dialogo aqui. Contrapondo-a à teoria de Lancri, podemos dizer que, na cartografia, a pesquisadora não claudica, mas caminha – e com o corpo poroso aos encontros. De acordo com Costa (2014, p. 70, grifos do autor), “Ao invés de se perguntar pela essência das coisas, o cartógrafo pergunta pelo seu encontro com as coisas durante sua pesquisa. No lugar de *O que é isto que vejo?* [...] um *Como eu estou compondo com isto que vejo?*”. Nesse sentido, a cartografia está focada antes no processo do que no resultado, e pode ser pensada mais como uma prática ou pragmática de pesquisa do que como uma metodologia científica, pois se trata, como afirma o autor, de um “exercício ativo de operação sobre o mundo, não só de verificação, levantamento ou interpretação de dados” (Costa, 2014, p. 67). Quer dizer, o cartógrafo conhece fazendo e, nesse sentido, além de caminhante, é um manipulador. Por isso, a cartografia é uma prática corporal, produz “traçados do corpo no encontro com o mundo” (Costa, 2014, p. 74).

Certamente meu corpo de pesquisadora-artista, *em meio* à criação poética e teórica, caminha, aberto e atento ao encontro, que “é da ordem do inusitado e nunca se faz sem um grau de violência”, no sentido de que “nos desacomoda e nos faz sair do mesmo lugar” (Costa, 2014, p. 72). O foco da minha pesquisa está no processo de criar, fazer, não na recepção e análise do objeto artístico feito, e, como já dito, ela busca uma integração de diferentes

campos do saber, assim como proposto na cartografia. Mas também aqui preciso incorporar e regurgitar essa pragmática a meu modo: ainda que não se contradigam, diferentes formas de se explicar um trajeto podem com certeza levar a diferentes lugares.

A cartografia permite às ciências humanas caminhos de pesquisa fora dos tradicionais dispositivos formulados pelo discurso científico, e, para isso, aproxima-os do fazer de artista – “só se faz cartografia artistando-se” (Costa, 2014, p. 76). Porém, se, como afirma Costa (2014, p. 71), “A cartografia não tem um único modo de utilização, não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim” e, portanto, “O pesquisador-cartógrafo terá que inventar os seus na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte de seu próprio território de pesquisa”, entendo que é preciso confrontar a própria noção de “cartografar” dentro da pesquisa artística de cada um: apropriar-se dessa teoria para torná-la singular, tanto na prática, quanto discursivamente.

Falo, em minha investigação, de como as palavras agem e, igualmente, criam imagens, o que significa que não posso deixar de lado uma preocupação com as imagens que certas teorias são capazes de produzir. Em minha poética (incluindo aí também a tese), o *ma.pa*, vindo da cartografia, certamente não é a imagem mais coerente. A imagem que nasceu nesta pesquisa é a da *ponta*: a *ponta* é um sinal gráfico, é o *punctum* levado à letra, à escrita. Esta pode ser compreendida como uma “apropriação contextual” da pragmática da cartografia a esta pesquisa em particular: os encontros, na cartografia, são pensados e sentidos, aqui, como *abalo-ponta-ferida*, a partir do conceito de Barthes.

•227

A noção da *ponta* procura abarcar quatro elementos: palavra, silêncio, corpo e imagem. Assim, além de operar nos trabalhos artísticos, conforme apontado, ela se torna *meio* para a construção da tese em vários sentidos. As escolhas teóricas e dos referenciais artísticos são feitas menos por convenção, necessidade de abordar autores e artistas por serem considerados *im.por.tan.tes*, e mais por reconhecimento daquilo que me *punge*, afeta, coloca em movimento: como defendido na pragmática cartográfica, a “importância” é o que o corpo “porta”, carrega consigo, a partir de um encontro (Costa, 2014, p. 73). Do mesmo modo, as categorias são tratadas apenas como suportes provisórios para a compreensão de certas ideias, mas aquilo que de fato importa é o que se pode dizer depois que elas atravessam o corpo e se tornam

singulares. Além disso, a partir da ideia de que as palavras agem, busco manifestar, na tese, assim como faço neste texto, algo dessa performatividade da linguagem: por um lado, incorporando na escrita o que acontece durante a própria escrita e, por outro, criando palavras-performances¹⁰ – que são, igualmente, imagens.

4. Ponto final

Todas chegamos, em algum momento, a este ponto, em que um texto deve terminar. E, embora não goste da ideia de começar e conduzir a pesquisa .no. meio, talvez a proposta de Lancri me sirva, em grande parte, no fim: é no momento de concluir que me percebo, de fato, claudicante; que a pesquisadora fica entre a necessidade de parar e a possibilidade infinita de seguir, articulando o fora e o dentro. Porém, ainda que um ponto final seja necessário, essa separação será sempre impura: a pesquisa não fica encerrada em si mesma, pois realiza constantes conexões com o que está, supostamente, fora de seu escopo. Ou seja, toda pesquisa é sempre, metaforicamente, uma vírgula.

•228

Tratei, aqui, de algumas possibilidades metodológicas ou de pragmáticas da pesquisa *em artes* que pudessem ajudar na compreensão de seus modos de funcionamento particulares, que diferem, em grande parte, daquelas realizadas em outras linhas de investigação e campos do conhecimento. Porém, apresentei maneiras pelas quais me apropriei dessas teorias para incorporá-las em minha pesquisa, de modo que fizessem sentido (e sentir) na poética que a sustenta.

Apesar de compreender que possam existir esforços de sistematização de modelos metodológicos para esse tipo de investigação, buscando uma validação no âmbito universitário, acredito que, em uma pesquisa *em artes*, não apenas os métodos, mas a própria metodologia, enquanto estrutura, devem ser formulados pela própria poética que a movimenta. Isso inclui não apenas os caminhos para a criação de obras de arte, mas também aqueles que dizem respeito à construção de uma tese, que pode, devido à singularidade desse

10 Para se configurar como performance, a palavra precisa ser experienciada; desacomodar o olho, o corpo, pular do papel, afundar na tela, existir enquanto algo mais do que cómodo suporte para um significado. Para maior aprofundamento nessa questão, ver a tese de Camila Alexandrini (2017).

processo de investigação teórico-prático, não condizer com as normas acadêmicas ,

Referências

ALEXANDRINI, Camila. **Palavra-performance**. 188 f. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós- Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2017.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 7, n. 2, p. 65-76, mai./ago. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2. São Paulo: Editora 34, 2011, v. 1.

•229

FARIA, Ernesto (org.). **Dicionário Escolar Latino-Português**. Brasil: Ministério da Educação e Cultura, Departamento Nacional de Educação, 1962.

JERUSALINSKY, Marina. **Adjetivo Feminino**: dicionário de experiências. 3ª ed. São Paulo: Bebel Books, 2023.

JERUSALINSKY, Marina. **Bravas mulheres**: palavras que fazem corpo em uma poética participativa. 2024. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

JERUSALINSKY, Marina. **Guia de Conduta para Mulheres Bravas**. Joinville: Com.tato, 2025.

LANCRI, Jean-Jacques. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. *In*: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002, p. 16-33.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino Português**. Porto: Porto Editora, 1942.

Como Citar

Palavras-punctum: deixar-se atingir pela linguagem como método de pesquisa em artes. ouvirOUver, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 213–230, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78656](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78656). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78656>. Acesso em: 21 fev. 2026.

•230



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Metodologias reflexivas na pesquisa em artes visuais: a representação do corpo generificado em contexto intercultural

PATRICIA AMORIM DA SILVA

•231

Patricia Amorim da Silva é artista visual e pesquisadora, doutoranda em Artes Visuais pela Edith Cowan University (Austrália). Mestre em Fine Art pela The University of Northampton (2012). Suas pesquisas investigam representações do corpo generificado em contextos interculturais, utilizando fotografia, projeção e instalação como procedimentos metodológicos. Desenvolve prática artística colaborativa que dialoga com teorias feministas e perspectivas decoloniais.

Contato: patricia.ptasilva@gmail.com

Afiliação: Edith Cowan University, School of Arts and Humanities, Perth, Austrália

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1244822314148075>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7584-3913>

RESUMO

Este artigo apresenta os fundamentos metodológicos e os resultados parciais de uma pesquisa artística sobre a representação fotográfica do corpo generificado em contexto intercultural Brasil-Austrália. A investigação adota a Pesquisa Liderada pela Prática (*Practice-Led Research*) como eixo estruturante, incorporando fotografia digital, projeções luminosas e processos colaborativos com participantes de ambos os países. A metodologia integra quatro dimensões reflexivas -- autorreflexiva, reflexiva, dialógica e interrogativa -- que permeiam todas as etapas da criação, desde as sessões fotográficas até a manipulação digital e montagem de instalações. O texto articula referenciais teóricos do feminismo brasileiro e internacional, dos estudos pós-coloniais e das metodologias artísticas contemporâneas, apresentando exemplos concretos das estratégias visuais desenvolvidas e analisando como as intervenções técnico-estéticas (dupla exposição, projeção, sobreposição) operam como procedimentos investigativos que interrogam as inscrições culturais nos corpos. Ao evidenciar a práxis como lugar de produção de conhecimento, esta pesquisa contribui para os debates epistemológicos nas artes visuais, demonstrando que a criação artística reflexiva constitui uma forma legítima e rigorosa de investigação acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa liderada pela prática, fotografia feminista, corpos generificados, metodologia intercultural, reflexividade artística.

•232

ABSTRACT

This article presents the methodological foundations and partial results of an artistic research on photographic representation of gendered bodies in Brazil-Australia cross-cultural contexts. The investigation adopts *Practice-Led Research* as its structuring axis, incorporating digital photography, light projections, and collaborative processes with participants from both countries. The methodology integrates four reflexive dimensions -- self-reflexive, reflexive, dialogical, and interrogative -- that permeate all stages of creation, from photographic sessions to digital manipulation and installation assembly. The text articulates theoretical frameworks from Brazilian and international feminism, postcolonial studies, and contemporary artistic methodologies, presenting concrete examples of the visual strategies developed and analyzing how technical-aesthetic interventions (double exposure, projection, superimposition) operate as investigative procedures that interrogate cultural inscriptions on bodies. By demonstrating praxis as a site of knowledge production, this research contributes to epistemological debates in visual arts, showing that reflexive artistic creation constitutes a legitimate and rigorous form of academic inquiry.

KEYWORDS

Practice-led research, feminist photography, gendered bodies, cross-cultural methodology, artistic reflexivity.

1. INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento em artes visuais frequentemente enfrenta questionamentos sobre sua legitimidade epistemológica quando comparada a paradigmas científicos tradicionais. Esta problemática se intensifica quando o objeto de investigação envolve representações interculturais do corpo generificado, um território marcado por relações de poder históricas e por múltiplas narrativas culturais que, como argumenta Sueli Carneiro (2005), estão profundamente entrelaçadas com a colonialidade e suas heranças. No campo das metodologias artísticas, contudo, observa-se um crescente reconhecimento da prática como forma legítima de investigação (Barrett; Bolt, 2010; Nelson, 2022; Rey, 2002), possibilitando abordagens que integram processos criativos, reflexão crítica e produção de conhecimento.

Este artigo analisa as escolhas metodológicas que fundamentam uma pesquisa em andamento sobre a representação fotográfica do corpo generificado em um contexto intercultural Brasil-Austrália, apresentando tanto os fundamentos teórico-metodológicos quanto exemplos concretos das estratégias visuais desenvolvidas. Parti da premissa de Moira Gatens (1996) de que o poder atua diretamente sobre os corpos e os conforma, sobretudo quando se manifesta por meio de discursos e práticas que colocam o corpo no centro da expressão social. Esta perspectiva, que dialoga com as contribuições brasileiras de Lélia Gonzalez (1984) sobre o corpo racializado e de Beatriz Nascimento (1985) sobre corporeidade negra e memória histórica, exige uma abordagem metodológica que considere tanto a dimensão teórica quanto a prática artística como elementos indissociáveis da investigação.

A pesquisa se estrutura como uma Pesquisa Liderada pela Prática (PLR), metodologia que posiciona o fazer artístico como principal veículo investigativo, gerando conhecimento através da integração entre reflexão crítica e criação. Conforme argumenta Graeme Sullivan (2010), a interseção entre teoria e prática constitui uma plataforma para a criação e estudo artístico, transcendendo limitações disciplinares, barreiras culturais e disparidades técnicas. No contexto brasileiro, Sandra Rey (2002) tem contribuído significativamente para a consolidação dessas metodologias, enfatizando a especificidade da pesquisa em artes e sua capacidade de produzir conhecimento através da experiência sensível e do pensamento visual.

•233

Diferentemente de abordagens que se limitam a descrever procedimentos metodológicos de forma abstrata, este artigo apresenta exemplos visuais concretos do trabalho em desenvolvimento, demonstrando como as estratégias técnico-estéticas operam simultaneamente como recursos expressivos e como procedimentos investigativos. Ao longo do texto, analisaremos fotografias produzidas nas sessões colaborativas, evidenciando como técnicas de manipulação digital (dupla exposição, projeção de imagens sobre corpos, ajustes cromáticos) funcionam como modos de interrogar e desestabilizar representações culturalmente codificadas do corpo generificado.

Nas seções seguintes, detalharemos: (2) o método como lógica de construção do conhecimento artístico; (3) a abordagem qualitativa e sua sustentação epistemológica no feminismo brasileiro e nos estudos interculturais; (4) os tipos de pesquisa e formas de aproximação com o campo; (5) os procedimentos investigativos, incluindo análise de imagens produzidas; (6) as estratégias de divulgação e primeiros resultados; e (7) considerações sobre as contribuições desta metodologia para o campo das artes visuais no Brasil.

•234

2. MÉTODO COMO LÓGICA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A lógica que estrutura esta investigação se fundamenta na compreensão do conhecimento artístico como uma forma específica de cognição que emerge da práxis, ou seja, da relação dialética entre teoria e prática. Esta concepção se alinha ao que Estelle Barrett (2010, p. 4) denomina *conhecimento encarnado* (*embodied knowledge*), reconhecendo que determinados saberes só podem ser construídos e acessados através da experiência prática e do engajamento corporal com materiais e processos. No contexto brasileiro, essa perspectiva encontra ressonância nas reflexões de Sandra Rey (2002) que entende a pesquisa em arte como uma forma de investigação voltada à produção de um conhecimento ancorado na experiência sensível, constituído ao longo do processo criativo e permeado pela reflexão crítica sobre o próprio fazer artístico.

Adoto como princípio epistemológico a noção de que o conhecimento não é neutro ou universal, mas situado em contextos específicos, marcado por relações de poder e por posicionalidades culturais, raciais e de gênero. Esta

premissa, derivada das epistemologias feministas (Haraway, 1988; Harding, 1991) e do feminismo negro brasileiro (Gonzalez, 1984; Carneiro, 2005), reconhece a parcialidade de toda produção de conhecimento e a necessidade de explicitar as condições materiais, sociais e subjetivas de sua produção. Conforme observa Lélia Gonzalez (1984), é necessário manter atenção ao etnocentrismo, que pode nos levar a considerar nossos próprios valores como se fossem universais, algo fundamental para pesquisas que acontecem entre diferentes contextos culturais.

A construção metodológica desta pesquisa parte de quatro dimensões reflexivas interconectadas, que operam simultaneamente em todas as etapas da investigação:

Dimensão autorreflexiva: envolve o questionamento constante sobre minha própria posicionalidade como pesquisadora-artista brasileira trabalhando na Austrália, considerando como minha identidade cultural, racial e de gênero influencia o olhar sobre o objeto de pesquisa e as relações estabelecidas com os participantes. Esta dimensão se materializa no diário de campo reflexivo, onde registro não apenas observações sobre o processo, mas também minhas próprias reações, dúvidas e descobertas. ●235

Dimensão reflexiva: contempla a análise crítica das práticas artísticas desenvolvidas, avaliando continuamente seus resultados visuais e realinhando procedimentos a partir das descobertas emergentes. Cada sessão fotográfica e cada experimentação com técnicas de manipulação digital é seguida por uma fase de análise que considera tanto os aspectos formais das imagens quanto seus possíveis significados culturais e políticos.

Dimensão dialógica: reconhece a natureza colaborativa da produção artística, estabelecendo um diálogo constante com os participantes voluntários e suas perspectivas culturais sobre representação corporal e identidade. Os participantes não são "objetos" da pesquisa, mas colaboradores ativos que influenciam decisivamente as escolhas estéticas e conceituais do trabalho.

Dimensão interrogativa: mantém um questionamento persistente sobre as representações produzidas, suas implicações políticas e éticas, e sua relação com os regimes de visibilidade hegemônicos que, historicamente, objetificaram e estereotiparam corpos femininos, negros e não-europeus.

Essa estrutura metodológica em quatro dimensões possibilita uma navegação consciente pelo que Homi Bhabha (1994) denomina *terceiro espaço*, entendido como uma zona intersticial em que diferentes práticas

culturais podem coexistir sem se reduzirem a uma síntese harmoniosa, preservando suas tensões produtivas. No contexto desta pesquisa, esse *terceiro espaço* se manifesta tanto geograficamente (Brasil-Austrália) quanto epistemologicamente (teoria-prática, arte-academia).

3. ABORDAGEM QUALITATIVA E SUSTENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

A pesquisa se configura como qualitativa, adotando uma perspectiva interpretativa alinhada às epistemologias feministas, decoloniais e à tradição brasileira de pesquisa em artes. Esta abordagem reconhece que os fenômenos sociais e culturais, incluindo as representações de gênero, são construções simbólicas impregnadas de significados que precisam ser interpretados contextualmente, considerando as condições históricas, materiais e discursivas de sua produção.

•236 A sustentação epistemológica da investigação articula três principais vertentes teóricas, com ênfase especial nas contribuições brasileiras:

3.1. Teoria feminista do corpo e crítica decolonial

Fundamentada nos trabalhos seminais de Judith Butler (1990) sobre performatividade de gênero e de Moira Gatens (1996) sobre as relações entre poder, corpos e diferença, esta vertente teórica é significativamente ampliada pelas contribuições do feminismo negro brasileiro. Lélia Gonzalez (1984), ao cunhar o conceito de *amefricanidade*, oferece ferramentas conceituais para compreender as especificidades da construção de gênero e raça nas Américas, evidenciando como a colonização produziu inscrições particulares nos corpos de mulheres negras e indígenas. Segundo Sueli Carneiro (2005), o racismo coloca a mulher negra em uma posição de maior vulnerabilidade em diversos indicadores de cidadania, o que exige uma análise interseccional das experiências corporais.

O arquivo fotográfico familiar (Figura 1) constitui um dos pontos de partida visuais desta investigação. Trata-se de uma fotografia emoldurada com renda branca e ornamentada com pérolas, cuja materialidade revela camadas de significação que ultrapassam o mero registro documental. A seleção dos adornos, a composição formal e os códigos de apresentação social presentes

na imagem apontam para regimes específicos de construção da memória e da identidade. Essa fotografia dialoga diretamente com as teorizações de Beatriz Nascimento (1985) acerca das formas pelas quais a memória histórica se inscreve materialmente nos corpos e em suas representações.



•237

Figura 1: Fotografia histórica de família brasileira emoldurada com renda branca e pérolas sobre tecido floral. Arquivo pessoal que integra a pesquisa, evidenciando as camadas históricas e culturais que informam a investigação sobre corpo e identidade.

Historiadora e poeta, Beatriz Nascimento (1985) oferece reflexões fundamentais sobre corporeidade negra e memória, argumentando que o corpo negro carrega a história da diáspora africana e das resistências à escravização. Essa perspectiva é central para a presente pesquisa, pois evidencia que os corpos não constituem superfícies neutras nas quais os significados são simplesmente projetados, mas sim territórios históricos marcados por violências e práticas de resistência específicas. Nesse mesmo campo de reflexão, Jurema Werneck (2010) acrescenta a dimensão da agência, demonstrando como mulheres negras brasileiras desenvolveram estratégias

estéticas e políticas para ressignificar seus corpos e disputar suas representações.

3.2. Estudos interculturais e pós-coloniais

Esta vertente se apoia nas concepções de Homi Bhabha (1994) sobre hibridismo cultural e *terceiro espaço*; nas reflexões de Edward Said (1978) sobre orientalismo e construção da alteridade; e nas teorias sobre tradução cultural de Nikos Papastergiadis (2011). No contexto brasileiro, Denise Ferreira da Silva (2007) oferece uma crítica radical ao universalismo ocidental, demonstrando como as epistemologias modernas dependem estruturalmente da exclusão e subalternização de sujeitos racializados. Sua proposta de diferença sem separabilidade questiona a própria possibilidade de representação transcultural sem violência epistemológica.

•238

Inserido nesse panorama teórico, o trabalho de Kabengele Munanga (2019) sobre as construções identitárias no Brasil evidencia as tensões entre o ideário da mestiçagem e a persistência do racismo estrutural, oferecendo instrumentos conceituais para compreender de que maneira as diferenças corporais são lidas, interpretadas e hierarquizadas em contextos culturais específicos. Sua análise sobre a redescoberta da negritude no Brasil contemporâneo ilumina processos de ressignificação identitária que se mostram particularmente relevantes para interpretar as escolhas estéticas dos participantes desta pesquisa.

3.3. Metodologias de pesquisa em artes visuais no Brasil

Esta vertente se orienta pelas contribuições pioneiras de Sandra Rey (2002), que compreende a pesquisa em arte como uma forma de produção de conhecimento sensível. Para Rey (2002), a pesquisa em arte não se restringe ao uso de teorias previamente formuladas, uma vez que é capaz de elaborar seus próprios conceitos por meio da experimentação poética. Nesse sentido, esta perspectiva sustenta a presente investigação, na qual as estratégias visuais desenvolvidas não buscam ilustrar conceitos teóricos, mas engendram compreensões que só podem emergir na práxis artística.

Alinhado a esse campo de reflexões, o trabalho de Fernando Cocchiarale (2006) elucida a especificidade da crítica de arte brasileira e sua implicação na

produção de conhecimento, ao passo que Christine Greiner (2005) oferece contribuições decisivas sobre corpo e cognição, tornando possível reconhecer o fazer artístico como uma forma de pensamento.

A integração dessas vertentes teóricas possibilita uma abordagem que reconhece a complexidade das representações do corpo generificado em contextos interculturais, evitando reducionismos e essencialismos, e privilegiando uma compreensão situada, reflexiva e eticamente comprometida dos fenômenos investigados.

4. TIPOS DE PESQUISA E APROXIMAÇÃO COM O CAMPO INVESTIGATIVO

Esta investigação se configura como uma pesquisa-criação que integra elementos de pesquisa participativa e de estudo de caso comparativo. Como pesquisa-criação, posiciona a prática artística não apenas como objeto de estudo, mas como o próprio método investigativo, reconhecendo que certos conhecimentos só emergem através do engajamento prático com materiais, corpos e processos. Esta modalidade de pesquisa, que no contexto anglófono é conhecida como *Practice-Led Research*, encontra no Brasil uma tradição consolidada através dos trabalhos de Rey (2002), Zamboni (2001) e Cattani (2002), que defendem a legitimidade da produção artística como forma de investigação acadêmica. •239

A dimensão participativa se materializa na colaboração ativa com voluntários do Brasil e da Austrália, que não são tratados como "sujeitos" ou "modelos" da pesquisa, mas como colaboradores que influenciam decisivamente as escolhas estéticas e conceituais do trabalho. Esta abordagem se alinha às proposições de Paulo Freire (1996) sobre dialogicidade e co-construção do conhecimento, adaptadas aqui para o contexto da criação artística. Os participantes têm autonomia para decidir como desejam ser fotografados, que roupas vestir, que poses adotar, participando ativamente das decisões sobre manipulação digital e exibição das imagens.

A Figura 2 documenta uma das sessões colaborativas realizadas em cemitério na Austrália. A escolha desta locação não é fortuita: cemitérios são espaços saturados de significados culturais sobre memória, morte, pertencimento e história familiar. O registro mostra o momento de preparação

e diálogo entre pesquisadora e participantes, evidenciando a dimensão colaborativa do processo.

•240

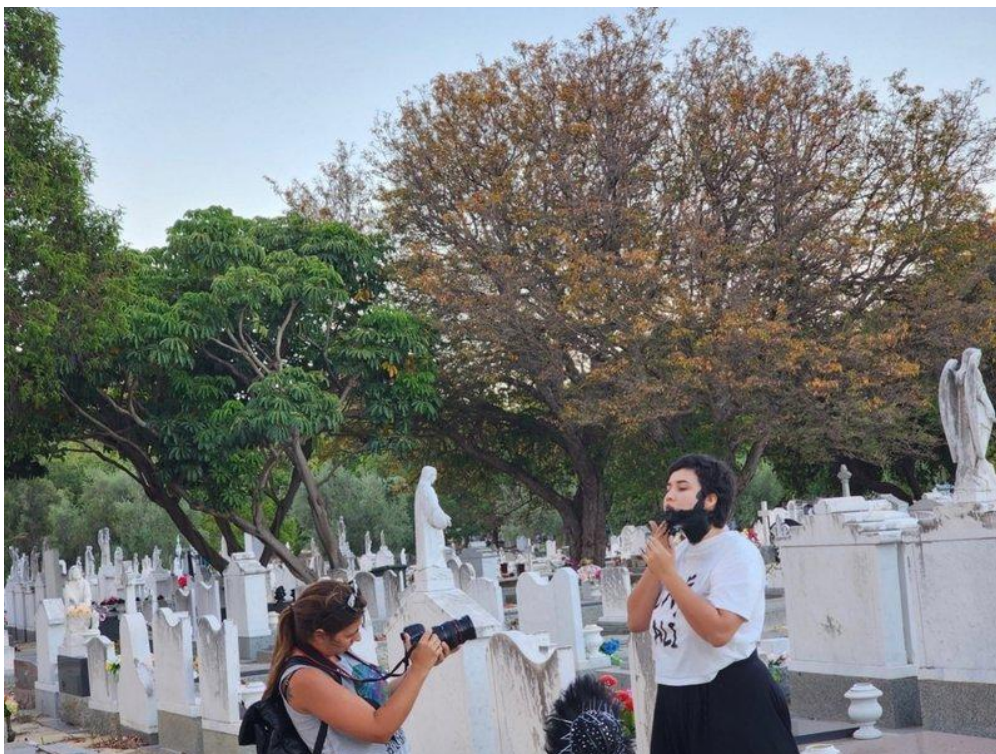


Figura 2: Sessão fotográfica colaborativa em cemitério, Perth, Austrália, 2023. Registro do processo de trabalho evidenciando a dimensão dialógica da metodologia, com participantes atuando como colaboradores ativos na construção das representações visuais.

O estudo de caso comparativo se estabelece através do contraste entre os contextos culturais brasileiro e australiano, permitindo identificar tanto particularidades quanto convergências nas formas de representação do corpo generificado e nas experiências de migração, adaptação cultural e construção identitária. Esta comparação não visa estabelecer hierarquias ou essencialismos culturais, mas compreender como diferentes contextos históricos, sociais e políticos moldam as experiências corporais e suas possíveis representações visuais. Como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2007), o exercício comparativo, quando realizado de forma não

hierarquizante, pode revelar aspectos que permaneceriam invisíveis em análises monoculturais.

5. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO: DA COLETA À ANÁLISE DOS DADOS VISUAIS

Os procedimentos metodológicos da pesquisa se organizam em cinco principais etapas, todas permeadas pela reflexividade como princípio orientador. Diferentemente de metodologias que se limitam a descrever processos de forma abstrata, apresentaremos aqui exemplos concretos das estratégias visuais desenvolvidas, demonstrando como operam simultaneamente como recursos expressivos e como procedimentos investigativos.

5.1. Seleção e engajamento de participantes

Participantes adultos (maiores de 18 anos) do Brasil e da Austrália são convidados a integrar o projeto com base em seu conhecimento e compreensão de uma ou ambas as culturas. O processo de seleção busca diversidade em termos de gênero, raça, idade, classe social e experiências migratórias, garantindo múltiplas perspectivas sobre representação corporal e identidade cultural.

•241

5.2. Desenvolvimento das sessões fotográficas

As Figuras 3 a 6 demonstram a progressão da técnica de projeção desenvolvida nesta pesquisa. A Figura 3 apresenta o participante antes da intervenção projetiva -- esta fotografia base posteriormente recebe as projeções luminosas que caracterizam a série "Unravelling Threads".



- 242 **Figura 3:** Participante em pose contemplativa durante sessão fotográfica, antes da aplicação da técnica de projeção.

A Figura 4 exemplifica o resultado final da técnica: uma paisagem rural brasileira é projetada sobre o torso do participante, criando uma fusão visual entre corpo e território. Esta sobreposição não é meramente estética, mas funciona como procedimento investigativo que literaliza visualmente a noção de "inscrição cultural" nos corpos.



Figura 4: "Unravelling Threads IX", 2023, Brasil. Impressão digital em pigmento de arquivo, 84.1 x 118.9cm.

A Figura 5 trabalha com padrões geométricos inspirados em elementos culturais, demonstrando como diferentes tipos de projeção produzem efeitos visuais e conceituais distintos. •243

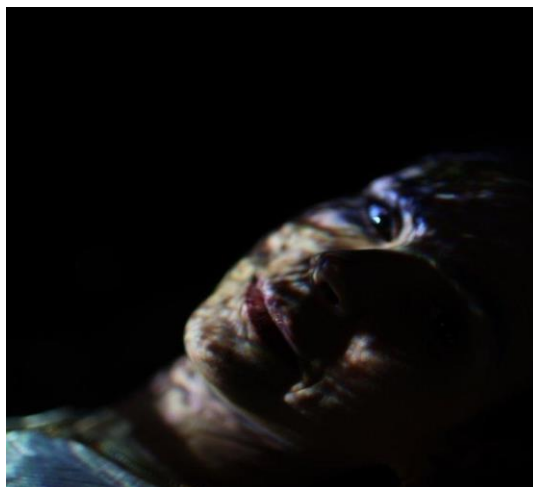


Figura 5: "Unravelling Threads VI", 2023, Brasil. Impressão digital em pigmento de arquivo, 100 x 100cm.

A Figura 6, por sua vez, reduz o corpo a uma silhueta contra uma paisagem celeste, criando uma abordagem mais gráfica que enfatiza a relação formal entre corpo e espaço.



•244

Figura 6: "Unravelling Threads III", 2023, Brasil. Impressão digital em pigmento de arquivo, 84.1 x 118.9cm.

O diário de campo (Figura 7) constitui outro elemento fundamental da documentação metodológica. As anotações manuscritas registram ideias, experimentos e reflexões que emergem durante o processo criativo.

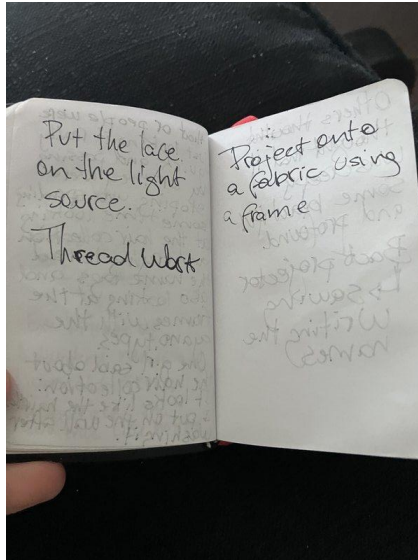


Figura 7: Páginas do diário de campo reflexivo com anotações manuscritas sobre experimentações técnicas.

6. ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO E RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados parciais da pesquisa se manifestam em múltiplas dimensões: na produção de obras visuais, nas reflexões metodológicas e no engajamento com comunidades acadêmicas e artísticas.

6.1. Produções artísticas e exposições

Foram realizadas seis exposições entre 2023 e 2024, incluindo exposição individual "(Re)Borrowing Arrows with Thatched Boats" na Shopfront Gallery (2024), e participações em "Finding Our Place" (Hu Jiang Art Gallery, Shanghai, 2023), "Crossroads and Convergences" (Nysztor Studio, 2023) e "Nexus Postgraduates Exhibition" (ECU Galleries, Perth, 2023). A série fotográfica "DUPLO" foi selecionada como semi-finalista do IRIS Award 2023 no Perth Centre for Photography.

6.2. Contribuições acadêmicas

Foi publicado artigo nos anais da Conferência ACUADS 2022: "Analysis of feminist photographic media and representation of the gendered body". A pesquisa recebeu apoio através de dois editais competitivos da Edith Cowan University totalizando AUD 1,500 em 2024.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia aqui apresentada exemplifica como a pesquisa em artes visuais pode constituir um campo legítimo de produção de conhecimento, capaz de abordar questões complexas como as representações interculturais do corpo generificado através de procedimentos rigorosos, reflexivos e eticamente comprometidos. Ao integrar teoria e prática em um processo dialético, superando a falsa dicotomia entre criação artística e investigação acadêmica, esta abordagem demonstra como ambas podem se fortalecer mutuamente, produzindo compreensões que só emergem da práxis.

•246

A ênfase na reflexividade -- desdobrada em quatro dimensões interconectadas (autorreflexiva, reflexiva, dialógica e interrogativa) -- responde às demandas contemporâneas por metodologias que reconheçam a posicionalidade do pesquisador e as relações de poder inerentes ao processo investigativo. Esta perspectiva, fundamentada nas epistemologias feministas e decoloniais, especialmente nas contribuições do feminismo negro brasileiro (Gonzalez, 1984; Carneiro, 2005; Werneck, 2010), permite uma abordagem eticamente situada que não pretende neutralidade ou universalidade, mas explicita suas condições de produção e suas limitações.

Ao posicionar os participantes como colaboradores ativos na construção das representações, não como objetos ou modelos passivos, a pesquisa busca superar abordagens objetificantes que historicamente marcaram a fotografia antropológica e documental, particularmente na representação de corpos femininos, negros e não-europeus. Esta escolha metodológica, inspirada nas proposições freireanas sobre dialogicidade (Freire, 1996) e nas críticas feministas ao olhar objetificante (Mulvey, 1975), estabelece relações baseadas em respeito mútuo, reconhecimento e agência compartilhada.

Em um momento em que as discussões metodológicas no campo das Artes Visuais no Brasil ainda carecem de maior atenção, esperamos que esta contribuição possa fortalecer uma cultura que valorize o método como aspecto teórico e epistemológico essencial, não apenas para pesquisadores que

investigam a própria produção, mas também como parte integrante da criação artística e da prática educacional.

REFERÊNCIAS

BARRETT, Estelle; BOLT, Barbara (Ed.). **Practice as Research: Approaches to Creative Arts Enquiry**. London: I.B. Tauris, 2010.

BHABHA, Homi K. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Bodies That Matter: On the Discursive Limits of Sex**. New York: Routledge, 1993.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CATTANI, Icleia Borsa. **Mestiçagens na Arte Contemporânea**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

COCCHIARALE, Fernando. Crítica: a palavra em crise. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Org.). **Clement Greenberg e o Debate Crítico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 499-508.

FERREIRA DA SILVA, Denise. **Toward a Global Idea of Race**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATENS, Moira. **Imaginary Bodies: Ethics, Power and Corporeality**. London: Routledge, 1996.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GREINER, Christine. **O Corpo: Pistas para Estudos Indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives**. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

MULVEY, Laura. Visual Pleasure and Narrative Cinema. **Screen**, v. 16, n. 3, p. 6-18, 1975.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. **Afrodíaspóra**, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

●248

NELSON, Robin. **Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances**. London: Palgrave Macmillan, 2022.

PAPASTERGIADIS, Nikos. Cultural Translation, Cosmopolitanism and the Void. **Translation Studies**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2011.

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

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O Meio como Ponto Zero: Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 123-140.

SAID, Edward W. **Orientalism**. New York: Vintage Books, 1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78,

p. 3-46, 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/753>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SULLIVAN, Graeme. **Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts**. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. In: VERSCHUUR, Christine (Dir.). **Genre, postcolonialisme et diversité de mouvements de femmes**. Genève: Graduate Institute Publications, 2010. p. 151-163.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: Um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 2001.

•249

Como Citar

Metodologias reflexivas na pesquisa em artes visuais: a representação do corpo generificado em contexto intercultural. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 231-249, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-77666](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-77666). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/77666>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Discursos de legitimação na arte contemporânea: proposta e desenvolvimento de uma metodologia de análise documental aplicada aos catálogos do Prêmio PIPA

RAFAEL DUAILIBI MALDONADO

•250

Professor, Artista e Pesquisador na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atua na graduação em Artes Visuais. Formação em Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS. Membro do corpo permanente do Mestrado Profissional em Artes/UFMS e coordenador do grupo de pesquisa Laboratório de Criação de Múltiplos de Arte (LaCMA). Integra a Comissão de Gestão da Galeria de Artes Visuais da UFMS. Suas pesquisas focam na interseção entre os campos artístico e educativo, abordando a sociologia da arte, da cultura e da educação. Seus principais eixos de pesquisa incluem a educação estética do gosto no contexto de instituições educativas de caráter formal e não formal, e estudos epistemológicos e metodológicos sobre a pesquisa em artes visuais nos níveis de graduação e pós-graduação.

Contato: rafael.maldonado@ufms.br

Afiliação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5666090133418860>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9325-6215>

• RESUMO

Este artigo trata da abordagem metodológica de uma investigação que objetivou analisar como os discursos presentes nos catálogos do Prêmio PIPA (2010–2024) atuam na tradução e legitimação de categorias estéticas na produção artística contemporânea. A pesquisa documental, fundamentada na Análise de Discurso e na Sociologia da Arte, detalha o processo de identificação, sistematização e categorização de marcadores linguísticos observados nos perfis de artistas publicados em quinze edições do prêmio. As análises ilustram como os discursos podem atuar como instrumentos de validação institucional das produções reconhecidas como relevantes no cenário artístico brasileiro. O estudo contribui tanto para o aprimoramento da pesquisa documental no campo das artes, ao propor e exemplificar técnicas de análise discursiva aplicáveis a materiais institucionais de arte, quanto para os debates teóricos sobre os processos de afirmação simbólica na arte. Ao examinar como os textos dos catálogos constroem narrativas de afirmação e atribuem valor simbólico aos artistas e suas obras, o artigo propõe análises que buscam evidenciar os discursos que operam na consolidação institucional da arte no Brasil.

• PALAVRAS-CHAVE

Pesquisa documental em arte, Análise de discurso na arte, Sociologia da arte, Legitimação artística, Prêmio PIPA.

• ABSTRACT

This article discusses the methodological approach of an investigation that aimed to analyze how the discourses present in the PIPA Prize catalogs (2010–2024) act in the translation and legitimation of aesthetic categories in contemporary artistic production. The documentary research, based on Discourse Analysis and the Sociology of Art, details the process of identifying, systematizing, and categorizing linguistic markers observed in the artist profiles published in fifteen editions of the award. The analyses illustrate how discourses can act as instruments of institutional validation for productions recognized as relevant in the Brazilian art scene. The study contributes both to the improvement of documentary research in the field of arts, by proposing and exemplifying discursive analysis techniques applicable to institutional art materials, and to theoretical debates on the processes of symbolic affirmation in art. By examining how the catalog texts construct narratives of affirmation and attribute symbolic value to artists and their works, the article proposes analyses that seek to highlight the discourses operating in the institutional consolidation of art in Brazil.

•251

• KEYWORDS

Documentary research in art, Discourse analysis in art, Sociology of art, Artistic legitimation, PIPA prize.

Notas introdutórias

Este artigo, inserido no campo da sociologia da arte, tem como objetivo apresentar a abordagem metodológica de uma investigação voltada a analisar como os discursos presentes nos catálogos do Prêmio PIPA (2010-2024) atuam na tradução, justificação e legitimação de categorias estéticas na produção artística brasileira contemporânea.

A pesquisa, de natureza documental, concentra-se em detalhar o processo de identificação e sistematização de marcadores linguísticos observados nos perfis dos artistas participantes de quinze edições deste que é um dos mais importantes prêmios de arte contemporânea no Brasil.

A relevância desta abordagem metodológica reside na capacidade que ela confere à compreensão de como o valor e a legitimidade são construídos discursivamente no contexto do campo artístico. Ao explicitar os passos analíticos, o estudo visa particularizar as dinâmicas simbólicas e os valores estéticos que orientam a produção e a recepção da arte, fornecendo ferramentas para a investigação desse processo.

•252

Bourdieu (1996) afirma que a produção simbólica está subordinada a mecanismos de legitimação que operam segundo regras e valores instituídos por agentes dominantes, revelando o caráter estruturado - e estruturante - do campo cultural. Para o autor, o espaço da produção simbólica, que inclui a arte, a literatura, a ciência e outros domínios culturais, não é neutro ou autônomo no sentido absoluto. Ao contrário, está inscrito em um campo de forças em que os capitais simbólicos são distribuídos e reconhecidos conforme as regras de legitimidade impostas por agentes que detêm autoridade e prestígio dentro do campo.

No caso da arte contemporânea brasileira, esse entendimento é necessário para desvelar o papel de instituições como prêmios, bienais, editais e, mais especificamente, os catálogos do Prêmio PIPA, objeto deste estudo. Esses dispositivos não apenas documentam, mas participam ativamente da consagração de artistas e afirmação da produção, operando como instâncias de validação simbólica.

É importante compreender que os textos publicados nesses catálogos funcionam como significativos vetores de certificação artística. Longe de serem simples acompanhamentos descritivos, eles operam de forma estratégica: ao

descreverem a produção com vocabulários específicos, apontarem certas características e relacionarem-na a discursos valorados no campo (como o sociopolítico, o decolonial ou o conceitual), esses textos atuam ativamente no posicionamento simbólico das obras e artistas.

Essa capacidade dos discursos de moldar a percepção e atribuir valor ressoa com a análise de Bourdieu (2010), para quem os sistemas simbólicos, compreendidos como instrumentos de comunicação e conhecimento, só podem exercer um poder estruturante sobre a realidade social porque são eles próprios estruturados pelas dinâmicas do campo. Dessa forma, os catálogos se constituem em instâncias discursivas que reproduzem e negociam as regras de valoração ditadas pelos agentes dominantes nos circuitos da arte.

Então, o que se reconhece não é apenas a produção artística em si, mas também determinados modos de dizer, determinadas narrativas sobre o que é relevante e atual. Essa constatação reforça a importância de analisar os discursos presentes nos catálogos com o instrumental teórico da sociologia da cultura e da arte, pois eles reproduzem, ou buscam tensionar, as convenções estéticas, as normas do campo e as disputas simbólicas que se estabelecem e movimentam o sistema de produção.

•253

Bourdieu (1996) aponta para a necessidade de compreender a arte como fenômeno social e politicamente situado, atravessado por relações de poder que se manifestam de forma intrincada nos próprios dispositivos de enunciação e valoração institucional. Nesse sentido, entende-se que os artistas buscam alinhar-se aos mecanismos culturais institucionalizados, como estruturas de poder e legitimação, a fim de garantirem sua permanência e relevância no contexto de produção a que são submetidos.

O Prêmio PIPA, lançado em 2010, surgiu como proposta de impulsionar a arte contemporânea brasileira, sendo realizado pelo Instituto PIPA, uma ONG que tem como objetivos apoiar, ajudar a documentar, divulgar e promover o desenvolvimento da arte contemporânea brasileira. As ações do Instituto PIPA incluem iniciativas em forma de prêmios, aquisições de obras, comissionamentos, publicações e manutenção de uma plataforma online com vasto material documental sobre a produção artística brasileira.

Ao longo de quinze anos, o prêmio consolidou-se como um dos mais prestigiados do cenário artístico nacional, recebendo, nesse período, ajustes significativos em sua estrutura e formato. Através de um sistema de indicações, em vez de inscrições abertas, tem proporcionado o aumento da diversidade e

do seu alcance. Uma trajetória marcada por constante adaptação e aprimoramento, buscando promover a inovação e o enriquecimento cultural na cena artística brasileira.

O Prêmio PIPA reflete a amplitude e diversidade da arte contemporânea em suas questões políticas, identitárias, tecnológicas e ambientais. Tem contribuído para aumentar a visibilidade e o reconhecimento internacional dos artistas brasileiros, demonstrando o compromisso com a inclusão e a representatividade.

Assim, os catálogos do Prêmio PIPA não apenas documentam a trajetória dos artistas, mas atuam como dispositivos de consagração, de afirmação de expressões simbólicas locais e globais e, sobretudo, de ratificação institucional da arte como fenômeno contínuo de produção de sentido e de conhecimento.

Para desvelar esses processos, a presente pesquisa adota um delineamento teórico-metodológico específico, cuja abordagem será o foco da seção subsequente.

•254

Fundamentação teórico-metodológica do estudo

A arte contemporânea, em sua multiplicidade de linguagens e abordagens, configura-se como um campo de investigação amplo que impulsiona os mecanismos de certificação que operam na institucionalização do valor e do reconhecimento artísticos.

Pretende-se neste artigo discorrer das análises sobre as informações apresentadas nos perfis dos artistas participantes do Prêmio PIPA, buscando identificar e categorizar os principais discursos que sustentam a validação de suas obras. Para tanto, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, justificada pela necessidade de maior compreensão das nuances e complexidades dos discursos, explorando significados e interpretações que pudessem esclarecer as maneiras de afirmação e de pertinência dos contextos sociais, conceituais e estéticos discursados sobre a produção apresentada nas edições do prêmio.

Punch (2021) salienta que a pesquisa social deve ser compreendida como um processo interativo e interpretativo, em que o pesquisador atua ativamente na formulação dos significados e na construção do conhecimento,

reconhecendo a complexidade e a natureza contextualmente situada dos fenômenos sociais. A análise dos catálogos exemplifica essa abordagem ao explorar como os discursos são constituídos e interpretados. Os catálogos não apenas documentam a produção artística, mas também participam ativamente na construção de narrativas que esclarecem e conferem valor e significado às obras.

Levando em conta a densidade conceitual que atravessa a produção artística contemporânea, torna-se necessário um nível de interpretação estética que permita acessar os sentidos simbólicos da obra. Nesse contexto, o argumento discursivo passou a exercer um papel fundamental como instância de mediação entre aquilo que se vê e aquilo que se pode compreender.

No entanto, essa mediação nem sempre opera de forma direta ou facilitadora, pois os próprios discursos mobilizados para explicar ou contextualizar as obras também acionam camadas de linguagem que exigem interpretação e decodificação por parte do leitor ou espectador.

Desse modo, as análises dos textos, considerou múltiplas matrizes de sentido e os contextos sociais e culturais que influenciam tanto a produção quanto a recepção da arte contemporânea. A interpretação dos catálogos reflete a complexidade das dinâmicas de poder estabelecidas no campo artístico.

•255

Entendendo a análise qualitativa como um processo de interpretação e construção de sentido, no qual busca-se compreender as perspectivas dos atores sociais e as lógicas que orientam suas ações, o presente artigo se alinha a essa perspectiva reconhecendo que os discursos de consagração são construções sociais que refletem valores, crenças e relações de poder no campo artístico.

Groulx (2014) reforça a importância da pesquisa qualitativa para a compreensão das complexidades sociais, ressaltando que, embora possua limitações, a análise qualitativa possibilita a identificação de padrões e exploração de significados que permitem uma análise mais contextualizada dos fenômenos sociais. Na identificação de padrões temáticos presentes nos textos relacionados às produções selecionadas nos catálogos, compreendeu-se como as complexidades dos discursos induzem uma modulação estética para o campo artístico.

Para o confronto com essas complexidades, a análise dos textos foi realizada utilizando a técnica da indução analítica, conforme proposta por

Deslauriers (2014). Esse processo envolveu a identificação de padrões e temas recorrentes nos dados, a formulação de hipóteses interpretativas, buscando refinar as categorias analíticas e a compreensão dos fenômenos em estudo.

Como observa Poupart (2014), dados coletados são geralmente considerados como uma via de acesso privilegiado para apreender o ponto de vista e a experiência de seus autores, não havendo necessariamente concordância sobre o que a análise dos discursos permite dizer a propósito das realidades sociais, nem sobre o que os pesquisadores devem fazer socialmente com as informações colhidas. Essa advertência epistemológica, embora se refira ao contexto da entrevista qualitativa, é extensível à análise de textos institucionais, como as entrevistas apresentadas nos catálogos das edições de 2021 a 2024.

De fato, interpretar discursos que visam apresentar e valorizar a produção artística exige reconhecer que tais discursos não apenas refletem as obras ou os artistas, mas também cumprem funções institucionais, simbólicas e políticas. Assim, entende-se necessário ter cautela quanto às extrapolações interpretativas e, ao mesmo tempo, responsabilidade crítica quanto aos sentidos produzidos e reconhecidos por esses textos.

•256

Nesse contexto, a análise proposta neste estudo assume uma postura reflexiva, reconhecendo os limites do discurso enquanto representação da realidade artística, ao mesmo tempo em que valoriza seu potencial performativo na constituição simbólica do campo. A interpretação dos discursos não busca “reconstituir” objetivamente as práticas artísticas, mas entender como elas são apresentadas, justificadas e validadas no interior de um dispositivo institucional.

As técnicas de análise documental foram aplicadas conforme orientações de Cellard (2014), que determina a importância de contextualizar os documentos analisados, considerando seus autores, seus objetivos e as condições de produção. A análise dos textos dos perfis dos artistas levou em conta o contexto do Prêmio PIPA, seus objetivos de promoção e consagração da arte contemporânea brasileira, e as características do campo artístico em que se insere.

Cellard (2014) afirma que o documento escrito constitui uma fonte preciosa para a pesquisa nas ciências sociais. Embora a análise documental possa reduzir, em parte, a influência direta do pesquisador sobre o sujeito, o documento permanece como um instrumento que o pesquisador não domina por completo. Segundo o autor, é no encadeamento entre a problemática

definida pelo pesquisador e as diversas observações extraídas da documentação que se torna possível formular explicações plausíveis, produzir interpretações coerentes e reconstruir aspectos específicos de uma dada sociedade em determinado momento histórico.

Benjamin (2017), ao discutir as relações entre linguagem, mito e arte, propõe que a linguagem da arte ultrapassa a comunicação direta, e seu entendimento da arte como forma de expressão social e sua crítica à aura do objeto artístico tradicional contribuem para o entendimento dos catálogos do prêmio como matrizes simbólicas de mediação discursiva em que o texto, às vezes, pode substituir a obra enquanto instância de atribuição de sentido.

Essa compreensão da arte como linguagem simbólica e social, apontada por Benjamin, encontra ressonância em abordagens que ampliam o entendimento da cultura como território de disputas e construções de significados. Ao considerar os catálogos do Prêmio PIPA como instâncias discursivas que não apenas documentam, mas produzem interpretações institucionalizadas sobre a arte contemporânea, reconhece-se seu papel na mediação entre a obra, o artista e o público.

•257

Nesse ponto, as reflexões de Eagleton (2011) contribuem ao situar a cultura como um campo de significados compartilhados, marcado por interesses sociais que orientam a produção simbólica. Assim, os catálogos tornam-se objetos culturais densos, articulando linguagem e saber artístico, cuja análise crítica permite compreender os modos como valores estéticos e políticos são comunicados, incorporados e reproduzidos institucionalmente.

A análise de discurso é abordada sob a perspectiva de Pêcheux (2015), que compreende o discurso como lugar de atravessamento ideológico, onde se manifestam formações discursivas e posições de sujeito determinadas historicamente. A partir desse referencial, entende-se que os textos dos catálogos não são neutros, mas expressam posições institucionais e sociais, devendo ser analisados quanto à sua função de legalização artística.

Para aprofundar essa compreensão da dinâmica entre o artista e o campo institucional, essa abordagem é complementada por Duvignaud (1970) que contribui na problematização do fenômeno sob novas incidências, ressaltando o papel do artista e dos mecanismos sociais e institucionais na conformação do campo artístico. O autor entende que a arte não é um fenômeno isolado, mas está inserida em um contexto social e histórico

específico, sendo influenciada por fatores como a economia, a política e a cultura.

Duvignaud (1970) fornece elementos para problematizar os processos sociais de valorização simbólica, revelando a tensão entre o artista e os dispositivos de institucionalização da arte. Essa perspectiva dialética permite compreender o Prêmio PIPA como estrutura mediadora entre a criação individual e o reconhecimento coletivo da obra, posicionando os catálogos como arquivos de regulação simbólica.

Complementando, Fleury (2009) aprofunda a reflexão sobre o papel das práticas discursivas como instâncias de mediação entre os sujeitos, os sistemas de crença e os dispositivos de poder cultural. O autor compreende a cultura como um campo em que se articulam representações, saberes e relações de dominação, sendo os discursos um instrumento central na conformação das subjetividades e na reprodução de hegemonias simbólicas.

Sob essa ótica, prêmios, editais e publicações institucionais, como os catálogos do Prêmio PIPA, atuam como vetores de autenticação e difusão de narrativas estéticas e culturais, conduzindo percepções sobre o que deve ser reconhecido ou celebrado no campo artístico. Nesse panorama, a análise dos catálogos do Prêmio PIPA desenvolvida nesta pesquisa seguiu uma orientação metodológica estruturada, conforme as etapas descritas a seguir.

•258

Seleção e delimitação do *corpus*

Durante a elaboração deste estudo, o *corpus* inicialmente definido previa a análise dos catálogos do Prêmio PIPA entre os anos de 2010 e 2021, conforme propunha inicialmente o projeto de pesquisa cadastrado em 2022 (SIGPROJ/UFMS). No entanto, no decorrer do processo investigativo, foram publicadas novas edições do prêmio, incluindo as edições de 2022, 2023 e, especialmente, a edição comemorativa de 2024, que marcou os 15 anos da premiação. Essa atualização permitiu não apenas a ampliação do *corpus*, como também o refinamento das categorias analíticas em construção.

A inclusão das edições posteriores a 2021 respondeu tanto à necessidade de atualização crítica quanto à oportunidade de observar continuidades e o surgimento de novas estratégias discursivas ao longo do tempo. O catálogo de 2024, embora não tenha servido como ponto de partida

na definição das categorias, foi utilizado como referência importante para validação delas, especialmente pelo contexto comemorativo que o caracteriza. As edições mais recentes permitiram expandir e complementar as categorias anteriormente delineadas, ampliando a capacidade interpretativa da metodologia adotada.

Delineamento metodológico: etapas da análise documental

A análise dos catálogos do Prêmio PIPA seguiu um delineamento metodológico ordenado, conforme as etapas descritas na sequência. Este processo, de natureza indutiva, permitiu que as categorias de análise não fossem impostas previamente, mas emergissem dos dados, de forma sensível às transformações do campo artístico ao longo do período analisado.

Dessa forma, a seleção das categorias discursivas analisadas neste estudo resultou de um processo cumulativo e iterativo de leitura e interpretação dos catálogos, em consonância com os princípios da indução analítica (Deslauriers, 2014), respeitando os critérios de cientificidade de métodos qualitativos (Laperrière, 2014) e valorizando a reflexividade da pesquisa qualitativa (Poupart, 2014).

•259

A primeira etapa da análise consistiu na definição do *corpus*, composto por 1.042 textos dos perfis dos artistas publicados nos catálogos do prêmio. Foram consideradas as seguintes categorias apresentadas nos documentos: Finalistas e Indicados, entre 2010 e 2018; Selecionados, PIPA Online e Artistas Indicados, na edição de 2021; e, por fim, Premiados/Artistas Premiados, PIPA Online e Artistas Participantes, nas edições de 2022 a 2024.

Classificação inicial dos textos: identificação de marcadores linguísticos e categorias primárias

A etapa inicial da análise documental dos perfis de artistas nos catálogos envolveu uma triagem e categorização dos textos. Este processo foi fundamentado na distinção entre a presença predominante de conteúdo de natureza crítico-reflexiva ou factual-biográfica em relação à produção artística apresentada.

Tal segmentação preliminar permitiu a organização dos textos em duas categorias principais: **Textos Analítico-Críticos**, caracterizados pela apresentação de proposições discursivas sobre os temas, processos, poéticas e conceitos subjacentes às obras; e **Textos Descritivo-Biográficos**, que se limitavam essencialmente à descrição factual da trajetória, formação e dados biográficos dos artistas. Observou-se que esta tipologia textual tendia a ser mais recorrente nas edições iniciais do prêmio.

A leitura detalhada dos textos incluídos no *corpus* analítico-crítico revelou a utilização estratégica de marcadores linguísticos que atribuem valor simbólico e ratificam as produções artísticas. Por marcadores linguísticos entendem-se palavras, expressões ou construções que indicam posicionamentos valorativos, reconhecimento institucional, engajamento temático ou atribuição de relevância estética nos perfis dos artistas.

•260

A análise dos textos dos catálogos permitiu identificar que esses marcadores se manifestam frequentemente como construções discursivas específicas, que enquadram a prática do artista em determinados eixos de valor. Por exemplo, a dimensão sociopolítica é realçada por descrições que destacam a crítica à violência e aos processos de silenciamento institucional, conforme expresso pela artista Berna Reale: “se falei sobre violência contra a mulher foi porque isso me desestabiliza” (Reale, 2019, p.39). Em contraste, a obra de Aislan Pankararu valoriza os saberes ancestrais, evidenciada pela apropriação simbólica da pintura corporal tradicional do povo Pankararu, que estabelece um elo entre resistência cultural e estética contemporânea (Prêmio PIPA, 2024, p.33). De forma similar, o engajamento com questões territoriais evocando a memória ancestral e a resistência coletiva é marcado no trabalho de Glicéria Tupinambá, que argumenta: “hoje me colocaram nesse lugar de artista, mas a única coisa que sei é lutar pelo meu território” (Tupinambá, 2023, p.31).

Esses marcadores, ao invés de meramente descreverem, operam como ferramentas discursivas que moldam ativamente a percepção do que é considerado relevante, engajado e inovador no campo artístico, servindo como base para a construção das categorias de análise.

Etapas da indução analítica e definição das categorias

A percepção dessas ocorrências levou à determinação de novas categorias de análise para o eixo textos analítico-críticos, permitindo um refinamento interpretativo baseado nos próprios enunciados presentes nos catálogos. Assim, na segunda etapa, definiu-se as categorias a partir da técnica da indução analítica, ou seja, com base na recorrência estruturas de sentido identificadas no *corpus*.

Foram organizadas cinco categorias de análise para esse eixo: **Discurso Sociopolítico, Discurso Decolonial-Ancestral, Discurso Entrelugares, Discurso Eco-Territorialidade, Discurso Formal-Conceitual.**

Em termos de abrangência, as categorias propostas conseguiram captar uma parte significativa da diversidade dos discursos artísticos representados nos catálogos. A categoria Discurso Sociopolítico possibilitou identificar artistas cuja produção é permeada por posicionamentos que tensionam estruturas sociais e políticas e questionam estruturas de poder, abordando temáticas como direitos humanos, desigualdade social, violência, racismo, LGBTfobia, entre outras.

O Discurso Decolonial-Ancestral relacionou artistas que operam a valorização de saberes tradicionais, espiritualidades e cosmologias indígenas e afro-brasileiras, visando desconstruir narrativas coloniais e promover a autonomia cultural. •261

Em relação ao Discurso Entrelugares, foram classificados artistas cuja produção emerge de vivências territoriais híbridas, deslocamentos geográficos e atravessamentos culturais. Nesses casos, o espaço é tratado como elemento constitutivo da obra, e os entrelugares funcionam como zonas de negociação simbólica e poética, promovendo novas formas de habitar e representar o mundo.

O Discurso Eco-Territorialidade abrangiu artistas que se relacionam com a natureza, o meio ambiente e a defesa de territórios, tanto em contextos urbanos quanto rurais, buscando identificar temáticas como desmatamento, mudanças climáticas, entre outras. No entanto, essa categoria foi menos representativa nos catálogos analisados, indicando uma menor ênfase nessas questões.

O Discurso Formal-Conceitual contemplou narrativas com foco na exploração de técnicas, materiais e ideias abstratas. Essa categoria abrange produções que não necessariamente se vinculam a temas sociopolíticos, decoloniais ou culturais específicos. A análise do trabalho de Claudio Cretti, no

catálogo de 2020, ilustra bem essa relação, ao apresentar reflexões sobre como a articulação de materiais e a construção conceitual das obras se alinham com a proposta de um discurso voltado à forma e ao conceito de maneira mais genérica.

O texto curatorial aponta que “os trabalhos de Claudio Cretti articulam-se por encaixes, uma coisa liga-se à outra, que por sua vez associa-se àquela” (Avelar, 2020, p.181). Esta descrição inicial foca diretamente na estrutura formal da obra, usando o marcador "encaixes" e a repetição da ideia de "ligação" e "associação". O discurso descreve os materiais na obra e relaciona-os conceitualmente: “as varetas do guarda-chuva encaixam-se na borracha retirada de outro objeto já destituído de sua finalidade original” (Avelar, 2020, p.181). Aqui, marcadores como "varetas do guarda-chuva" e "borracha retirada de outro objeto" identificam os materiais em sua origem objetual, enquanto a menção a "destituído de sua finalidade original" introduz a parcela conceitual sobre o uso ressignificado desses materiais.

●262

Nesse contexto, forma e conceito se combinam para moldar os sentidos estéticos nas obras, conforme descrito: “há um jogo de solucionar problemas resultando na construção de um todo por meio da junção de partes que não provém, aparentemente, de uma mesma origem, dado que os materiais variam de natureza, espessura, forma, cor” (Avelar, 2020, p.181). Marcadores como "jogo de solucionar problemas", "construção de um todo por meio da junção de partes" e a descrição da variação dos "materiais de natureza, espessura, forma, cor" reforçam a ênfase nos processos de construção formal e na articulação heterogênea de elementos.

A ideia de "solucionar problemas" e a "junção de partes que não provém - aparentemente - de uma mesma origem" (Avelar, 2020, p.181) apontam para uma abordagem que valoriza a inventividade técnica e conceitual na manipulação dos materiais. O que isso afirma sobre o discurso de valoração, nesta categoria, é a certificação de obras cuja relevância é construída a partir de sua complexidade formal, da exploração inovadora de materiais e da sofisticação de sua construção conceitual intrínseca.

Ao descrever os trabalhos de Cretti com foco nos "encaixes", na "articulação" de materiais de origens diversas e na "construção de um todo" que revela um "jogo de solucionar problemas", o discurso interpreta a obra pela sua própria linguagem interna, sua estrutura material e seu raciocínio formal/conceitual, posicionando a investigação da matéria e da forma como

critérios válidos de reconhecimento, mesmo que menos ligados a temas sociais explícitos, como nas outras categorias.

Essas cinco categorias iniciais, Discurso Sociopolítico, Discurso Decolonial-Ancestral, Discurso Entrelugares, Discurso Eco-Territorialidade e Discurso Formal-Conceitual, foram propostas com o intuito de relacionar os principais eixos temáticos e estratégias de afirmação simbólica presentes nos catálogos.

Elas permitiram agrupar discursos conforme seus princípios organizadores de sentido, como ilustrado na análise do trabalho de Claudio Cretti, onde o foco na articulação formal e conceitual dos materiais se apresenta como um mecanismo de afirmação distinto dos abordados nas demais categorias.

No entanto, a própria abrangência inicial dessas cinco categorias, embora útil para uma primeira organização, começou a gerar algumas dificuldades à medida que a análise avançava, especialmente na classificação de perfis de artistas que apresentavam características híbridas ou que transitavam fluidamente entre diferentes eixos temáticos.

•263

A partir desta avaliação, entendeu-se a necessidade de aprimoramento dessas categorias para a amplitude de compreensão das narrativas, em função de algumas limitações, sobreposições e lacunas que poderiam comprometer a precisão das interpretações.

Uma das limitações observadas nas categorias iniciais foi a sobreposição conceitual entre o Discurso Sociopolítico e o Discurso Decolonial-Ancestral. Essa dificuldade em estabelecer fronteiras rígidas decorre da intrínseca relação, presente em muitos perfis de artistas, entre a valoração da ancestralidade e a luta por direitos. O perfil de Daiara Tukano, apresentado no catálogo de 2024, serve como um exemplo claro dessa sobreposição.

Neste caso, a produção da artista envolve explicitamente a "pesquisa sobre o direito à memória e à verdade dos povos indígenas" (Prêmio PIPA, 2024, p.105), um aspecto que remete diretamente à luta por direitos e à crítica de estruturas sociais e históricas, alinhando-se ao Discurso Sociopolítico. Simultaneamente, a descrição mostra que ela "estuda a cultura, a história e a espiritualidade tradicional de seu povo junto à sua família" (Prêmio PIPA 2024, p.105), evidenciando a conexão com saberes e cosmologias ancestrais e a valoração da dimensão cultural e histórica de seu povo, características centrais do Discurso Decolonial-Ancestral. A coexistência desses elementos torna sua

classificação exclusiva em uma das categorias um desafio, reforçando a necessidade de um refinamento analítico.

Desse modo, a terceira etapa, compreendendo os discursos como manifestações sociais situadas e visando ampliar a precisão e a contextualidade das análises quanto a interpretação dos elementos formais e conceituais das produções, redefiniu-se as categorias adicionando subdivisões a elas.

Refinamento das categorias em subcategorias

Como estrutura norteadora para a realização das análises dos textos presentes nos catálogos, as categorias foram ajustadas a fim de contemplar um campo interpretativo mais específico, voltado aos discursos institucionais sobre os artistas e suas produções, conforme apresentados nos perfis publicados.

Assim, foram definidas subcategorias dentro de cada eixo discursivo, com o objetivo de refinar a leitura crítica dos enunciados curatoriais e identificar os mecanismos de valoração simbólica que operam na construção narrativa das trajetórias e poéticas artísticas.

•264

No **Discurso Sociopolítico**, foram delimitadas quatro subcategorias, com base na ênfase temática observada nos textos analisados:

1. Ativismo direto: construções discursivas que associam o uso da arte como ferramenta explícita de protesto, denúncia ou mobilização social. A aplicação desta subcategoria pode ser detalhada pela análise do perfil da artista Berna Reale, em que o texto curatorial descreve que a produção da artista é "marcada pela abordagem crítica sobre os aspectos materiais e simbólicos da violência e os processos de silenciamento presentes nas mais diversas instâncias da sociedade" (Prêmio PIPA, 2019, p.26). Este trecho é um exemplo claro de como a metodologia identifica marcadores linguísticos que situam a obra em um campo de "Ativismo Direto". A expressão "abordagem crítica sobre [...] a violência e os processos de silenciamento" posiciona explicitamente a arte de Reale como engajada em um confronto direto com questões sociais urgentes. O uso do termo "marcada pela" indica que esta abordagem não é incidental, mas uma característica central e definidora de sua produção, conferindo-lhe relevância a partir desse viés ativista. Ao descrever a arte dessa forma, o discurso institucional do catálogo não apenas contextualiza a obra, mas a reconhece através de sua potência de denúncia e protesto. Percebe-se aqui um mecanismo discursivo de autenticação: a instituição

(Prêmio PIPA) atribui valor e reconhecimento à produção artística pelo fato de ela se manifestar como uma crítica explícita a problemas sociais e como um ato de resistência ao silenciamento. Isso demonstra como os catálogos operam na configuração do que é considerado relevante no campo, priorizando práticas que se alinham a um discurso de engajamento sociopolítico direto.

2. Crítica institucional: enunciados que problematizam os mecanismos de validação e controle simbólico no campo da arte. Esta subcategoria é exemplificada pelo perfil de Lourival Cuquinha, onde o texto relata que em sua obra “estão constantemente refletidos pensamentos sobre a liberdade do indivíduo e o controle que a sociedade e a cultura exercem sobre este, assim como sobre a liberdade da arte, e o controle exercido sobre ela pelas instituições” (Prêmio PIPA, 2014, p.102). Analisando este trecho, identificou-se marcadores linguísticos como “constantemente refletidos pensamentos sobre” e “o controle exercido sobre ela [a arte] pelas instituições”. A primeira parte da frase estabelece que a obra deste artista se dedica a explorar ideias complexas sobre controle. A segunda parte, conectada pela expressão “assim como sobre a”, desenha um paralelo direto entre o controle social/cultural sobre o indivíduo e o controle institucional sobre a própria arte. Esta formulação encaixa-se perfeitamente na definição de “Crítica Institucional”, pois a descreve a obra como um espaço de problematização ativa dos mecanismos de controle que operam no sistema da arte, as “instituições”. O discurso de afirmação é particularmente interessante: a instituição que publica este texto (o Prêmio PIPA, uma instituição do campo da arte) reconhece a produção de um artista e a valora por sua capacidade de ser crítica em relação às próprias estruturas institucionais. Este mecanismo discursivo demonstra que a capacidade de refletir criticamente sobre o campo institucional da arte constitui um fator de valor e relevância, conferindo capital simbólico ao artista e à sua obra dentro do sistema.

•265

3. Micropolíticas da subjetividade: textos que abordam a desconstrução de normas identitárias, de gênero e sexualidade, com foco na dimensão política do corpo. A apresentação referente à Caetano Dias é um exemplo desta subcategoria. O texto curatorial aponta que a obra do artista tem como um de seus eixos a questão do corpo. “É importante ressaltar que se trata do corpo como entendido de forma ampla, imerso em um espaço e em uma cultura, assim como na história” (Prêmio PIPA 2015, p.60). Ao analisar este trecho, percebe-se um marcador linguístico que estabelece o corpo como tema

principal. O texto esclarece ainda “que não se trata de um corpo isolado, mas de um corpo entendido de forma ampla, imerso em um espaço e em uma cultura, assim como na história” (Prêmio PIPA, 2015, p.60). Esta qualificação amplia a noção de corpo situando-o nas relações sociais, culturais e históricas, o que se alinha diretamente com a ideia de micropolíticas da subjetividade, onde o corpo individual é um campo de forças sociais e simbólicas. A menção a “seu erotismo e sua efemeridade, ou seja, sua relação como o mundo e com o outro, assim como com a morte” detalha as dimensões existenciais e relacionais do corpo exploradas pelo artista, confirmando o foco em como a subjetividade (experiências de erotismo, finitude, relação com o outro) é tratada como matéria artística com implicações políticas e sociais. O discurso justifica o corpo como um território de investigação complexa e multifacetada, conectando a esfera íntima e subjetiva a temas culturais, reforçando que a exploração do corpo, em suas dimensões relacionais e históricas, é um critério de relevância no campo da arte contemporânea.

•266

4. Trauma social: narrativas que recuperam experiências de violência, exclusão e desigualdade histórica. Um exemplo representativo desta subcategoria é encontrado no perfil de Jaime Lauriano, cujo discurso indica que o artista “nos convoca a examinar as estruturas de poder contidas na produção da História” (Prêmio PIPA, 2018, p.140). O texto detalha como Lauriano torna evidente “as violentas relações mantidas entre instituições de poder e controle do Estado, como polícias, presídios, fronteiras, e sujeitos moldam os processos de subjetivação da sociedade” (Prêmio PIPA, 2018, p.140). E conclui que sua produção “busca trazer à tona traumas históricos relegados ao passado, aos arquivos confinados, em uma proposta de revisão e reelaboração coletiva da História” (Prêmio PIPA, 2018, p.140). A análise destaca os marcadores “estruturas de poder contidas na produção da História”, “violentas relações mantidas entre instituições de poder e controle do Estado” e, especialmente, “traumas históricos relegados ao passado” e “revisão e reelaboração coletiva da História.” A conexão entre “violentas relações” e “instituições de poder e controle do Estado” (polícias, presídios) aponta para as fontes da violência e exclusão social e histórica. O termo “traumas históricos”, explicitamente mencionado, alinha a obra à temática central desta subcategoria. A ideia de “relegados ao passado, aos arquivos confinados” e a proposta de “revisão e reelaboração coletiva” ressaltam o papel da arte em recuperar narrativas silenciadas e processar coletivamente o impacto desses traumas. Ao descrever

a obra de Lauriano como uma convocação à reflexão sobre esses "traumas históricos" e à sua "reelaboração coletiva", afirma-se a produção por sua capacidade de confrontar o passado violento e contribuir para um processo de cura social e reescrita da memória.

No eixo do **Discurso Decolonial-Ancestral**, a análise indicou três recorrências que permitiram a definição das seguintes subcategorias:

1. Valoração de saberes tradicionais: construções textuais que tratam a presença de técnicas, práticas e cosmovisões de matriz ancestral como elementos estruturantes das obras. O perfil de Aislan Pankararu ilustra bem essa subcategoria, enfatizando que suas obras “inspiram-se nos recursos pictóricos tradicionais da pintura corporal do seu povo” (Prêmio PIPA, 2024, p.33). Além disso, o discurso afirma que o artista “evoca a riqueza visual e simbólica dos Pankararu ressaltando a sua luta e resistência” (Prêmio PIPA, 2024, p.33). Neste caso, identificou-se marcadores linguísticos como “inspiram-se nos recursos pictóricos tradicionais” e “pintura corporal do seu povo”. A menção direta a uma prática artística tradicional indígena como fonte de inspiração e elemento constituinte da obra estabelece a conexão fundamental com os saberes tradicionais. A frase “evoca a riqueza visual e simbólica dos Pankararu” reforça essa conexão, destacando o valor intrínseco (visual e simbólico) atribuído a essa herança cultural. O complemento “ressaltando a sua luta e resistência” associa explicitamente a prática artística e a tradição cultural a um contexto de afirmação identitária e política frente a processos históricos de opressão. O discurso afirma a valoração de obras que estabelecem um diálogo direto e explícito com saberes e práticas artísticas ancestrais, especialmente aquelas ligadas a povos originários. Ao salientar a "pintura corporal tradicional" como fonte de inspiração e a "riqueza visual e simbólica" evocada, e ao vincular tudo isso à "luta e resistência" do povo Pankararu, o discurso exalta a obra de Aislan Pankararu não apenas por sua qualidade estética, mas pela forma como ela encarna e reatualiza uma herança cultural e identitária específica, posicionando a arte como um veículo fundamental para a preservação, revalorização e afirmação política dos saberes tradicionais no cenário contemporâneo.

•267

2. Reconexão com a espiritualidade: enunciados que evocam cosmologias indígenas e afro-brasileiras como fontes simbólicas e poéticas. Exemplificando essa subcategoria, o perfil de Caripoune Yermollay oferece elementos textuais significativos. O discurso menciona que o artista “traz

histórias do povo Karipuna, interpretando as cosmologias com intimidade” (Prêmio PIPA, 2022, p.125), articulando novas formas para a arte indígena contemporânea. O texto discursivo afirma que Yermollay “desenvolve um trabalho inspirado na mitologia indígena, arraigada com seu universo existencial, transporta materiais e técnicas ancestrais para uma visão de mundo onde o real e o imaginário se fundem” (Prêmio PIPA, 2022, p.125). Na análise, identificou-se marcadores como “histórias do povo Karipuna”, “interpretando as cosmologias com intimidade”, “inspirado na mitologia indígena”, “arraigada com seu universo existencial” e a descrição de uma “visão de mundo onde o real e o imaginário se fundem.” A menção direta a “cosmologias” e “mitologia indígena”, juntamente com a referência a “histórias do povo Karipuna”, são marcadores explícitos da conexão da obra com sistemas de crenças e narrativas espirituais ancestrais. A articulação dessa inspiração com o “universo existencial” do artista demonstra que a espiritualidade não é apenas um tema externo, mas está profundamente integrada à sua subjetividade e processo criativo. A descrição de uma “visão de mundo onde o real e o imaginário se fundem” sugere uma abordagem que transcende a racionalidade positivista e abraça a lógica simbólica e mítica, característica de muitas cosmovisões tradicionais. Assim, o discurso afirma produções que se nutrem e reinterpretam as dimensões espirituais e cosmológicas dos povos originários, posicionando a arte como um meio para expressar e validar epistemologias e formas de conhecimento que divergem da hegemonia ocidental. Ao discorrer como Yermollay “traz histórias” e “interpreta cosmologias” de seu povo, determina-se sua capacidade de reativar narrativas e saberes espirituais, contribuindo para a afirmação de identidades e visões de mundo decoloniais na contemporaneidade artística.

3. Desconstrução de narrativas coloniais: narrativas voltadas à crítica das estruturas eurocêntricas que historicamente moldaram o conhecimento, a arte e a cultura, silenciando e marginalizando saberes tradicionais. Esta subcategoria é representada no texto curatorial que aborda a obra de Guerreiro do Divino Amor. A introdução do texto sobre o artista afirma a responsabilidade de se “pensar a colonialidade no Brasil – desmontando invisibilidades e reparando historicamente seus genocídios e epistemicídios” (Diniz, 2019, p.93). Este marcador linguístico inicial estabelece o tom e a intencionalidade da abordagem discursiva: a obra é enquadrada explicitamente no debate sobre as heranças da colonialidade. A necessidade de endereçar-se “não apenas ao

outro do euroetnocentrismo, mas àqueles que, por seus privilégios, ocupam posições a eles contiguas” indica uma crítica direcionada não só ao colonizador histórico, mas também às estruturas e mentalidades contemporâneas que perpetuam a lógica colonial. Complementando esta perspectiva, a autora do texto cita a advertência do próprio Divino Amor de que “a dominação da civilização racional ambiciona criar zonas de conforto (...) num mundo à própria imagem: liso, limpo, por isso promovendo higienizações de toda ordem” (Diniz, 2019, p.97). Esta citação identifica a "civilização racional" (associada historicamente ao projeto colonial europeu) como uma força de "dominação" que busca criar um mundo "liso, limpo" através de "higienizações de toda ordem". Estes termos são fortes marcadores de uma crítica radical aos processos de imposição cultural, apagamento de diversidades e violência simbólica e material promovidos pela narrativa colonial que ainda operam na sociedade e na cultura.

Na categoria **Discurso Entrelugares**, os textos analisados possibilitaram identificar duas subcategorias:

1. Espacialidade e dinâmicas urbanas: descrições que vinculam a produção artística a elementos do espaço urbano e arquitetônico, ressaltando deslocamentos, ruínas e temporalidades fragmentadas. O perfil do artista Renato Pera exemplifica de forma pertinente esta subcategoria. O texto curatorial, de autoria do próprio artista, afirma: “em meus trabalhos recentes, arquitetura e contexto urbano são, ao mesmo tempo, tema e lugar para intervenções” (Pera, 2017, p.159). Esta frase estabelece imediatamente a conexão da obra com a "arquitetura" e o "contexto urbano", definindo-os não apenas como tema, mas como o próprio "lugar para intervenções". Complementando esta ideia, o texto informa que os projetos visam produzir noções de descontinuidade espacial e temporal, nutrindo-se de repertório de “experiências paradoxais vividas em ruínas arquitetônicas, casas vazias ou abandonadas, cidades fantasmas, amplos espaços vazios [...]. Espaços sem tempo” (Pera, 2017, p.159). Analisando estes marcadores linguísticos, "arquitetura", "contexto urbano", "lugar para intervenções", "descontinuidades espaciais e temporais", "ruínas arquitetônicas", "casas vazias ou abandonadas", "cidades fantasmas", "espaços vazios", "ambientes inertes", "Espaços sem tempo", identificou-se uma clara ênfase na relação da obra com o espaço construído e suas transformações, especialmente em seus aspectos de abandono, ruína e transitoriedade (descontinuidades, espaços sem tempo). •269

Estes elementos configuram os "entrelugares" urbanos e suas dinâmicas. Ao descrever o trabalho como focado em "arquitetura e contexto urbano" e em "descontinuidades espaciais e temporais" presentes em "ruínas" e "espaços vazios", o discurso enaltece a potência da obra em apresentar novas dimensões e significados aos espaços negligenciados ou em transformação, posicionando a investigação poética dos "entrelugares" urbanos numa abordagem estética contundente.

2. Leituras do entorno e do cotidiano: discursos que mencionam uma poética baseada na observação do cotidiano e nas relações simbólicas com o entorno. O perfil da artista Lia Chaia exemplifica bem essa subcategoria. A narrativa curatorial ressalta que “algumas questões que perpassam os seus trabalhos, uma delas refere-se às percepções e vivências do cotidiano, como a permanente tensão cultura versus natureza” (Prêmio PIPA, 2019, p.208). O texto esclarece ainda que a artista se interessa em pensar e perceber “como o corpo reage aos estímulos e rupturas do cotidiano”. Neste contexto, sobressaem-se marcadores linguísticos como “percepções e vivências do cotidiano” e “estímulos e rupturas do cotidiano”. A menção direta e repetida ao "cotidiano" como fonte e tema central estabelece a conexão da obra com esta esfera da experiência. A inclusão de "percepções e vivências" aponta para uma abordagem que valoriza a subjetividade e a interação sensível com o entorno imediato. A reflexão sobre "como o corpo reage" ancora essa leitura do cotidiano na dimensão física e sensorial da existência, enquanto a menção à "permanente tensão cultura versus natureza" sugere que essa observação do dia a dia se desdobra em questões mais amplas sobre a relação humana com o ambiente. Ao tratar a produção de Lia Chaia como centrada nas "percepções e vivências do cotidiano" e na reação do "corpo" a esses "estímulos", afirma-se o discurso de que a obra transforma o aparentemente banal e rotineiro em estratégia de investigação, posicionando o roteiro do cotidiano como potente argumento estético.

•270

No âmbito do **Discurso Eco-Territorialidade**, dois aspectos principais se sobressaíram nas narrativas analisadas:

1. Conexão com a natureza: enunciados que estabelecem a natureza como eixo temático e simbólico das obras, articulando deslocamento, paisagem e experiência sensorial. Um exemplo ilustrativo desta subcategoria é encontrado no perfil do artista Marcelo Moscheta. O discurso informa que “a relação do homem com a paisagem e o entorno natural é o principal interesse

de sua pesquisa” (Prêmio PIPA, 2012, p.93), afirmando que o artista promove uma interação entre linguagens distintas. O texto menciona que Moscheta “tem no deslocamento espacial e a própria viagem o ponto de partida para suas criações” (Prêmio PIPA, 2012, p.93). Neste sentido, identificou-se marcadores linguísticos como “a relação do homem com a paisagem e o entorno natural”, definido como "principal interesse de sua pesquisa". Esta formulação estabelece de forma clara a centralidade da natureza e do ambiente na obra do artista. A menção ao "entorno natural" como foco da pesquisa alinha-se diretamente à temática da Eco-Territorialidade. Os marcadores “deslocamento espacial” e “a própria viagem o ponto de partida para suas criações” revelam como essa relação com a natureza é mediada: através da experiência física e da interação com o ambiente em movimento. Ao afirmar que a "relação do homem com a paisagem e o entorno natural" é o "principal interesse" e que o "deslocamento" é o "ponto de partida" para as criações de Moscheta, entende-se a relação entre o vínculo ecológico e territorial, adicionando a essa investigação um critério de reconhecimento estético e conceitual.

2. Defesa de territórios: textos em que a arte é apresentada como instrumento de resistência contra a exploração ambiental e a violência territorial. •271

O perfil da artista Glicéria Tupinambá exemplifica de forma contundente esta subcategoria. O discurso sobre sua produção, no catálogo de 2023, a associa explicitamente a um prolongamento da luta por direitos territoriais. O texto inclui falas da própria artista que atuam como marcadores linguísticos impactantes: “nasci na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro. Nunca fui de outro lugar. Como o manto Tupinambá, que nunca saiu de nossos cantos, de nossos rituais” (Tupinambá, 2023, p.27). Este trecho estabelece uma conexão entre a identidade da artista (seu nascimento e permanência na aldeia) e o território específico (Serra do Padeiro), associando-o à herança cultural e ritualística do povo Tupinambá (o manto, cantos, rituais). O território não é apenas um local geográfico, mas um repositório de memória e identidade ancestral. O texto cita ainda outra fala de Glicéria: “nós somos essas pessoas que sonham no território e o território sonha junto com a gente” (Tupinambá, 2023, p.31). Esta declaração é um marcador linguístico central da subcategoria "Defesa de Territórios". A artista redefine sua identidade primária não como "artista", mas como alguém que "luta pelo meu território", explicitando que sua atuação está intrinsecamente ligada a essa batalha. A poética frase final "sonham no território e o território sonha junto com a gente" reforça a profunda conexão vital e

recíproca com a terra, elevando-a a um patamar existencial e coletivo. O discurso determina a valoração de obras e artistas cuja prática está diretamente ligada à luta e à defesa explícita de territórios, especialmente territórios indígenas ameaçados. Ao relacionar as falas de Glicéria que sublinham seu vínculo com a aldeia, a permanência na terra, a associação da identidade ao território e sua autodeclaração como alguém que "luta pelo meu território", a força narrativa do discurso relaciona a artista e sua produção na sua atuação política e territorial. E sua arte é um mecanismo que atua como um braço dessa luta, um veículo para evocar a memória ancestral e a resistência coletiva, posicionando o engajamento direto na defesa da terra como um critério fundamental de relevância e reconhecimento.

Com o detalhamento dessas subcategorias concluído, torna-se pertinente abordar as considerações gerais sobre a flexibilidade e os limites metodológicos da presente pesquisa.

Considerações sobre a aplicação e flexibilidade metodológica

•272

A implementação dessas subdivisões visou promover a condução das análises como maior qualidade interpretativa dos catálogos, permitindo leituras mais precisas e matizadas dos diferentes tipos de engajamento político presentes nas obras dos artistas, da relação entre ancestralidade e luta por direitos, reconhecendo a complexidade das identidades e das experiências dos artistas, de suas relações com o lugar e o cotidiano, e da defesa do meio ambiente.

Em suma, a presente metodologia, ao adotar critérios de interpretação indutiva, buscou estabelecer parâmetros para identificar a coexistência de diferentes mecanismos de reconhecimento no campo da arte contemporânea brasileira. Deve-se considerar, nesse aspecto, que alguns discursos podem se encaixar em mais de uma categoria ou subcategoria, e a ausência de exemplos claros em algumas subcategorias não significa que elas não sejam relevantes para a análise.

É importante ressaltar que nem todas as categorias e subcategorias foram contempladas em todos os catálogos analisados. Essa ausência pode ser explicada por diversos fatores, como as tendências e os valores que orientaram a seleção dos artistas em cada edição, as características específicas

das obras e dos discursos presentes em cada catálogo e as limitações da própria metodologia de análise.

A predominância de determinados discursos em detrimento de outros pode refletir as preocupações e os desafios do mundo contemporâneo, bem como as diretrizes e os processos de reconhecimento institucional que caracterizam o sistema artístico.

Observa-se, no entanto, uma forte tendência à valorização de discursos que enfatizam o engajamento político e social, a valorização da ancestralidade e a experimentação com novas tecnologias, refletindo as preocupações e os desafios do mundo contemporâneo. A combinação de diferentes categorias discursivas em um mesmo perfil demonstra a complexidade e a riqueza da produção artística brasileira, que se apropria de diferentes ferramentas para construir valor e significado.

A abordagem metodológica adotada apresenta como principal benefício a possibilidade de promover uma compreensão dos mecanismos discursivos de legitimação no campo da arte, viabilizando algumas percepções das sínteses, das complexidades e das lógicas dos discursos que orientam as produções. •273

A definição das subcategorias de análise surgiu como desdobramento metodológico necessário diante da diversidade temática e discursiva observada nos textos dos catálogos. Embora agrupados em categorias amplas, como Discurso Sociopolítico, Decolonial-Ancestral, Entrelugares ou Eco-Territorialidade, os enunciados curatoriais apresentam diferentes ênfases argumentativas, estratégias retóricas e formas de certificação simbólica das produções artísticas.

Nessa lógica, as subcategorias foram formuladas com o objetivo de captar essas nuances, permitindo uma leitura mais precisa e diferenciada dos modos como os discursos operam para construir significados, valores e narrativas sobre as obras e trajetórias dos artistas. Cada subdivisão corresponde, portanto, a uma linha interpretativa recorrente identificada na linguagem dos textos, como a presença de temas ligados a ativismo direto, espiritualidade ancestral, crítica institucional, dinâmicas espaciais ou defesa territorial, funcionando como instrumento analítico para organizar os sentidos produzidos nos perfis e avaliar como tais sentidos contribuem para o processo de certificação simbólica da arte contemporânea brasileira no contexto institucional do prêmio.

Entretanto, entende-se que o Prêmio PIPA não representa a totalidade da produção artística contemporânea brasileira, mas consiste um recorte da produção nacional em processo contínuo de atualização e avaliação. Por esse aspecto, a pesquisa apresentou desafios e limitações, pertinentes a qualquer análise interpretativa, como a subjetividade inerente à interpretação dos dados e a impossibilidade de generalizar os resultados para outros contextos.

Essas considerações ressaltam tanto o potencial quanto os desafios da abordagem qualitativa adotada, demarcando o escopo no qual se consolidam as contribuições principais deste estudo.

Apontamentos finais

Este texto apresenta uma dinâmica de análise documental no sentido de ilustrar o delineamento metodológico adotado para investigar os discursos presentes nos catálogos do Prêmio PIPA (2010-2024). O foco deste artigo foi a explicitação do desenvolvimento e do refinamento de um arcabouço analítico que se mostrou capaz de permitir a identificação e a sistematização de cinco categorias discursivas principais e suas respectivas subcategorias.

•274

Tais estruturas metodológicas são consideradas pertinentes para desvelar e compreender os mecanismos de certificação em operação no campo da arte contemporânea brasileira. É importante frisar que os artistas cujos perfis foram mencionados foram selecionados com o propósito de servir como exemplificação qualitativa das categorias e subcategorias estabelecidas, ilustrando a aplicação da metodologia em questão, e não com a intenção de apresentar a totalidade dos resultados da pesquisa, que serão abordados em estudos subsequentes.

Os resultados confirmam a hipótese de que os discursos presentes nos catálogos operam como mecanismos de legitimação institucional. Longe de constituírem descrições neutras ou meramente informativas, os textos analisados constroem narrativas que atribuem valor simbólico, posicionam esteticamente as obras e situam os artistas em eixos discursivos reconhecidos pelo sistema da arte.

A organização dos conteúdos em categorias como Discurso Sociopolítico, Decolonial-Ancestral, Entrelugares, Eco-Territorialidade e Formal-Conceitual, bem como suas respectivas subcategorias, permitiu

evidenciar os modos como os enunciados textuais mobilizam temas, argumentos e estratégias retóricas voltadas à validação simbólica das práticas artísticas.

Nesse sentido, os catálogos funcionam como dispositivos de mediação entre a produção individual e o reconhecimento institucional, atualizando os critérios de valoração estética e cultural no campo da arte. Assim, a análise realizada contribui para a compreensão crítica dos processos de consagração simbólica no circuito artístico brasileiro e reforça a centralidade do discurso como vetor de institucionalização da arte.

Tais discursos esclarecem como as produções se inserem em questões de grande relevância. Observou-se que os artistas estabelecem uma estética situada, na qual os discursos atuam como mediadores entre o local (território, cultura, identidade) e o global (reconhecimento, circulação e um discurso crítico internacionalizado).

A pluralidade de abordagens, contudo, não impede a identificação de padrões estéticos recorrentes, como a centralidade do corpo como espaço de disputa simbólica, a valorização da ancestralidade e do ativismo social, bem como a adoção de abordagens híbridas e experimentais que cruzam arte, ativismo, filosofia e espiritualidade, culminando na dissolução das fronteiras entre arte e vida, discurso e prática.

•275

Nesse cenário de profusão e hibridismo, os catálogos do Prêmio PIPA assumem uma função estratégica importante. As narrativas neles elaboradas não se limitam a descrever as obras, mas atuam ativamente na atribuição de significados, intenções e propósitos.

Ao ressaltarem o engajamento social e político dos artistas, sua conexão com as raízes culturais brasileiras ou sua capacidade de romper com padrões tradicionais, esses discursos orientam a seleção e a hierarquização das obras, contribuindo decisivamente para a formação de um cânone da arte contemporânea.

Consequentemente, a participação no Prêmio PIPA impulsiona a carreira dos artistas, validando seu trabalho e abrindo possibilidades de projeção nacional e internacional, o que reflete as dinâmicas de poder e os discursos simbólicos que caracterizam o sistema da arte e sua contínua atualização.

Apesar da eficácia dos catálogos como instrumentos de consagração e formação de cânone, a análise também revelou uma subutilização de seu potencial como ferramentas de mediação educativa. Embora essenciais para o

registro e a consagração, esses documentos catalográficos poderiam ir além de meros registros de participação ou plataformas para discursos especializados.

Uma abordagem mais acessível, que contextualize as obras, explique processos criativos e conecte as produções a discussões sociais e culturais de forma mais didática, transformaria os catálogos em instrumentos mais eficazes para a compreensão da arte contemporânea por um público mais amplo.

Essa reflexão crítica se estende tanto às instituições, na elaboração desses materiais, quanto aos próprios artistas, na disponibilização de suas informações, incentivando-os a considerar a inteligibilidade de suas poéticas para um público não iniciado. Repensar essa elaboração pode, assim, ampliar significativamente o alcance e o impacto da arte contemporânea.

O potencial da pesquisa documental na análise de textos de exposições institucionais

•276

A pesquisa no contexto da arte, em sua constante busca por novas perspectivas de análise e abordagens, encontra na pesquisa documental um procedimento metodológico de particular relevância, especialmente quando o objeto de investigação reside nos textos institucionais que permeiam o campo artístico.

Este estudo, ao analisar os catálogos do Prêmio PIPA, exemplifica o potencial dessa abordagem para desvelar as complexas dinâmicas de valoração e construção de sentido na arte. Catálogos de exposições, entrevistas publicadas, propostas curatoriais e materiais educativos de instituições como o Prêmio PIPA, a Bienal de São Paulo, museus e centros culturais, longe de serem meros repositórios informativos, constituem-se em documentos primários ricos em discursos e narrativas. Sua análise sistemática permite ir além da superfície descritiva, acessando níveis de intencionalidade, as estratégias de afirmação simbólica e os mecanismos pelos quais o gosto e a relevância estética são moldados e atualizados.

Para futuras pesquisas que se debrucem sobre fontes de natureza similar, deve-se reconhecer que esses textos são produtos de um processo de curadoria e edição, refletindo não apenas o ponto de vista dos artistas, curadores ou críticos, mas também a perspectiva institucional que os publica.

A advertência epistemológica de que os dados coletados são vias de acesso mediadas, e não espelhos diretos da realidade, torna-se ainda mais pertinente. A análise deve, portanto, ser conduzida com um olhar crítico para as escolhas lexicais, as estruturas narrativas, as omissões e os reforços, compreendendo-os como elementos ativos na construção de um determinado cânone ou de uma percepção específica sobre a produção artística.

A aplicação de técnicas como a indução analítica, conforme demonstrado neste trabalho, revela-se uma escolha promissora. Ao confrontar hipóteses interpretativas com a totalidade dos dados e refinar categorias analíticas a partir da identificação e explicação de casos negativos, é possível construir generalizações robustas e avançar na compreensão dos fenômenos discursivos.

Essa abordagem iterativa e criteriosa permite que a pesquisa documental transcenda a mera compilação, transformando-se em uma ferramenta relevante para a interpretação crítica das realidades sociais e estéticas que se manifestam nos textos da arte.

Assim, ao investigar esses materiais enquanto “arquivos institucionais da arte”, este procedimento de análise oferece uma perspectiva privilegiada para compreender não apenas o que é dito sobre a arte, mas, fundamentalmente, como esses discursos operam na construção da autoridade e da legitimidade no sistema de produção artística. •277

Referências

AVELAR, Ana. In: Prêmio PIPA - A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 11, 2020.

BENJAMIN, Walter. Escritos sobre mito e linguagem. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2017.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295–316.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. A indução analítica. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 337–352.

DINIZ, Clarissa. As superficções do Guerreiro do Divino Amor – branquitude, superhibernação e supermessianismo. In: Prêmio PIPA - A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 10, 2019.

DUVIGNAUD, Jean. Sociologia da arte. São Paulo: Forense, 1970.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FLEURY, Sonia. Sociologia da cultura e das práticas culturais. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

•278

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 95–124.

LAPERRIÈRE, Anne. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 410–435.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 215–253.

PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PERA, Renato. In: Catálogo Prêmio PIPA - A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 8, 2017.

PRÊMIO PIPA 2012. Investidor Profissional de Arte. 3ª Edição, 2012.

PRÊMIO PIPA 2014. IP Capital *Partners* de Arte. 5ª Edição 2014.

PRÊMIO PIPA 2015. A janela para a arte contemporânea brasileira. 6ª Edição, 2015.

PRÊMIO PIPA 2017. A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 8, 2017.

PRÊMIO PIPA 2018. A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 9, 2018.

PRÊMIO PIPA 2019. A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 10, 2019.

PRÊMIO PIPA 2020. A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 11, 2020.

PRÊMIO PIPA 2022. A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 13, 2022.

PRÊMIO PIPA 2023. A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 14, 2023.

PRÊMIO PIPA 2024. A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 15, 2024.

PUNCH, Keith F. Introdução à pesquisa social: abordagens quantitativas e qualitativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

REALE, Berna. Luiz Camillo Osorio conversa com Berna Reale. In: Prêmio PIPA - A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 10, 2019.

TUPINAMBÁ, Glicéria. In: Prêmio PIPA - A janela para a arte contemporânea brasileira. Ano 14, 2023.

•279

Como Citar

DISCURSOS DE LEGITIMAÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA: proposta e desenvolvimento de uma metodologia de análise documental aplicada aos catálogos do Prêmio PIPA. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78739](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78739). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78739>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

**PROVOQUE como metodologia: Aportes teórico-
metodológicos para pesquisas em Artes Visuais e
Cultura Visual com ênfase nos estereótipos**

VINÍCIUS STEIN
JOÃO PAULO BALISCEI

Vinícius Stein é Arte-Educador. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestre em Educação pela UEM. Especialista em Teoria Histórico-Cultural pelo Departamento de Psicologia da UEM. Graduado em Arte-Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro. Pesquisador visitante na Universidad de Huelva e na Universidade de Cádiz por meio do Programa de Mobilidade Docente da Fundación Carolina, Espanha. É professor no curso de Artes Visuais na UEM onde, atualmente, participa do Projeto de Pesquisa "Imagens criadas com imagens: Arte, Educação e Cultura Visual" (2025-2030). Integra o Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagem - ARTEI (CNPq/UEM) e coordena o Projeto de Extensão "Inventarium: Criação, Mediação e Ensino de Artes Visuais" (UEM), desenvolvendo investigações e ações no campo da Arte-Educação.

Contato: vstein@uem.br

Afiliação: Universidade Estadual de Maringá - UEM

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2140194065685423>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6001-0986>

•282

João Paulo Baliscai é Arte-Educador. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá - UEM com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. Mestre em Educação pela UEM. Especialista em Arte-Educação pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação. Graduado em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Maringá. Pesquisador visitante na Universidade de Cádiz por meio do Programa de Mobilidade Docente da Fundación Carolina, Espanha. É professor no curso de Artes Visuais na UEM, onde, atualmente, coordena o Projeto de Pesquisa "Imagens criadas com imagens: Arte, Educação e Cultura Visual" (2025-2030)

Contato: jpbaliscai@uem.br

Afiliação: Universidade Estadual de Maringá - UEM

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8752-244X>

• RESUMO

O artigo trata sobre o PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos, uma metodologia de investigação visual para pesquisas em Artes Visuais e Cultura Visual. Fundamentada epistemologicamente nos Estudos Culturais e nos Estudos da Cultura Visual, a metodologia se estrutura em cinco etapas: Flertando, Percebendo, Estranhando, Dialogando e Compartilhando. Através de pesquisa bibliográfica e levantamento sobre estado do conhecimento, o texto contextualiza a criação do PROVOQUE, detalha seus fundamentos epistemológicos e explica seu funcionamento metodológico, analisando sua disseminação no meio acadêmico brasileiro. A metodologia demonstra potencial para análises críticas de artefatos visuais contemporâneos, especialmente quanto à identificação e problematização de estereótipos. Como resultados, evidencia-se a aplicabilidade do PROVOQUE em 34 produtos (sendo 21 artigos e 13 trabalhos de pós-graduação), abrangendo estudos sobre representações de gênero, sexualidade, raça e dissidências interseccionais. A metodologia responde à necessidade de articulação consciente entre bases epistemológicas e procedimentos de análise nos campos das Artes Visuais e Cultura Visual, equilibrando sistematização metodológica e abertura interpretativa.

• PALAVRAS-CHAVE

Estereótipo, cultura visual, educação, arte-educação, metodologia de pesquisa em arte.

•283

• ABSTRACT

This article presents PROVOQUE - Problematizing Visualities and Questioning Stereotypes, a visual investigation methodology for research in Visual Arts and Visual Culture. Epistemologically grounded in Cultural Studies and Visual Culture Studies, the methodology is structured in five stages: Flirting, Perceiving, Estranging, Dialoguing, and Sharing. Through bibliographical research and a review of the state of knowledge, the text contextualizes the creation of PROVOQUE, details its epistemological foundations and explains its methodological operation, analyzing its dissemination in the Brazilian academic environment. The methodology demonstrates potential for critical analyses of contemporary visual artifacts, especially regarding the identification and problematization of stereotypes. As results, the applicability of PROVOQUE is evidenced in 34 products (21 articles and 13 graduate works), covering studies on representations of gender, sexuality, race, and intersectional dissidences. The methodology responds to the need for conscious articulation between epistemological foundations and analytical procedures in the fields of Visual Arts and Visual Culture, balancing methodological systematization and interpretative openness.

• KEYWORDS

Stereotype, visual culture, education, art education, research methodology in art.

1. Introdução

As pesquisas em Artes Visuais, Cultura Visual e Educação demandam coesão entre fundamentação epistemológica e metodologias aplicáveis. Partindo de uma compreensão expandida das Artes Visuais e da Cultura Visual que engloba desde obras tradicionais - como pinturas, esculturas e gravuras - até os diversos artefatos da cultura visual contemporânea - como animações, novelas, memes e conteúdos digitais -, este texto apresenta uma proposta metodológica que equilibra sistematização estruturada com flexibilidade interpretativa.

Trata-se do PROVOQUE – acrônimo para Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos –, recurso metodológico criado por João Paulo Baliscei. O PROVOQUE foi apresentado na tese "Vilões, Heróis e Coadjuvantes: um estudo sobre Masculinidades, Ensino de Arte e Pedagogias Disney" (Baliscei, 2018), defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Em seguida, foi socializado por meio de um artigo publicado em 2019 no periódico Educar em Revista, intitulado "PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual" (Baliscei, 2019) e, por fim, em 2020, com a publicação do livro "PROVOQUE: Cultura Visual, Masculinidades e Ensino de Artes Visuais" pela Metanoia Editora (Baliscei, 2020). A trajetória de publicações demonstra o compromisso do autor em compartilhar a ferramenta metodológica em diferentes formatos editoriais, tornando-a acessível para pesquisadores, educadores e artistas interessados em desenvolver análises visuais fundamentadas em pressupostos epistemológicos críticos.

Este artigo foi criado partir da chamada para o dossiê "Epistemologia da Pesquisa em Artes Visuais: aportes teórico-metodológicos" da Revista ouvirOUver, e objetiva investigar o PROVOQUE como uma metodologia que oferece um caminho sistemático para as pesquisas relacionadas às Artes Visuais e à Cultura Visual com ênfase nos estereótipos imagéticos. O texto realiza uma pesquisa bibliográfica, tendo como referências primárias os textos em que o PROVOQUE é apresentado (Baliscei, 2018, 2019, 2020); e realiza um levantamento inspirado em investigações de estado de conhecimento (Morosini e Fernandes, 2014), no qual mapeamos a utilização do PROVOQUE em pesquisas acadêmicas.

•284

A seguir, abordamos os fundamentos epistemológicos do PROVOQUE, ancorados nos Estudos Culturais e na Cultura Visual, detalhando como estas perspectivas teóricas fornecem as bases conceituais para a problematização de estereótipos. Em seguida, apresentamos a estrutura metodológica do PROVOQUE, descrevendo cada uma das cinco etapas que o integram e suas respectivas ações analíticas. Posteriormente, analisamos como esta metodologia vem sendo utilizada em diferentes pesquisas acadêmicas, mapeando sua circulação em artigos, dissertações e teses, e identificando suas diversas aplicações. Por fim, discutimos os desafios envolvidos na implementação desta metodologia, refletindo sobre suas potencialidades para investigações visuais críticas em Artes Visuais e Cultura Visual.

2. Fundamentos epistemológicos do PROVOQUE: Entre os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual

A metodologia PROVOQUE se fundamenta epistemologicamente nos Estudos Culturais e nos Estudos da Cultura Visual. O primeiro desses campos foi institucionalizado em 1964, pelo Birmingham Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) e, desde então, tem questionado definições elitistas de cultura e valorizado práticas culturais marginalizadas (Hall, 2016). O segundo campo, por sua vez, caracteriza-se como transdisciplinar e examina, especialmente, a construção e disputa de significados que perpassam o âmbito visual (Hernández, 2007). Os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual forneceram o alicerce crítico para o PROVOQUE ao compartilharem a compreensão das imagens como artefatos culturais permeados por relações de poder, sendo o conceito de estereótipo fundamental na estruturação desta metodologia investigativa.

•285

O termo estereótipo, do grego *stereos* (sólido) e *typos* (marca, impressão), originou-se de uma técnica de impressão tipográfica que utilizava placas metálicas fixas para reproduzir textos (Vianna, 2010). Esta técnica, ao fixar caracteres em forma sólida e imutável e realizar impressões semelhantes, oferece uma metáfora para explicar como os estereótipos sociais funcionam. Na perspectiva dos Estudos Culturais, Silva (2006, p. 50) define estereótipo como "fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos [...]", instituindo um processo de redução que permite interação

superficial com a diferença, evitando o confronto com as complexidades da alteridade. Hall (2016, p. 192) vai ao encontro desse pensamento quando afirma que a estereotipagem "estabelece uma fronteira simbólica entre o 'normal' e o 'perverso', o 'normal' e o 'patológico', o 'aceitável' e o 'inaceitável', o 'pertencente' e o que não pertence ou é o 'Outro'".

Nos campos das Artes Visuais e Cultura Visual, o termo "estereotipado" caracteriza imagens simplificadas, cujos traços, cores e formas reproduzem modelos predefinidos. No âmbito educacional, por exemplo, imagens estereotipadas são materializadas por meio de figuras impressas que guardam relação estética com aquelas produzidas com mimeógrafo e papel carbono. Pela facilidade de reprodução, as imagens estereotipadas são incorporadas às práticas pedagógicas como recursos didáticos raramente questionados (Vianna, 2010; Baliscei, Stein e Lacerda, 2015). Esta uniformidade compromete o desenvolvimento infantil em duas direções: limitando o desenvolvimento gráfico – quando as crianças são constantemente expostas a figuras padronizadas; e impactando a formação de conceitos sobre identidades e papéis sociais – quando o conteúdo das imagens oferece um repertório limitado sobre modos de ser. O PROVOQUE, portanto, opera em uma dupla dimensão: problematiza tanto os aspectos estéticos da padronização formal quanto os aspectos conceituais dos estereótipos, investigando como esse fenômeno estabelece e mantém hierarquias de poder na construção de identidades e diferenças.

•286

A partir destes fundamentos teóricos, centrados na compreensão e desconstrução de estereótipos, o PROVOQUE foi estruturado como uma metodologia que busca superar o que Tourinho e Martins (2011, p. 60-61) criticam como "visão tácita", isto é, "um modo de olhar que nos permite ver sem pensar ou refletir". Em contraposição a esta visão automática, a metodologia propõe um olhar que questiona a forma e os conteúdos estereotipados promovidos pelas visualidades.

3. PROVOQUE como metodologia: Estrutura e funcionamento

O PROVOQUE se configura como uma metodologia de investigação visual crítica e inventiva, estruturada em cinco etapas que orientam procedimentos específicos para análise de imagens. Conforme explicamos, está fundamentado epistemologicamente nos Estudos Culturais e nos Estudos

da Cultura Visual, campos teórico-metodológicos que permitem compreender as imagens como artefatos culturais atravessados por relações de poder e significação social (Hall, 2016; Hernández, 2007). Metodologicamente, o PROVOQUE está inspirado em dois sistemas consolidados para mediação de imagens: a "Abordagem Triangular", desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2010), e o sistema "Olhando Imagens" (*Image Watching*), elaborado por Robert William Ott (2011).

A "Abordagem Triangular" se baseia em três ações não hierárquicas: "Contextualizar", "Ler" e "Fazer", e compreende a experiência com as imagens como um processo integrado a partir do qual as três ações se complementam mutuamente. A ação "Contextualizar" considera os aspectos culturais, em sentido amplo, que circunscrevem as imagens; a ação "Ler" mobiliza a percepção visual e as interpretações das imagens; e a ação "Fazer" estimula a experimentação artística como forma de compreensão e expressão (Barbosa, 2010).

O sistema "Olhando Imagens", por sua vez, organiza-se em cinco etapas sequenciais: "Descrevendo" se refere à identificação objetiva dos elementos visuais. "Analisando" se refere ao exame das relações formais e estruturais da composição. "Interpretando" se refere à elaboração de sentidos pessoais a partir da imagem. "Fundamentando" se refere aos aspectos contextuais da produção. E, por fim, "Revelando", se refere à criação artística inspirada na experiência. Estas etapas são antecedidas por ações de "Aquecimento" que propõem um estado de presença e de observação dos próprios pensamentos (*Thought watching*) que favoreçam a realização do sistema (Ott, 2011).

•287

Embora estruturadas diferentemente, as abordagens compartilham princípios metodológicos comuns que consideram a visualização de uma imagem seu ponto de partida. O PROVOQUE transpõe aspectos metodológicos desses sistemas para o campo da pesquisa acadêmica alinhada aos Estudos Culturais e Estudos da Cultura Visual, incorporando uma ênfase particular na identificação e questionamento de estereótipos, o que o diferencia tanto em termos de finalidade quanto de conteúdo em relação às propostas tomadas como referência.

Sua organização foi pensada para orientar pesquisadores, professores e artistas em suas análises visuais, oferecendo um caminho metodológico que valoriza tanto o rigor analítico quanto a abertura interpretativa. Cada uma das

cinco etapas apresenta ações específicas que conduzem a um processo progressivo de investigação visual, como detalhamos a seguir.

A primeira etapa do PROVOQUE, denominada "Flertando", caracteriza-se pela aproximação inicial com as imagens e pela composição do *corpus* de análise. O termo "flertar" sugere uma aproximação interessada, mas ainda sem compromissos definitivos, permitindo que o pesquisador, artista ou educador estabeleça relações iniciais com diversos artefatos visuais para, então, selecionar aqueles que serão efetivamente analisados (Baliscei, 2018; 2019; 2020). Esta etapa compreende duas ações analíticas principais: a composição do *corpus* de análise e a exposição dos critérios adotados para essa seleção, valorizando os interesses subjetivos e afetivos. Com isso, reconhece que a escolha das imagens para análise nunca é neutra, mas sempre motivada por inquietações, curiosidades e preocupações específicas. Esse pressuposto se articula às palavras de Steinberg (2015, p. 226), quando afirma que um pesquisador dos Estudos Culturais "se vê como um acadêmico apaixonado que se liga emocionalmente com aquilo que está procurando conhecer e entender".

•288

Na segunda etapa, "Percebendo", o *corpus* de análise é apresentado e descrito detalhadamente. Duas ações analíticas são recomendadas: a apresentação visual das imagens selecionadas e sua descrição verbal, chamando atenção para representações específicas (Baliscei, 2018; 2019; 2020). A apresentação visual tem por objetivo socializar as imagens selecionadas, tornando-as acessíveis aos leitores ou participantes do processo de investigação. Quanto à descrição verbal, ela não se limita a listar informações técnicas sobre as imagens, mas busca orientar o olhar para detalhes significativos que poderiam passar despercebidos em análises superficiais.

A terceira etapa, "Estranhando", é caracterizada pela formulação de perguntas que problematizam as imagens analisadas. Mais do que oferecer respostas definitivas, esta etapa valoriza a capacidade de questionar o que é apresentado como "natural" nas representações visuais. A ação analítica desta etapa envolve a formulação de perguntas capazes de provocar estranhamento frente aos estereótipos identificados nas imagens (Baliscei, 2018; 2019; 2020). Por meio dessas questões, pode-se suspeitar daquilo que é apresentado como única possibilidade interpretativa. Segundo Hernández (2007), o emprego da suspeita como estratégia analítica é um elemento indispensável quando se realizam pesquisas no campo da Cultura Visual.

A quarta etapa, "Dialogando", propõe que os questionamentos levantados anteriormente sejam respondidos por meio de um diálogo com referenciais teóricos e com outras imagens, operando como um convite para "olhar novamente" e buscar meios para transformar e ampliar as maneiras como significamos as imagens. A ação analítica orientada envolve a pesquisa para fundamentação das investigações visuais, sendo fundamental para ampliar o repertório visual e conceitual (Baliscei, 2018; 2019; 2020).

Por fim, a quinta etapa, "Compartilhando", concretiza-se na socialização das vivências e conhecimentos construídos ao longo do processo de investigação visual. As formas de compartilhamento podem ser diversas: produções artísticas, cursos, oficinas, exposições, planos de aula, artigos científicos, entre outros (Baliscei, 2018; 2019; 2020).

Desde sua proposição inicial, o PROVOQUE tem percorrido um caminho de disseminação gradual no meio acadêmico e educacional, ampliando seu contexto original de criação.

4. Utilizações do PROVOQUE

•289

Para compreender o impacto e a circulação do PROVOQUE, realizamos uma busca no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos da Capes por artigos que referenciam a tese, o artigo e o livro de Baliscei (2018, 2019, 2020) entre 2018 e 2025. Este levantamento permitiu mapear como a metodologia vem sendo apropriada por pesquisadores de diferentes áreas e instituições ao longo dos últimos anos, e avaliar sua gradual e consistente inserção.

Foram localizadas 21 produções acadêmicas publicadas em periódicos que citam os trabalhos de Baliscei sobre o PROVOQUE, sendo uma resenha (Carvalho, 2022) e 20 artigos. A análise das citações nos 20 artigos permitiu identificar duas formas principais de utilização das publicações que apresentam o PROVOQUE nas pesquisas: 1) Como parte da fundamentação teórica; e 2) Como metodologia da pesquisa.

No primeiro caso, 13 publicações apresentam os textos de Baliscei (2018, 2019, 2020) como fundamentação teórica, incorporando-os ao arcabouço conceitual da pesquisa, seja para tratar de aspectos relacionados às abordagens críticas de leitura de imagens (Baliscei e Pereira, 2020; Benatti e Teruya, 2022; Camargo, Teruya e Souza, 2023; Rosa e Rocha, 2024), seja para tratar de questões relacionadas aos estereótipos de gênero e estudos das

masculinidades (Baliscei e Gonçalves, 2021; Baliscei, 2021; Baliscei, 2020a; Baliscei, 2020b; Baliscei, 2024; Baliscei, Azevedo e Calsa, 2020; Baliscei e Cunha, 2021; Baliscei e Vagliati, 2021; Villa e Prado, 2021).

No segundo caso, 6 publicações utilizam efetivamente o PROVOQUE como metodologia de pesquisa: Santos, Scaringi e Leão (2023), para analisar o filme "Moana", com foco nas violências de gênero; Bernardo e Baliscei (2021; 2023), para investigar expressões de gênero e sexualidade na animação "Float"; Cruz e Baliscei (2020; 2024), para debater sobre as representações de negritude e masculinidade na série "Sex Education"; Cruz, Teruya e Maio (2023), para analisar as interações entre masculinidades na série "Mundo Estranho"; e Inoue e Baliscei (2024), para tratar sobre questões de gênero na animação "Meu amigãozão".

●290

Buscamos também na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação que referenciassem a tese, o artigo e o livro sobre o PROVOQUE (Baliscei, 2018, 2019, 2020).

Foram identificadas 13 produções, sendo 8 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Assim como ocorreu na categorização dos artigos, organizamos os trabalhos em dois grupos: os que utilizam dos textos como fundamentação teórica (Azevedo, 2020; Fonseca, 2024; Freitas, 2023; Marques Júnior, 2022; Nantes, 2022; Neto, 2021; Rosa, 2024; Rossi, 2024; e Paz, 2022) e os que utilizam do PROVOQUE como metodologia (Carvalho, 2024; Cruz, 2024; Fernandes, 2021 e Gomes, 2023).

Nos 4 textos que formam o segundo grupo, o uso do PROVOQUE é feito de maneira singular, adaptando-se aos diferentes objetos de pesquisa e contextos analíticos. Carvalho (2024) usa o método na análise das representações do brincar na novela "Carrossel", identificando tanto padrões normativos quanto transgressões nos estereótipos de gênero. Cruz (2024) utiliza a metodologia para examinar as representações de masculinidades negras na série "Cara gente branca", evidenciando sua aplicabilidade em análises que interseccionam raça e gênero. Fernandes (2021) implementa o PROVOQUE como meio para analisar construções de masculinidade na revista "SAMBAZINE" e como procedimento metodológico para a criação de um ensaio visual autobiográfico. Já Gomes (2023) emprega a metodologia como

intervenção educativa em Artes Visuais, legitimando corporeidades dissidentes em contextos educacionais a partir de uma perspectiva narrativa autobiográfica.

A análise do impacto acadêmico do PROVOQUE sinaliza a sua disseminação no campo das investigações visuais críticas. Os dados quantitativos, 34 produtos (sendo 20 artigos, 1 resenha e 13 trabalhos de pós-graduação), evidenciam também sua apropriação em diferentes níveis de pesquisa. É particularmente significativa a diversidade de objetos analisados, que incluem filmes, séries, animações, telenovelas, revistas, práticas pedagógicas e artísticas, abordando temas como representações de gênero, sexualidade, raça e dissidências interseccionais. As adaptações metodológicas identificadas reiteram sua flexibilidade ao demonstrar capacidade de adequação a diferentes contextos investigativos mantendo a sua base epistemológica e posicionando o PROVOQUE como resposta efetiva à necessidade de encaminhamentos metodológicos específicos para análise de visualidades.

A flexibilidade constitui uma potencialidade significativa do PROVOQUE, mas também apresenta um desafio considerável em seu uso: o equilíbrio entre a adaptabilidade metodológica e a preservação dos princípios epistemológicos que embasam a proposta, garantindo que sua orientação crítico-interpretativa não se dilua nas diversas apropriações. •291

Nesse sentido, um dos desafios para sua utilização efetiva consiste na disposição de um repertório teórico-conceitual significativo. Para formular questionamentos pertinentes e estabelecer diálogos fundamentados com outras referências, é necessário acessar conhecimentos sobre estereótipos, representações e relações de poder e, sobretudo, sobre os campos que ofereceram respaldo teórico-metodológico ao PROVOQUE: os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual. Outro desafio se refere às possíveis resistências ao questionamento de imagens "naturalizadas". Tendo em vista que a estereotipagem atua como meio para manutenção de determinadas ordens sociais e estéticas, problematizar esses limites simbólicos pode gerar incômodos significativos, especialmente quando as representações questionadas estão profundamente arraigadas em visões de mundo estabelecidas, podendo mobilizar um viés de confirmação em vez de uma disposição crítica.

5. Conclusão

Ao longo deste artigo, tratamos sobre o PROVOQUE como uma metodologia de investigação visual que oferece significativos aportes teórico-metodológicos para as pesquisas em Artes Visuais e Cultura Visual. Fundamentada epistemologicamente nos Estudos Culturais e nos Estudos da Cultura Visual, esta proposta estabelece uma relação coerente entre pressupostos teóricos e procedimentos analíticos, respondendo à demanda por metodologias que articulem conscientemente suas bases epistemológicas e sua aplicabilidade concreta.

O PROVOQUE, com suas cinco etapas – Flertando, Percebendo, Estranhando, Dialogando e Compartilhando – constitui-se como um conjunto sistemático de procedimentos que orienta análises visuais críticas e inventivas, sem, contudo, configurar-se como uma "receita pronta". Ao contrário, esta metodologia reconhece a importância da flexibilidade interpretativa e valoriza a subjetividade, estabelecendo um equilíbrio entre rigor metodológico e abertura analítica – aspectos fundamentais para a construção do conhecimento nos campos das Artes Visuais e Cultura Visual.

•292

A análise de sua circulação acadêmica demonstra como o PROVOQUE tem contribuído para pesquisas que investigam temáticas diversas, especialmente aquelas vinculadas à Educação e relacionadas às representações de gênero, sexualidade, raça e dissidências interseccionais. Esta ampla aplicabilidade evidencia seu potencial como ferramenta metodológica capaz de se adaptar a diferentes objetos de estudo, sem perder a coerência epistemológica que o fundamenta. Tal característica é particularmente relevante no contexto atual de produção de conhecimento em Artes Visuais e Cultura Visual, que demanda metodologias que considerem as especificidades dos campos, mas que também dialoguem com outras áreas do conhecimento.

Do ponto de vista epistemológico, o PROVOQUE representa uma contribuição significativa por articular aspectos teóricos e procedimentais que possibilitam a análise crítica de estereótipos visuais em diferentes contextos. Ao se centrar na problematização das visualidades e no questionamento de representações, esta metodologia propõe um modo de construção do conhecimento que reconhece o caráter pedagógico e político das imagens, superando abordagens meramente formalistas ou descritivas.

Esperamos que as reflexões apresentadas neste artigo possam contribuir para o desenvolvimento de novas investigações visuais críticas e inventivas, inspirando pesquisadores, educadores e artistas a considerar o potencial do PROVOQUE como metodologia que equilibra sistematização e flexibilidade, rigor analítico e sensibilidade interpretativa. Mais do que isso, esperamos ter demonstrado a necessidade de se desenvolver metodologias específicas para a pesquisa em Artes Visuais e Cultura Visual que estabeleçam uma articulação consciente entre bases epistemológicas e aplicabilidade, consolidando assim a produção de conhecimento nestes campos.

Referências

AZEVEDO, Laiana Moraes de. "Isto não é música de menino": representações de instrumentos e estilos musicais entre adolescentes em um projeto de Educação Musical. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

BALISCEI, João Paulo; GONÇALVES, Cleberon D. O "dia dos pais" inclui pais trans: Masculinidades dissidentes e práticas artísticas LGBTTTQIA+. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 6, n. 3, 2021.

BALISCEI, João Paulo. "Quem tornou masculino o corpo infantil do menino?": Infância, Arte e Educação. Revista Digital do LAV, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 139–157, 2021.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. esp., p. 223-244, ago. 2020a.

•294

BALISCEI, João Paulo. O vilão suspeito: O que há de errado com a masculinidade dos vilões da Disney?. Diversidade e Educação, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 45–70, 2020b.

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE - Problematizando Visualidades e Questionando Estereótipos: leitura de imagens fundamentada nos Estudos da Cultura Visual. Educar em Revista, [S. l.], v. 35, n. 77, p. 283–298, 2019.

BALISCEI, João Paulo. PROVOQUE: cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020.

BALISCEI, João Paulo. Quem tem medo da cor rosa? Educação de meninos e meninas. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 12, n. 1, 2024.

BALISCEI, João Paulo. Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre masculinidades, ensino de arte e pedagogias Disney. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BALISCEI, João Paulo; AZEVEDO, Laiana M.; CALSA, Geiva C. "Macho como um touro": pedagogias culturais de masculinidades em duas versões da história de Ferdinando, o touro. *Educação*, Santa Maria, v. 45, p. 1-29, 2020.

BALISCEI, João Paulo; CUNHA, Susana R. V. "Faça como homem": cultura visual e o projeto de masculinização dos meninos. *Textura: Revista de Educação e Letras*, Canoas, v. 23, n. 54, p. 368-380, 2021.

BALISCEI, João Paulo; PEREIRA, Emilly A. Análise da animação o menino e o mundo (2013): significados visuais acerca do desenho infantil e das infâncias. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 13, n. 3, p. 5-30, 2020.

BALISCEI, João Paulo; VAGLIATI, Ana C. Cultura visual, gênero e embalagens de jogos de ciência: (Como) meninas brincam de ciência?. *Série-Estudos, Campo Grande*, v. 26, n. 57, p. 185-208, maio 2021.

BALISCEI, João Paulo; STEIN, Vinícius; LACERDA, Eva Alves. A organização dos espaços educativos: reflexões e intervenções sobre imagens estereotipadas. *Revista Educação Gráfica*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 109-121, jul./dez. 2015.

•295

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BENATTI, Lucas M.; TERUYA, Teresa K. "Vendo" imagens: visualidades na cultura e na educação. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 444-460, 2022.

BERNARDO, Kauane M.; BALISCEI, João Paulo. "Por que você não pode ser normal?": gênero, infâncias e currículos culturais na animação. *Série-Estudos, Campo Grande*, v. 28, n. 63, p. 195-222, 2023.

BERNARDO, Kauane M.; BALISCEI, João Paulo. A animação *Float* (2019) e expressões de gênero e sexualidade na infância: "Me deixe voar" como metáfora para "Me deixe ser LGBTQIA+". *Revista Práticas de Linguagem*, v. 11, n. 1, p. 204-221, 2021.

CAMARGO, Janete S. S. M.; TERUYA, Teresa K.; SOUZA, Izaque P. Ativismo visual de Grada Kilomba na obra *Ilusão, Narciso e Eco*. *Educação em Foco*, [S. l.], v. 26, n. 48, 2023.

, Beatriz Girão Enes. Brincar e relações de gênero: uma análise da telenovela Carrossel como pedagogia cultural. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

CARVALHO, Francione O. Provoque: Cultura Visual, Masculinidades e Ensino de Artes Visuais. Educação, Santa Maria, v. 47, e48222, 2022.

CRUZ, Andrey G. S.; BALISCEI, João Paulo. "Não é uma fantasia, este sou eu": discussões sobre a representação e performance da masculinidade negra na série Sex Education (2019). Revista Crítica Histórica, Maceió, v. 11, n. 22, p. 100-130, 2020.

CRUZ, Andrey G. S.; BALISCEI, João Paulo. Enegrecendo - A potencialidade de imagens negras positivadas na série Sex Education (2019). Diversidade e Educação, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 402-420, 2024.

•296

CRUZ, Andrey G. S.; TERUYA, Teresa K.; MAIO, Eliane R. Masculinidades em "Mundo Estranho" - Disney e a representação positivada para homens negros não heterossexuais. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, p. 1-36, 2023.

CRUZ, Andrey Gabriel Souza da. "Cara gente branca": Masculinidades negras, representações midiáticas e pedagogias culturais na Netflix. 2024. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

FERNANDES, Elyenai Gileno Onias. "Se você fosse homem eu te pegaria!": cultura visual, masculinidades e fotografia de moda. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2021.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. "Essa Barbie tem uma letra bonitinha" - masculinidades em animações dos Estúdios Disney. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira. Entre conversas e visualidades: as práticas em Artes Visuais na Educação Infantil em instituições públicas da cidade de Guanambi-BA. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2023.

GOMES, Wellington Soares. Experiências de uma bixa preta em sala de aula: contribuições para uma educação a partir da dissidência interseccional. 2023. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2023.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

•297

INOUE, Gabriela N.; BALISCEI, João Paulo. Azul ou Rosa: Educação e cultura visual em um vídeo de Meu amigãozão. Educação, [S. l.], v. 49, n. 1, p. e33/1–25, 2024.

MARQUES JÚNIOR, Kléber Neves. Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no ensino médio. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

NANTES, Elaine da Silva. "Eu não falava de sexo na escola, mas eu fazia sexo na escola": Educação para a sexualidade e relatos de vida de homens encarcerados. 2022. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

NETO, Romão Matheus. "Quem essa animação pensa que eu sou?": performances, representações e negociações de gênero e sexualidade endereçadas em Mulan (1998). 2021. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 2011. p. 113-141.

PAZ, Cícero Fernando de Moura. Leitura estética: a relação entre leitura de imagem e o desenvolvimento estético no ensino de Artes Visuais. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2022.

ROSA, Cristiano Eduardo da. Violência/abuso sexual contra meninos: a pedofilização na educação das masculinidades dissidentes na infância. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

●298

ROSA, Letícia G.; ROCHA, Julia. Educação e mundo-imagem: Práticas pedagógicas e formação para leitura crítica da linguagem visual. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 196–209, 2024.

ROSSI, Jean P. G.. As pedagogias do armário no seminário católico: trajetórias de ex-seminaristas gays. 2024. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

SANTOS, Denise C. C. F. dos; SCARINGI, Vanessa C.; LEÃO, Andreza M. de C. Violência de gênero no filme Moana: Uma análise do simbolismo presente nesta animação infantil. Revista de Estudos Interdisciplinares, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 266–285, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos - pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia;

COSTA, Marisa Vorraber (org.). Estudos Culturais e educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ed. ULBRA, 2015. p. 211-241.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 51-68.

VIANNA, Maria Leticia Rauen. Desenhando com todos os lados do cérebro: possibilidades para transformação das imagens escolares. Curitiba: Ibpex, 2010.

VILLA, Thaís; PRADO, Vagner M. "Não contavam com minha astúcia": Contrapontos à masculinidade hegemônica dos super-heróis. Diversidade e Educação, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 484–508, 2021.

•299

Como Citar

PROVOQUE como metodologia: Aportes teórico-metodológicos para pesquisas em Artes Visuais. ouvirOUver, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 281–299, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78147](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78147). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78147>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Fábulas instantâneas

PRISCILLA DE PAULA PESSOA

•300

Possui graduação em Artes Visuais/bacharelado (1999) e mestrado e doutorado em Estudos de Linguagens (2008 e 2023) - todos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Desde 2009 é professora nos cursos de Artes Visuais da UFMS, nas áreas de História da Arte e Pintura, e desde 2023 atua também no Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), com pesquisa acerca de processos criativos na pintura contemporânea. É também artista visual, trabalhando com ênfase nas linguagens da pintura e do desenho, tendo participado de diversas exposições individuais e coletivas no Brasil e exterior.

Contato: priscilla.pessoa@ufms.br

Afiliação: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5515291284729264>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8080-8856>

• **RESUMO**

Este ensaio visual apresenta um recorte da série de pinturas em óleo sobre tela intitulada *Fábulas instantâneas*, desenvolvida pela artista visual sul-mato-grossense Priscilla de Paula Pessoa desde o ano de 2012 até o presente. As imagens que compõem o ensaio são registros fotográficos de trabalhos recentes (produzidos a partir de 2023) vinculados à série, que explora, através do recurso ancestral do uso de máscaras, questões como identidade e auto afirmação em tempos marcados pela saturação de imagens e pela mediação das redes sociais.

• **PALAVRAS-CHAVE**

Pintura; processos criativos; arte contemporânea.

• **ABSTRACT**

This visual essay presents a selection from the series of oil paintings on canvas entitled *Instant Fables*, developed by the visual artist from Mato Grosso do Sul, Priscilla de Paula Pessoa, from 2012 to the present. The images that comprise the essay are photographic records of recent works (produced since 2023) linked to the series, which explores, through the ancient resource of the use of masks, questions such as identity and self-affirmation in times marked by the saturation of images and the mediation of social networks.

•301

• **KEYWORDS**

Painting; creative processes; contemporary art.

Sobre a série *Fábulas instantâneas*

[...] Waits at the window, wearing the face that she keeps in a jar by the door. Who is it for?¹ (Trecho da música *Eleanor Rigby*, Lennon; McCartney, 1966)

A série de pinturas *Fábulas instantâneas* é um comentário sobre um hábito contemporâneo, do qual não me eximo: a postagem de retratos e autorretratos em redes sociais. A vontade de deixar marcas pessoais na sociedade em que se vive não é, absolutamente, novidade alguma: já há séculos, a história da arte é povoada por representações à posteridade, nas quais os retratados vestem suas melhores roupas e identidades, na forma de gestos, penteados, objetos e cenários escolhidos para dizerem ao mundo a que vieram (ou a que gostariam de ter vindo).

•302

Nos retratos, há centenas de anos e também agora, somos virgens inocentes, mães zelosas, líderes onipotentes, pensadores inteligentes, impávidos rebeldes, belezas ímpares; somos as máscaras que escolhemos usar, como uma Eleanor Rigby carente, vestindo um rosto-simulacro que foi escolhido para esperar, na janela, ser notada por alguém.

Em meu processo criativo, coleciono e me aproprio dessas identidades que as pessoas criam para si em redes sociais, através de retratos fotográficos que são por elas rigorosamente selecionados e editados para que se tornem públicos; mas, por sobre essas imagens referenciais, insiro máscaras de animais e outros objetos com os quais crio, agora em linguagem pictórica, uma segunda identidade fabular, abordando, numa nova narrativa, a autoafirmação nossa de cada dia: postados, curtidos, comentados.

Priscilla de Paula Pessoa

¹ Espera na janela, vestindo o rosto que ela guarda num pote perto da porta. Para quem é? (Tradução nossa).



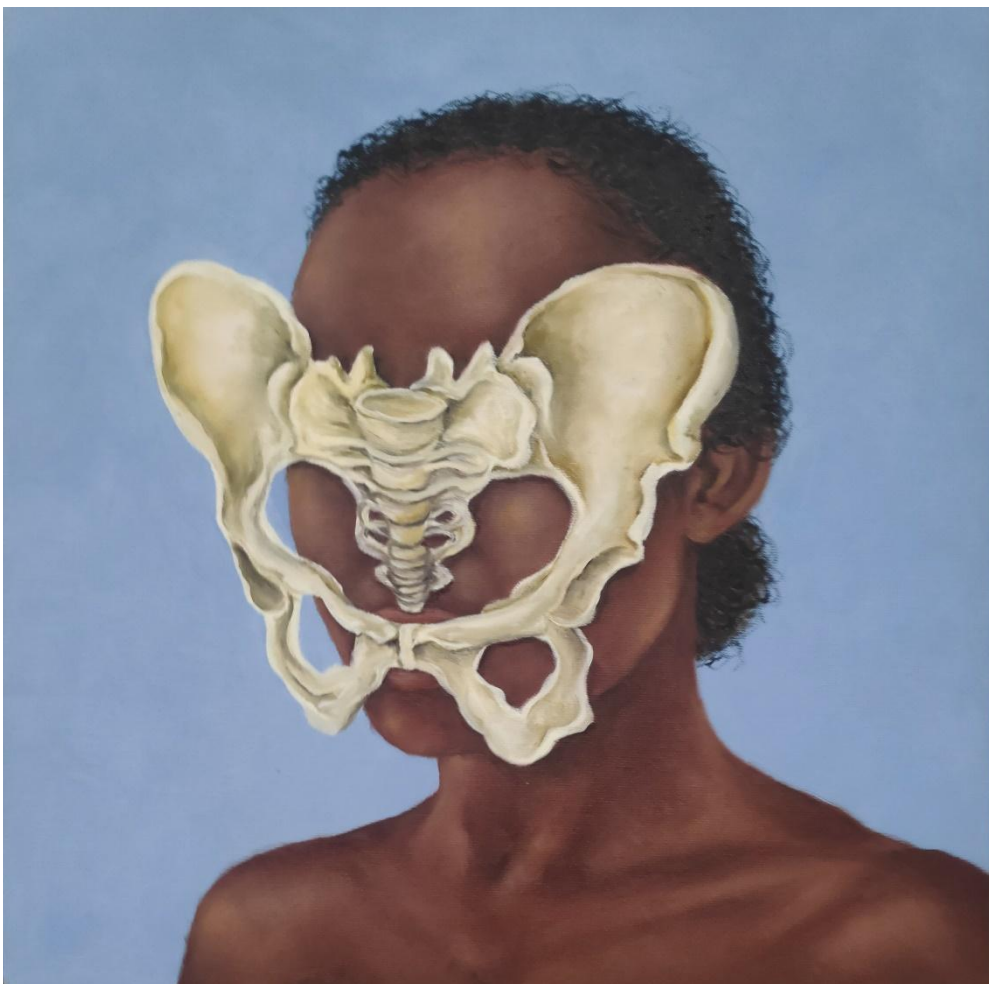
•303

Fábula Instantânea 37, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2024. Fotografia da autora.

•304



Fábula Instantânea 44, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2025. Fotografia da autora.



•305

Fábula Instantânea 39, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2024. Fotografia da autora.

•306



Fábula Instantânea 42, óleo e folha de outro sobre tela, 40x40 cm, 2024. Fotografia da autora.



•307

Fábula Instantânea 33, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2023. Fotografia da autora

•308



Fábula Instantânea 43, óleo sobre tela, 40x40 cm, 202. Fotografia da autora



•309

Fábula Instantânea 34, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2023. Fotografia: Giovana Rezende

•310



Fábula Instantânea 29, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2023. Fotografia da autora



•311

Fábula Instantânea 31, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2023. Fotografia: Giovana Rezende

•312



Fábula Instantânea 28, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2023. Fotografia da autora



•313

Fábula Instantânea 40, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2024. Fotografia da autora

•314



Fábula Instantânea 30, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2023. Fotografia da autora



•315

Fábula Instantânea 31, óleo sobre tela, 40x40 cm, 2024. Fotografia da autora

•316



Fábula infantil, óleo sobre tela, 80x70 cm, 2024. Fotografia: Giovana Rezende



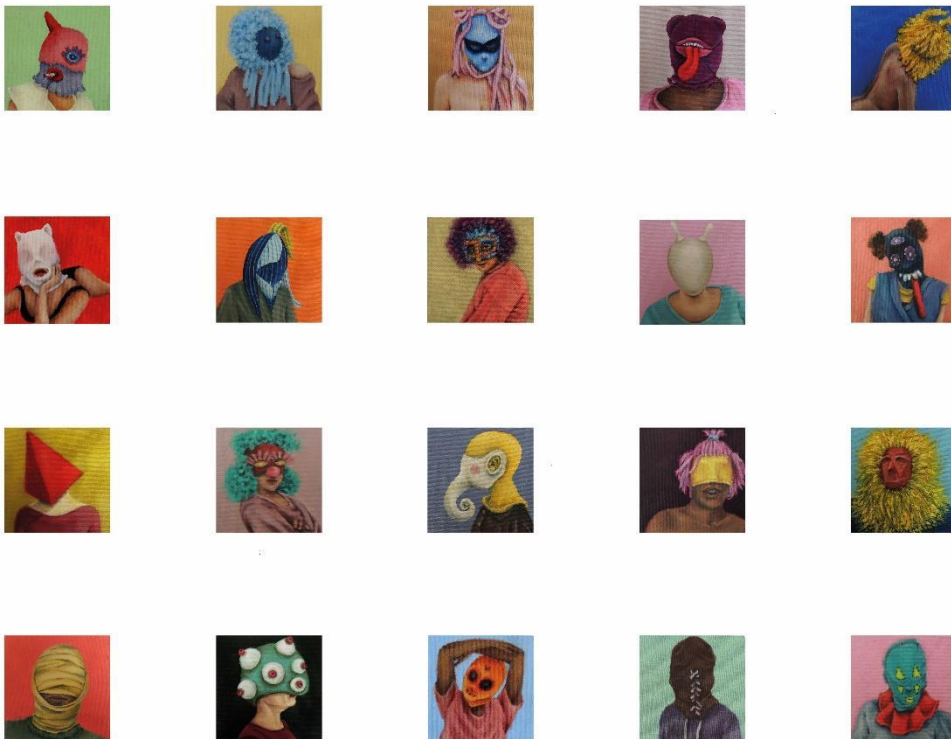
•317

Fábula cotidiana 2, óleo sobre tela, 78x96 cm, 2025. Fotografia: Giovana Rezende

•318



Fábula cotidiana 1, óleo sobre tela, 75x90 cm, 2023. Fotografia da autora



•319

Pequenas fábulas, políptico em óleo sobre tela, 70x90 cm (10 cm cada tela, 2023).
Fotografia da autora

Referências

LENNON, John; McCartney, Paul. Eleanor Rigby. In: BEATLES. **Revolver**. Londres: Apple, 1966. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2.

Como Citar

•320

Fábulas instantâneas. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 300–320, [s.d.].

DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78103](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78103). Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78103>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Pesquisa em Poéticas Visuais: dinâmicas e trocas entre estados de performance

YIFTAH PELED

Formou-se em escultura na Inglaterra e em 1991 inicia suas atividades no Brasil. Seus projetos artísticos são produzidos em variados formatos desde instalações, ambientes e múltiplos até performances, intervenções urbanas e proposições participativas. Participou em mostras como Bienal de São Paulo (1994), Projeto Parede MAM/SP (2011), Panorama de Arte Brasileira, MAM/SP (1999, 2005, 2010), Bienal Internacional de Arquitetura de São Paulo (2019) e Festivais de Performance Verbo (2005, 2008, 2019). Em 2021 realizou Exposição individual Museu de arte do Espírito Santo (MAES). Em 2013, finalizou o doutorado em Poéticas Visuais na ECA/USP, pesquisando performance e participação nas Artes Visuais e em 2020 realizou Pós Doutorado na mesma instituição. Desde 2012, atua como professor/pesquisador no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. Atua também no campo curatorial como artista ETC., realizando atravessamentos entre experimentações curatoriais/artísticas/ educativas tanto em espaços da universidade, como no Contemporão, espaço independente de Performance, Participação e Performatividade, em São Paulo.

Contato: yiftahpeled64@gmail.com

Afiliação: Universidade Federal do Espírito Santo

•322

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6130136128034985>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9039-3642>

● RESUMO

O texto apresenta uma tese de doutorado realizada pelo próprio autor desse artigo defendida na área de Poéticas Visuais na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), em 2013. A tese, denominada DTEEP: *Dinâmicas e trocas entre estados de performance*, apresenta diferenciação dos modelos convencionais acadêmicos encapados que seguem uma estrutura definida, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Para além do ato de leitura, a principal ideia foi projetar a tese como obra propositiva e geradora de ações performáticas.

● PALAVRAS-CHAVE

Metodologias, poéticas visuais, proposições, performance

● ABSTRACT

The text presents a doctoral thesis carried out by the author of this article in the area of Visual Arts at the School of Communication and Arts of the University of São Paulo (ECA/USP), in 2013. The thesis, called DTEEP: Dynamics and exchanges between states of performance, presents a difference from conventional academic models that follow a defined structure, with introduction, development and conclusion. In addition to the act of reading, the main idea was to project the thesis as a propositional work that generates performative actions.

●323

● KEYWORDS

Methodologies, visual art, propositions, performance

1. Introdução

Em 2009, ingressei como doutorando no Programa de Pós-graduação na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). A área de Poéticas Visuais mudou minha perspectiva de como fazer pesquisa.

O primeiro movimento de pesquisa foi impulsionado pelas seguintes perguntas: qual o desafio de uma pesquisa realizada por um artista pesquisador? Que tipo de relação tal pesquisa pode trazer entre teoria/prática/? Quais ferramentas e estratégias estão disponíveis para uma pesquisa artística? Pesquisei teses e dissertações de artistas que apresentavam formatos instigantes e, no primeiro ano de doutorado, publiquei um artigo Metodologias em Poéticas Visuais, na revista Porto Arte (PELED, 2013).

Posteriormente, quando já estava no processo de elaborar minha forma de organizar a tese e atingir meus objetivos de pesquisa, usei uma estratégia que denominei de metametodologia - uma forma de incorporar e atravessar metodologias usados por outros artistas.

Este artigo mostra informações da tese de Peled (2013) a partir de quatro temas: proposições de entrada; questões de metodologia; metametodologia e referências propositivas.

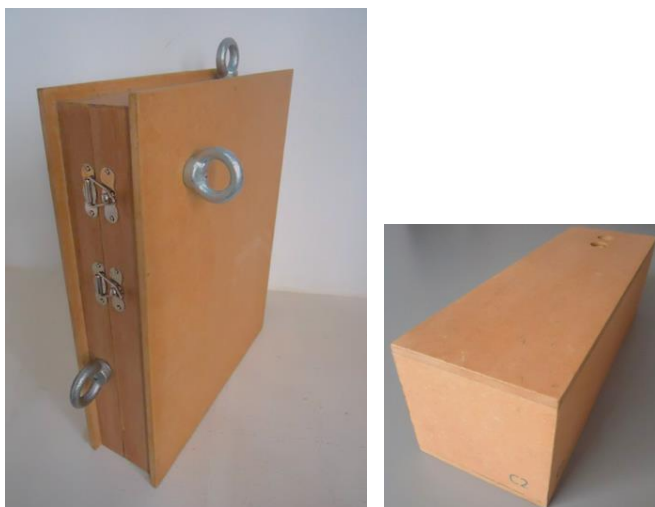


Figura 1. Tese de Yiftah Peled. Caixa 1 com conteúdos impressos e caixa 2 com equipamento para performar na biblioteca. Fotografia do autor.

2. Proposição de entrada

A estrutura final da tese foi um objeto formado por duas caixas disponíveis para ativação na biblioteca da USP. A ideia foi construir um objeto que o/a leitor/a pudesse manusear e performar. Foi possível ativá-lo na biblioteca da ECA/USP. No site da ECA/USP há uma versão disponível online, porém esse formato não tem o mesmo potencial performático por não permitir a interação com a tese/objeto.

Quando o/a leitor/a abre a caixa 1 através dos fechos laterais, vai encontrar duas proposições gravadas (figura abaixo) que permitem que a própria biblioteca se torne um lugar de execução de performances. Essa ativação precisa do engajamento de colaboradores.



•325

Figura 2. Tese, caixa 1 aberta mostrando duas proposições. Fotografia do autor.



Figura 3. Tese, caixa 2 aberta revelando três cabos, cintos e mosquetões. Fotografia do autor.

A tese abre com a Proposição S do lado esquerdo da caixa que recebeu essa dominação pelo S representar a palavra Suspensão.

•326

Proposição S

(Para uso de, pelo menos, três pessoas)

Após lerem a proposição, fechem a capa de madeira e verifiquem se os fechos estão travados. Da caixa dois (C2), cada participante pode retirar um cinto que está conectado a um cabo. A capa da tese tem três argolas acopladas. Segurem um gancho (localizado no extremo do cabo) e conectem o mesmo na argola da parte exterior da capa da tese. Posicionem seus corpos dentro dos cintos. Quando todos estiverem com os cintos acoplados, caminhem para trás esticando os cabos devagar e simultaneamente, sustentando a tese no espaço a partir do peso dos seus corpos.

Sugestão M: mantendo a tensão dos cabos, mudem de posição no espaço, movendo-se lentamente e ao mesmo tempo. Sugestão T: atravessem com os cabos as estantes da biblioteca. Durante toda a atividade convidem diferentes pessoas presentes no local para participar, trocando os participantes/performers. Sugestão L: passem os cabos, com cuidado, entre as páginas de outras teses e livros. Sugestão V: durante a atividade, façam intervalos e leiam os conteúdos da tese em voz alta.

Ao terminar a atividade, guardem os cabos dentro da caixa dois e recolorem a capa de madeira e a caixa dois na estante.

Agradeço as sustentações/leituras/performance da tese. Yiftah Peled

E do outro lado da caixa aberta, encontra-se a seguinte proposição para o/a leitor/a:

Proposição Leitura/performance

Por favor, faça sua ordem de leitura.

Desatarraxe a argola e retire a capa dura sobre a qual está impressa esta proposição. Dentro você encontrará índices, encartes e cadernos. Sugere-se que os componentes sejam retirados e espalhados para que seja escolhida, a partir de seu interesse, a sequência desejada de leitura.

Sugestão: convide outras pessoas. Quando o conteúdo estiver exposto, faça uma leitura coletiva, permitindo assim a participação de outros leitores. Leia em voz alta, alternando-se na performance. Após a leitura, por favor, recolome o material na capa dura e parafuse a argola de modo que a caixa seja corretamente fechada, com a argola atravessando a fenda da parte frontal da capa. Por favor, trate a tese com cuidado, permitindo seu uso futuro por novos leitores/performers.

•327

As duas propostas acima deflagram que a tese aposta em formas de ativações variadas. Não existe uma ordem obrigatória de leitura, mas conteúdos soltos divididos em 3 categorias: Índices, Encartes e Cadernos - cada um com cor e ícone de identificação específicos.

Os índices ajudam a organização dos conteúdos; os encartes apresentam variados projetos do artista ou de coletivos; os cadernos abordam temáticas de meu interesse. A divisão em partes permite a possibilidade do/a leitor /a montar sua própria narrativa na tese.

Ao abrir a caixa, os conteúdos podem ser espalhados na superfície de apoio e o espaço de leitura se torna uma pequena exposição. Se o/a leitor/a optar por seguir as proposições, o próprio ato de ler pode tornar-se performático.



Figura 4. Tese, conteúdos espalhados. É possível ver duas proposições e três componentes em cores diferentes: Índices, Encartes e Cadernos. Fotografia do autor.

- 328 A Proposição S foi ativada no espaço da biblioteca da USP no dia 14 de maio de 2012, com a participação do autor da tese, da diretora da biblioteca, Olga Mendonça, da funcionária da biblioteca, Elizabeth Ortiz e dos alunos do Curso de Filosofia da USP, Jaime Alfaro e Adriana Madrinan, que estavam na biblioteca e se disponibilizaram para participar da performance. Um encarte denominado Biblioteca dentro da própria tese apresenta a ação performática com registros.



Figuras, 5, 6, 7 (esquerda para direita). Ativação da tese na Biblioteca da ECA/USP realizada no dia 14 de maio de 2012. Demonstração de sistema de sustentação com encaixe de mosquetões nas argolas na caixa 1. Fotografia do autor.



Figura 8, 9, 10 (esquerda para direita). Ativação da tese, sustentação da caixa da tese através do peso corporal dos participantes na Biblioteca ECA/USP. Fotografia do autor.

A proposta foi elaborada para inserir o objeto/tese no espaço da biblioteca da ECA/USP e pode ser utilizada em outras bibliotecas. Participantes (performers/leitores/colaboradores) são convidados a fazer parte no jogo de sustentar a tese/obra e se tornar performers. A proposição foi criada para incentivar as pessoas a performar efetivando uma mudança comportamental no/a leitor/a e no espaço da biblioteca. Tal espaço é normalmente restrito a atividades de estudo, pesquisa e leitura que se baseiam na relação entre atividade mental e a absorção através do sentido do olhar. A proposta sugere uma relação corporal com a leitura, como ato de incorporação. No seu livro *Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (2004, p.26) afirma que: “as fronteiras de um livro nunca são claras: para além do título, das primeiras linhas e do último ponto final, para além de sua configuração inteira e sua forma autônoma, ele está preso a um sistema de referências”.

•329

Como a ativação da tese/objeto só pode ser efetuada em grupo, o processo torna-se também parte da construção de um corpo social sob um movimento de trocas. A realização da proposição na biblioteca permite a cada leitura/performance uma nova contextualização e abre a tese para novas significações. Sem a participação corporal, a tese não ganha existência e significação; ela precisa do apoio dos corpos, por isso na proposição S agradeço as sustentações/leituras/performances da tese.

3. Questões de metodologia

A metodologia é abordada em um caderno específico na tese/objeto. Os conceitos de performance e participação são centrais para a pesquisa. Uma conceituação detalhada sobre os termos relacionados ao título da tese

Dinâmicas e trocas entre estados de performance pode ser encontrada na tese, mas, resumidamente, é possível dizer que se trata de transferir o papel performático para o participante. Nesse caso também para o/a leitor/a. O glossário da tese resume:

DTEEP: sigla para o tema central da tese: Dinâmicas e trocas Entre Estados de Performance, cuja proposta é explorar dois deslocamentos dentro da performance das Artes Visuais. O primeiro é o deslocamento da ação do artista/performer para os visitantes/performers. O segundo trata dos ritmos de entradas e saídas dos participantes durante a performance. Resumidamente o termo se refere à troca durante o processo de articipação.

Articipação: nomenclatura utilizada na tese resultante da junção entre duas palavras: arte e participação. Trata-se da participação que inclui a performance dos visitantes e permite socialização mútua.

•330

Quando é realizado o jogo performático na biblioteca, com os/as participantes trocando de funções, as dinâmicas e trocas entre estados de performance se manifestam.

A performance é percebida como um conceito amplamente aberto (wide open) nas palavras de Schechener (2002). Como uma qualidade de camaleão com sua maleabilidade e capacidade de se adaptar a muitas realidades, as vezes com usos até contraditórios. A performance pode ser uma simples execução de uma ação até a complexa presença de um performer no palco. No campo das Artes Visuais, configura-se como uma forma de arte que ganhou especificidade ao levar o artista a usar seu próprio corpo como instrumento.

O Caderno Turismo Definitivo da tese se debruça sobre o termo. Como a performance se transforma com a participação é um assunto aprofundado no caderno denominado Trocas. Já o caderno de metodologia, além de abordar a estrutura da tese, ajuda a entender o método de pesquisa manifestado através do uso de formatos diversificados da (i)escrita, (ii) das narrativas textuais, (iii) do agenciamento do campo das artes visuais, (iv) dos formatos de autoria, (v) do formato de metametodologia e (vi) do formato leitor/performance.

3.1. Formatos na Tese

A tese alterna o uso de (i) formatos de escrita como: informativo/descritivo, exploratório, inventivo, propositivo e leitor/performer.

Outra diversificação existe nos (ii) formatos de narrativas textuais: leitura composicional (entre índices, cadernos e encartes); leitura sequencial ou linear (leitura padronizada de texto), leitura icônica (através de ícones de identificação, de interferência e de transferência) e leitura/performance (a partir de proposições).

A tese propõe também (iii) formatos de agenciamentos no campo das artes visuais: sinaliza inter-relações entre artista/pesquisador/curador/aluno/participante; (iv) formatos de autoria: mostra projetos individuais do autor, projetos de outros artistas, projetos coletivos e projetos participativos; e (v) formato de metametodologia que trata do atravessamento de pesquisa de outros autores da área de Poéticas Visuais, objetivando a contaminação e um resultado artístico mais complexo.

Por fim, o (vi) formato leitor/performance manifestado através de proposições para ações artísticas disponíveis ao longo de toda a tese. Tal formato propõe a participação através de proposições de performances para o/a leitor/a. Essa ativação do/a leitor/a permite expandir o texto para ações e práticas artísticas cuja participação é focada na prática de DTEEP.

Foram adotadas na tese uma variedade de possibilidades propositivas que a escrita possibilita – desde ações simples até proposições que apresentam desafios de execução. A ideia foi promover o conflito provocado pela impossibilidade da realização das proposições. A leitura, por si só, é vista como contaminante e remete ao sentido que Brett (2005) sugere ao se referir ao volume da dissertação de mestrado de Lygia Pape (1980), *Catiti-catiti: na terra dos brasis*. O autor afirma que esse “não devia ser visto como um discurso ou uma tese, mas sim no “nível” de epidermização de uma ideia” (BRETT, 2005, p.19).

•331

3.2. Ícones

Os ícones utilizados na tese ajudam a seguir narrativas diferentes e se dividem em três grupos: ícones de identificação, de interferência e de identificação. As figuras 9 e 10 abaixo mostram o índice/ glossário de ícones utilizados na publicação e a função de cada um.



•332

Figura 11. Tese, no centro esquerda aparece o Índice de Ícones onde são encontrados conteúdos sobre seu uso. Fotografia do autor.

As figuras se dividem em três grupos:
ícones de **identificação**, de **interferência** e de **transferência**.

Ícones de Identificação:

Os ícones de **identificação** são usados para diferenciar agrupamentos de partes da tese/obra com grupos de cadernos teóricos e temáticos, encartes com projetos do artista e índices para localização dentro da tese.

Ícones de conjunto de cadernos: ○

Ícones de conjunto de encartes:



Ícones de conjunto de índices:



Ícones de Interferência: ¶ ¶

Os ícones de **interferência** apontam a relação textual entre palavras ou podem ser aplicados sobre a letra nas palavras.

O ícone (¶) indica uma relação entre palavras

e aparece como na junção entre teoria/prática para indicar uma relação de tensão.

Outro ícone parecido com uma forma de auto falante/gota é encontrado nos textos, tal ícone foi colocado sobre o vogal de sílaba tônica de palavras como intervenção sobre a fonte Source Sans Pro. A inserção sobre a fonte SSP denominada de fonte "performática" indica a performatividade autoral. O ícone tem a função no mesmo tempo denunciar/relativizar a voz do autor.

Ícone de Transferência: ☒

Propõe-se o **ícone de transferência** para indicar possibilidades de movimentos de leitura entre as diferentes partes da tese. Os ícones de transferência permitem interferir na ordem da escrita, como uma sugestão de mudança do percurso para uma visita em outros cadernos e encartes. (☒ O Metodologia p.14)

ENCARTES | 3

•333

Figura 12. Índice de Ícones com explanação sobre o uso dos três tipos de ícones. Fotografia do autor.

4. Metametodologia

A tese permitiu criar uma estratégia denominada de Metametodologia que pode ser definida como a execução de movimentos de intervenção, em formatos de variadas metodologias em Poéticas Visuais previamente desenvolvidas por outros artistas/pesquisadores contemporâneos.

Usar tal recurso implica que a tese propõe a visitação e uma contaminação artística de estudos prévios na área de Poéticas Visuais.

Ao considerar o campo de pesquisa em Poéticas Visuais como um espaço de influências e trocas, sugere-se que se trata da busca de um tipo de atravessamento normalmente ocultado pela necessidade de afirmação da originalidade e da autoria. Tal afirmação se padronizou sob a busca moderna do inédito. Para criar alternativas para essa premissa, dentro na parte metodológica, a tese buscou destacar intencionalmente a influência e a relação com diferentes artistas. Primeiro com a artista e orientadora da tese, Ana Maria de Araújo Tavares, encontrado no Encarte Biblioteca. Já no Encarte Marcelinho

Campeche, a figura ficcional do Marcelo do Campo criada pela artista Dora Longo Bahia foi transformada em uma nova personalidade. Esses são dois exemplos de destaque, mas na tese se encontram outros atravessamentos.

A metametodologia situa a tese em um contexto de metalinguagem na medida em que oferece condições de exposição e de reflexão sobre a sua própria operacionalidade artística em um campo da pesquisa em Poéticas Visuais.

Através do uso desses recursos metodológicos, reforça-se a ideia de contaminação, visto que toda construção teórica/artística mostra um desdobramento de conhecimentos que foram previamente elaborados por outros pesquisadores/artistas, resultado de um esforço individual e coletivo, em um campo de conhecimento relacional. Isso ocorre mesmo que uma tese normalmente objetive apresentar resultados inéditos, individuais e autônomos.

A produção arte/pensamento é percebida como um ato participativo de trocas que se estabelece na relação com muitos esforços já anteriormente realizados e com o apoio de esforços vizinhos. No caso de um trabalho acadêmico, trata-se também de uma condição que se desenvolve em parceria crítica com a orientação.

•334

No campo artístico moderno existia uma tradição competitiva traduzida em um esforço de anulação confirmada através da negação e superação, como mostra Mammi: “(...) a obra moderna é a última, aquela além da qual já não se pode ir.” (2012, p. 23). Dentro dessa lógica foi construída uma visão parecida com a da competição esportiva na qual o artista procurava subir no pódio, abrindo uma nova perspectiva e deixando para trás o presente junto com seus contemporâneos considerados como competidores vencidos.

Muitos estudos em Poéticas Visuais buscam apenas se basear em referências do passado remoto ou em práticas longínquas. Na minha tese se opera uma penetração e um movimento de apropriação da produção de metodologias contemporâneas em Poéticas Visuais. Esse movimento foi realizado apesar de alguns de seus autores não oferecerem retorno nem buscarem reciprocidade com o autor. Mesmo assim, buscou-se dialogar com uma produção manifestando possíveis conexões ou conflitos produtivos.

O movimento de apropriação/contaminação praticado na tese foi denominado de Turismo Definitivo, um tipo de encontro que deixa algum resíduo marcante e inesperado durante o ato de visitação/leitura. Alguns projetos apresentados na tese ganham a denominação Turismo Definitivo e são

apresentados dentro de uma agência ficcional de turismo do autor/artista. Trata-se de uma visitação que transgride e amplia a forma padrão implícita nessa ação, quando se propõe a 'visitar estudos prévios' ou a utilizar embasamento de outra tese/obra artística.

No movimento de apropriação realizado nesta tese/obra a partir de outras teses/obras não se procura o apagamento do ato autoral, mas sim trabalhar as tensões possíveis entre os autores. Nessa lógica, destaco aqui uma relação com a tese de doutorado da minha orientadora/ artista/pesquisadora, Ana Maria da Silva de Araújo Tavares, com o objetivo de destacar o processo de troca, colaboração e diálogo crítico.

Em sua tese de doutorado, Tavares (2003, p.65), declara:

o trabalho de pesquisa nasce de preocupações germinais: "a quem a obra se dirige; quem é o seu sujeito"? Enfocar essas questões significa não incluir o que é da subjetividade do artista, mas, sobretudo estar consciente do sistema no qual a arte se insere.

•335

Seguindo essa lógica, a artista expande o volume textual para uma dimensão espacial contextual.

Na capa da tese de Tavares, encontra-se um espelho convexo redondo que reflete o ambiente (no caso a biblioteca da ECA).



Figura 13. Capa da tese de Ana Maria Tavares na biblioteca da USP. Fotografia do autor.

A forma é parecida com um espelho convexo encontrado nas saídas de estacionamentos, em uma dimensão menor, no qual periferias não visíveis

ganham visibilidade. O espelho funciona também como forma de advertência implicada na hora de sair de nosso lugar de 'estacionamento ideológico' para um movimento no qual torna-se impossível a separação do objeto/ tese de outros pensamentos ali presentes. Além disso, o reflexo do espelho funciona como armadilha para o/a leitor/a que se percebe refletido, assim como o ambiente da biblioteca. No contato com a leitura as ideias influem, tornando a mesma um ato irreversível, um processo de tomada de consciência. O reflexo do espelho acaba também por integrar outros cruzamentos pelo fato de que algumas dissertações e teses disponíveis na mesma biblioteca onde está a tese de Tavares foram realizadas sob sua orientação.

O que se propõe aqui é uma relação com a tese da artista Ana Maria Tavares em forma de jogo performático que foi apresentado no início como proposição S.

O segundo caso acima mencionando é o da figura ficcional do Marcelo do Campo (versão 'abrasilerada' do artista Marcel Duchamp). Em sua dissertação de mestrado na ECA/ USP, a artista/ pesquisadora Dora Longo-Bahia anuncia o sumiço do artista Marcelo do Campo na obscuridade do sul do Brasil:

•336

No final de 1975, desiludido com os rumos da sociedade brasileira, Marcelo do campo abandona suas investigações artísticas. Muda-se para Florianópolis para dedicar-se ao surfe e à criação de abelhas. Desde então, não se tem mais notícias de seu paradeiro (Longo-Bahia, 2002, p.26).

O encarte denominado *Marcelinho Campeche* da minha tese informa que a ficção foi mantida e a partir de uma busca realizada pelo espaço independente Contemporão, em Florianópolis foram descobertos novos dados sobre a vida de Marcelo do Campo na ilha. A busca conclui que o sumiço indicado por Longo-Bahia foi resultado da mudança em seu codinome quando o artista se mudou para a ilha e que, naquele momento, ele vivia em uma praia do Campeche, conhecido como Marcelinho Campeche. Mas, diferente da afirmação da artista Longo Bahia, mesmo envolvido com o surf e as abelhas, ele continuava a produzir artisticamente. Apesar de não ter sido possível contatá-lo pessoalmente, parte de sua produção foi realizada num contexto coletivo de artistas e essa produção foi exibida no espaço Contemporão.



•337

Figura 14. Convite da Exposição Marcelinho Campeche. Espaço de Performance Contemporâneo, Florianópolis, 2011

Todos os artistas que aceitaram o convite para expor vivem ou viveram em Florianópolis e afirmaram que conheciam Marcelinho Campeche.

O uso da figura do Marcelinho Campeche foi uma forma de desdobrar essa figura ficcional para problematizar a noção de centro e periferia da produção cultural, modificando a noção de ausência de cultura projetada por Dora Longo-Bahia no deslocamento do Marcelo do Campo para a ilha de Florianópolis.

Resumindo, a metametodologia pode ser definida como o atravessamento da metodologia de outro artista pesquisador. No caso da tese da Ana Maria Tavares, seu método foi fazer sua tese tornar-se um objeto com espelho que reflete e incorpora a biblioteca da USP. Na minha tese é um objeto

que pode ser transformado em um jogo de performance de dinâmicas e trocas (DTEEP) como supra demonstrado. O outro atravessamento se refere ao uso da metodologia criada por Dora Longo Bahia cujo artista ficcional se tornou Marcelinho Campeche.

5. Referências propositivas

A disposição dos componentes (índices, encartes e cadernos) da tese é proposta dentro de uma capa dura da tese com proposições de performance que remetem aos Fluxkits do George Maciunas.

Fluxkits eram caixas que continham fichas e objetos com instruções de performance, visando estimular a participação do público. Os kits eram atrelados à ideia de múltiplo e a participação do público era incentivada através de instruções de performance, eventos e de “obras-publicações”.

Pode-se afirmar que ali foram localizadas as primeiras práticas de relação escrita/ performance, estimulando um novo fluxo de ações entre os participantes. Maciunas organizava as propostas dos artistas e aplicava seus conhecimentos como designer gráfico fazendo modificações nas mesmas. Como na proposta dos Fluxkits, as partes da leitura composicional na minha tese oferecem uma possibilidade fragmentada de leitura que se realiza nas múltiplas formas de aproximação e de organização do material pelo/a leitor/a e nas performances executadas pelos visitantes. Suas caixas incluíam uma relação de uso escrita/objeto e convidava/ incorporava outros artistas.



Figura 15. Fluxkits, malas com proposições de artistas. Projeto organizado por George Maciunas, 1965. Fonte: HENDRICKS, 1988, p. 154.

Outra referência para o livro/obra é a publicação “Grapefruit”, da artista Yoko Ono (2000), lançado em 1965. Trata-se de um livro de proposições cujo título sugere que as gomas/ proposições podem ser saboreadas a partir da escolha do/a leitor/a.

No contexto contemporâneo, em um projeto coletivo, Hans Ulrich Obrist e os artistas Christian Boltanski e Bertrand Lavier elaboraram o projeto “Do It” (Faça). O importante aspecto dessa iniciativa foram os dispositivos criados junto as proposições. O projeto circulou em vários museus no mundo e se tornou uma referência importante para a continuidade das práticas de múltiplos e de instruções de performance. O projeto resultou em uma publicação/livro com o mesmo título que contém proposições de 168 artistas.

Já no contexto brasileiro, a tese do artista Ricardo Basbaum (2008) é outra referência importante. A tese foi realizada na ECA/USP sob um título que é por si só uma proposição: Você gostaria de participar de uma experiência artística? (+ NBP). NBP é a sigla de Novas Bases para Personalidade que investe no poder transformativo de uma proposição que só pode ser gerado pela vontade de engajamento dos participantes.

•339

O formato da minha tese aqui apresentada aposta na ideia propositiva iniciada por Yoko Ono e pelos artistas do movimento Fluxus, baseada em práticas históricas experimentais que envolvem a palavra como instrumento para comunicação e realização de proposições de arte. A ideia de tese como proposição deriva dessas experiências para tornar-se um objeto a ser ativado e sustentado.

6. Considerações finais

A princípio, a tese pode aparecer sem ordem, mas o projeto não é uma estrutura arbitrária. A ideia é que esse formato fragmentado permita mais liberdade para o leitor/ performer escolher entre cadernos, encartes e índices e fazer seu percurso pessoal. Mesmo sem a linearidade convencional, a tese foi projetada e estruturada para facilitar a leitura através de sistemas visuais e informacionais que ajudam o leitor a se situar. Para isso foi criado um sistema de ícones, de índices para cada parte, um mapa geral, cores diferenciadas entre partes e um caderno inteiro dedicado a explicar a metodologia.

Acredito que um dos desafios de artistas inseridos na área de Poéticas Visuais é trazer práticas experimentais para dentro do campo de estudos acadêmicos.

Em qualquer movimento de pesquisa de arte quando se conhece os fazeres de outros artistas as possibilidades de produção acadêmica se ampliam; o mesmo se aplica ao uso de instrumentos metodológicas.

Seguir o padrão metodológico hegemônico talvez possa levar a um processo de estudo e de defesa na banca mais tranquilo e seguro. Porém, quando se trata de um programa de Poéticas Visuais, a pergunta que surge é: o/a artista pesquisador/a não deve se arriscar mais e potencializar outras imaginações?

Referências

•340

BASBAUM, R. **Você gostaria de participar de uma experiência artística?** (+ NBP). 2008. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BRETT, G. **Arte/Vida, Brasil Experimental**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

HENDRICKS, J. **Fluxos Codex**. Nova York: Harry N. Abrams, 1988.

LONGO-BAHIA, D. **Marcelo do Campo**. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

MAMMI, L. **O que resta** – arte e crítica de arte. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PELED, Y. **Abrigo Portátil**. Tema Participação. Curitiba, v.4, p.2 - 7, 2016.

Disponível em:

https://www.academia.edu/129507183/Participac_a_o_yiftah_texto_Abrigo_P_pdf

Acesso em: 19 set 2025.

PELED, Y. **Metodologias em Poéticas Visuais**. Porto Arte: Revista de Artes Visuais, v. 19, n. 33, p. 115-132, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/46226582/Methodology_in_Visual_Poetics Acesso em : 4 set 2025.

PELED, Y. **Dinâmicas e Trocas entre Estados de Performance**. 2013. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

ONO, Y. **Grapefruit**. New York: Simon and Schuster, 2000.

SCHECHNER, R. **Performance Studies: an introduction**. London/ New York: Routledge, 2002.

TAVARES, A. M. S. A. **Armadilhas para os Sentidos**. 2003. Tese (Doutorado em Artes Visuais). Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

•341

Como Citar

Pesquisa em Poéticas Visuais: dinâmicas e trocas entre estados de performance. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 321-341, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-78871](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-78871). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/78871>. Acesso em: 21 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Experimentações metodológicas: interações entre investigação e criação em formações superiores na Universidade do Algarve e na PUC-SP

PATRÍCIA DOURADO
CECILIA SALLES

Patrícia Dourado é investigadora do CIAC/UAlg e Professora Convidada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Coordena com Cecília Salles a Pós-Graduação Lato Sensu em Processos de Criação da PUC-SP. Desenvolveu investigação de pós-doutorado em Artes: Processos de Criação pelo CIAC com bolsa FCT. É doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP com bolsas Capes, tendo realizado doutorado sanduíche no CIAC/UAlg com bolsa PDSE da Capes. É licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, com bolsa-arte na modalidade Cinema pelo Instituto de Cultura e Artes – ICA/UFC. É autora do livro “Roteiros: Da criação como experimentação” (2024).

Contato: apdourado@ualg.pt

Afiliação: CIAC-Universidade do Algarve e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0186135189156671>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0418-7071>

Cecília Salles é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu em Processos de Criação da PUC-SP e do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação na mesma instituição. Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos de Línguas. Realizou pós-doutorado no Departamento de Cinema, Rádio e Televisão da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Autora dos livros “Gesto inacabado: processo de criação artística” (1998), “Crítica Genética” (2008), “Redes da Criação: construção da obra de arte” (2006), “Arquivos de criação: arte e curadoria” (2010) e “Processos de criação em grupo: diálogos” (2017).

●343

Contato: csalles@pucsp.br

Afiliação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6112940247306533>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3826-0142>

● **Resumo**

O artigo propõe uma reflexão sobre as interações entre investigação e criação a partir da observação de artistas, escritores e criadores diversos em contexto de formação acadêmica, diante de experimentações metodológicas em diálogo direto com a Teoria Crítica dos Processos de Criação. Entre as perguntas que nos guiam temos: 1. Como oferecer suporte para o desenvolvimento de investigações que têm a criação como enfoque? 2. Que consequências estão implicadas em um estudo que acolhe a criação como objeto (e meio) de investigação? 3. Que contribuições o estudo dos processos de criação pode ter para a produção de conhecimento pela prática e pela experimentação em um espaço que se deseja polifônico como o da universidade? Fazemos isso apresentando primeiro o campo de estudo dos processos de criação, tal como vem sendo desenvolvido na PUC-SP desde os anos 1990. Alguns marcos desse percurso são destacados, enquanto apontamos as contribuições de cada um deles para a área. Chegamos ao contexto de criação das duas recentes formações inauguradas, em Portugal e no Brasil: o Mestrado em Processos de Criação na Universidade do Algarve (inaugurada em 2022) e a Pós-Graduação Lato Sensu em Processos de Criação na PUC-SP (inaugurada em 2025). Aproveitamos para analisar, por fim, algumas experimentações metodológicas vividas por estudantes em contexto de investigação-criação nessas duas instituições, incluídas as novas formações, como um modo de perceber a riqueza de métodos que a abordagem dos processos de criação pode oferecer aos interessados em penetrar as nuances do pensamento em criação e fazer respirar o corpo de metodologias possíveis no contexto acadêmico contemporâneo.

●344

● **Palavras-chave**

processos de criação; metodologias de investigação em artes; educação; investigação-criação.

● **Abstract**

This article proposes a reflection on the interactions between creation and research, based on the observation of artists, writers, and diverse creators in academic training contexts, in light of methodological experimentations in direct dialogue with the Critical Theory of Creation Processes. Guiding our inquiry are the following questions: 1. How can we provide support for the development of research that takes creation as its focus? 2. What consequences are entailed in a study that embraces creation as both the object and the means of investigation? 3. What contributions can the study of creation processes offer to knowledge production through practice and experimentation within the polyphonic space of the university? To address these questions, we begin by presenting the field of creation processes studies, as developed at PUC-SP since the 1990s. We highlight key milestones in this trajectory, pointing out their specific contributions to the field. We then turn to the context of two recently inaugurated programs, in Portugal and Brazil: the Master's in Creation Processes at the University of Algarve (launched in 2022) and the Lato Sensu Postgraduate Program in Creation Processes at PUC-SP (launched in 2025). Finally, we analyze some methodological experimentations carried out by students in research-creation contexts within these two institutions, including the new programs, as a way of recognizing the richness of methods that the study of creation processes can offer to those interested in exploring the nuances of thought-in-creation and in revitalizing the body of possible methodologies within the contemporary academic context.

● **Keywords**

creation processes; research methodologies in the arts; education; research-creation.

Introdução

Desenhada nas últimas décadas pela observação e estudo relacional de diferentes processos de criação e assentada no conceito de criação como rede em construção, a Teoria Crítica dos Processos de Criação tem encontrado, desde seu surgimento nos anos 1990 no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP, caminhos de expansão¹, que têm trazido novas camadas e novos caminhos de diálogo com as práticas e com a reflexão sobre as práticas a partir da singularidade de diversos criadores.

Comentaremos aqui algumas expansões mais recentes e como elas têm contribuído para a ampliação das interações entre investigação e criação, principalmente por meio do estímulo à experimentação metodológica – uma característica recorrente em vários processos de criação estudados e que tem sido também um caminho para os projetos de investigação-criação que têm encontrado suporte na Teoria Crítica dos Processos de Criação nos últimos anos, conforme exemplos trazidos neste estudo.

Entre os detonadores dessas expansões, além do permanente diálogo com a experimentação contemporânea – de que a Teoria Crítica dos Processos de Criação é marca – temos entre os mais recentes: o convênio com o Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da Universidade do Algarve, a recente atuação no Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP e os trabalhos oriundos das novas formações em Processos de Criação, no Brasil e em Portugal: a Pós-Graduação em Processos de Criação da PUC-SP e o Mestrado em Processos de Criação da Universidade do Algarve, ambos resultado do convênio entre a PUC-SP e a Universidade do Algarve, com professores das duas instituições.

Desenvolvida por Cecilia Salles em diálogo com investigadores e artistas de diferentes áreas, a Teoria Crítica dos Processos de Criação constitui-se como um campo de investigação dedicado à compreensão da criação enquanto processo contínuo, relacional e em permanente construção. Em contraste com abordagens centradas exclusivamente na obra final ou em modelos explicativos fechados, a teoria desloca o foco para o pensamento em criação, observado a partir dos vestígios deixados ao longo do percurso criativo, como registros, anotações, ensaios, escolhas provisórias e

¹ É possível saber mais sobre a história desta teoria e sobre o caminho de expansão que ela tem percorrido, desde os primeiros passos ainda nos anos 1990 na PUC-SP até os dias de hoje, em Salles, 2017; Dourado & Miranda, 2023, Colapietro & Martinelli, 2024.

reformulações sucessivas. Esses materiais passam a ser compreendidos como arquivos da criação em sentido amplo, isto é, tudo aquilo que carrega indícios do pensamento em criação, e assumem um papel fundamental tanto para a análise crítica quanto para a produção de conhecimento no âmbito acadêmico.

Ao tomar a criação como um processo em rede, a teoria permite compreender os percursos criativos como atravessados por múltiplas dimensões, entre elas as culturais, históricas, técnicas, afetivas, éticas e estéticas, que se interrelacionam de modo não linear. Esse olhar relacional possibilita observar, simultaneamente, as singularidades de cada processo e os aspectos gerais que se manifestam de forma recorrente em diferentes linguagens, áreas de atuação e contextos de produção. Assim a Teoria Crítica dos Processos de Criação opera como um campo de mediação entre o particular e o geral, entre o fazer singular e a reflexão partilhável.

Trata-se, portanto, de uma teoria assumidamente aberta e plástica, cuja construção se dá em diálogo permanente com os próprios processos que investiga. Longe de propor modelos metodológicos rígidos ou prescrições normativas, a teoria oferece instrumentos conceituais que sustentam investigações sensíveis à natureza dinâmica da criação. Essa característica favorece a aproximação com projetos que articulam investigação e prática criativa, acolhendo metodologias experimentais, híbridas e em constante ajuste às necessidades de cada percurso investigativo.

Essa vitalidade teórica tem encontrado um campo fértil de expansão com o surgimento de formações superiores dedicadas especificamente ao estudo dos Processos de Criação (UAlg e PUC-SP). Nessas experiências formativas, a teoria passa a atuar não apenas como objeto de estudo, mas como eixo estruturante de práticas pedagógicas, metodológicas e investigativas, contribuindo para a renovação das abordagens de pesquisa no espaço universitário. Ao antecipar algumas discussões que serão aprofundadas mais adiante, buscamos situar o leitor diante de uma teoria que se constrói em movimento, em diálogo com diferentes projetos, áreas e instituições, e que reafirma seu compromisso com a produção de um conhecimento vivo, relacional e atravessado pela experiência da criação.

(Re)encontros entre investigação e criação

As interações entre investigação e criação sempre marcaram os projetos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP, desde seus primórdios nos anos 1990 – mesmo quando não eram explícitas ou eram feitas com

base no trabalho de outros criadores. Ao longo de sua trajetória, muitos artistas e investigadores de diferentes áreas desenvolveram projetos voltados ao estudo da criação, em que o entrelaçamento entre investigação e criação era fatalmente inerente. Nos estudos acolhidos pelo Grupo, o investigador nunca deixou inteiramente de ser também criador: a criação esteve sempre na base das investigações, não apenas como objeto de análise ou lente teórica, mas – também, e principalmente – como abordagem para os próprios projetos.

Entretanto, mais recentemente, essa interação tem ficado mais explícita nos projetos acolhidos, especialmente com o advento das formações superiores em Processos de Criação na PUC-SP e na Universidade do Algarve, com artistas e criadores diversos desenvolvendo projetos de investigação-criação em suas formações de pós-graduação e mestrado. Concomitantemente, os investigadores do Grupo têm-se sentido instigados a propor projetos de investigação-criação também no âmbito de outras formações, por exemplo de doutorado, que têm cruzamento direto com a Teoria Crítica dos Processos de Criação, nos programas de Comunicação e Semiótica e de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, com grande potencial de contribuição para a expansão da área.

●347

Os estudos que entrelaçam investigação e criação, teoria e prática, no entanto, não são propriamente novos e têm sido cada vez mais uma busca entre artistas e criadores diversos que procuram programas de pós-graduação, mestrado e doutorado para suas formações e que buscam pelo religamento das relações entre criação e investigação nos seus trabalhos – o que esperamos que possa ser cada vez mais reforçado por instituições, programas e entidades de financiamento da educação, da ciência e das artes.

Nos anos 1960 e 1970, por exemplo, artistas como Lygia Pape e Hélio Oiticica no Brasil, como muitos outros mundo afora, desenvolveram importantes trabalhos de criação artística paralelamente à construção de uma rica teoria sobre a arte e a criação que tinham os seus trabalhos imbricados a essas teorias, onde era difícil – nem se intencionava – separar prática e teoria. Muito pelo contrário, buscava-se cada vez mais responder de diferentes formas, pela prática e pela articulação do pensamento teórico, às indagações do nosso tempo que se cruzavam intimamente com a criação.

Muitas obras desse período, não só nas Artes Visuais, mas também no Teatro, no Cinema e na Literatura, encontraram de modo natural a ressonância entre criação e investigação, entre prática e teoria, entre ética e estética, entre ação e discurso – que, entrelaçadas, se tornaram mais densas, mais complexas, mas também mais vivas. São

exemplos de artistas que atuaram com essa capacidade complexa ampla para o pensamento e a criação especialmente a partir dos anos 60 e 70: o cineasta Glauber Rocha, o dramaturgo Augusto Boal e o escritor Haroldo de Campos, só para citar alguns exemplos fundantes no Brasil de artistas que revolucionaram também a teoria da arte em que atuaram.

Alguns projetos liberais em curso, principalmente no âmbito da economia, atropelaram as perspectivas de um futuro mais plural como os artistas dos anos 1960 e 1970 almejavam. Não seria possível chamar a hiperespecialização que vivemos hoje, na educação e na ciência, se isolada, de plural. Por isso tem-se tornado urgente (e recorrente) a necessidade de religar continuamente os saberes, e acreditamos firmemente que os processos de criação e os consequentes projetos de investigação-criação que têm alimentado a teoria de processos são um caminho para essa religação da qual a universidade não deve se eximir, como um dos principais eixos de propulsão de formações e projetos com essas características.

●348

Um campo em permanente expansão

O estudo sobre a criação conforme vem sendo desenvolvido nas últimas décadas no Grupo de Pesquisa em Processos de Criação² da PUC-SP carrega em si uma natureza de reflexão coletiva diante da riqueza dos estudos em torno dos processos de criação que já passaram por lá e que seguem reverberando em diferentes instituições e áreas de atuação. É um estudo que toma por base a materialidade dos registros de processo de uma grande diversidade de arquivos da criação, especialmente nas artes, mas não apenas, como um modo de trazer, ao mesmo tempo, corpo (presença) e capacidade de arquivamento de algo tão efêmero, ramificado e cheio de idas e vindas como é o pensamento em criação.

Uma teoria dedicada a estudar tais processos não poderíamos esperar que fosse estática, e a expansão e o surgimento de novas camadas e perspectivas não só é esperada como estimulada entre os investigadores. Encontramos, assim, um campo marcado por permanentes expansões.

A primeira delas, ainda nos anos 90, sob o ponto de vista dos objetos estudados: um percurso da literatura para os processos comunicacionais em geral, incluindo o vasto campo das artes (visuais, sonoras, da cena e da imagem em movimento), mas

² <https://processosdecriacao.com.br/>

também o jornalismo, o design, a arquitetura, a gastronomia, as ciências e muitos outros.

Os diferentes estudos de caso nos levaram a observar recorrências de alguns aspectos gerais dos processos que passaram por sistematizações em diálogo com a semiótica de Charles S. Peirce e Vincent Colapietro, o conceito de rede de Pierre Musso e o pensamento da complexidade de Edgar Morin, entre outros, conforme veremos brevemente mais adiante. Autores que foram aos poucos sendo incorporados, em sua expansão teórica.

O que se experimenta hoje, após essas importantes transformações provocadas pelas expansões no âmbito do objeto e da teoria, são o que poderíamos chamar de expansões físicas do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação, que tem encontrado novos parceiros com quem tem desenvolvido novas relações de investigação e, também, educacionais. O convênio com a Universidade do Algarve, a ida para o Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP e as novas formações na área dos Processos de Criação expandiram diversas questões que já eram percebidas pela Teoria Crítica dos Processos de Criação e que ganharam agora mais ramos, mais complexidade e mais vivências de investigação com a ampliação da rede.

●349

Entre os temas que essas recentes expansões trouxeram estão especialmente as contribuições dos estudos dos processos de criação para a educação e para as metodologias de investigação como já vinha sendo feito, especialmente no campo das Artes e da Comunicação, mas com potencial para se estender por todas as áreas da criação humana e suas intercessões.

Essa expansão que ampliou e complexificou a diversidade de metodologias de investigação em curso nos estudos em torno dos processos de criação sustentados pela Teoria Crítica dos Processos de Criação encontra semelhanças com outras iniciativas que também buscam o religamento entre teoria e prática nos processos de investigação e que tiveram experiências educacionais e de investigação como catalisadoras dessa expansão metodológica.

São exemplos de estudos que surgiram de buscas semelhantes e que partilham aspectos em comum com a nossa abordagem, como o desejo de acolher o artista e o criador em geral para investigações sobre a prática em formações superiores na universidade e o interesse por desenvolver projetos implicados entre investigação e

criação: os estudos de Action-Research³, Art-Based Research⁴, Practice-Based Research⁵ e Recherche-Création⁶, para lembrar alguns exemplos em outros países.

A abordagem da Teoria Crítica dos Processos de Criação, ao acolher e desenvolver projetos nessa intersecção, faz isso com o suporte de uma teoria viva que vem sendo aperfeiçoada há mais de 30 anos por investigadores e criadores de diferentes áreas, que nutrem a teoria ao mesmo tempo em que se nutrem dela, o que é sem dúvida um importante diferencial da história de expansão dessa abordagem, cujo

³ A Action-Research, uma das primeiras investigações duplas entre investigação e ação no campo das ciências sociais, surgiu com o psicólogo social Kurt Lewin, nos Estados Unidos, em 1946, como resposta à necessidade de transformar realidades sociais por meio de ciclos de ação e reflexão. O modelo foi expandido por autores como John Dewey, que enfatizou a prática reflexiva, e Lawrence Stenhouse, que fortaleceu o movimento “teacher-as-researcher” no Reino Unido, entre outros. Na América Latina, destacam-se Paulo Freire e Orlando Fals Borda, que alinharam a metodologia a perspectivas críticas e emancipadoras. A abordagem é atualmente adotada por instituições e redes internacionais como o Collaborative Action Research Network (Reino Unido), o Center for Collaborative Action Research (Suécia), o CLAYSS (Argentina) e a PRIA (Índia), sendo amplamente aplicada em educação, saúde e desenvolvimento comunitário. Ver: Lewin, 1946; Stenhouse, 1975; Freire, 1970.

•350

⁴ A Art-Based Research – ABR é uma abordagem metodológica que utiliza os processos artísticos como ferramentas para gerar e expressar conhecimento. Formalizada por Elliot Eisner na década de 1990, a ABR busca representar a complexidade dos fenômenos sociais através da sensibilidade estética. Além de Eisner, autores como Shaun McNiff e Tom Barone foram fundamentais para a consolidação teórica da abordagem. No Canadá, destaca-se a vertente A/R/Tography, desenvolvida na University of British Columbia. A ABR é hoje aplicada em diversas áreas como educação, saúde e ciências sociais, sendo promovida por centros nos Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Austrália. Ver: Eisner, 1997; McNiff, 1998; Irwin & Spinggay, 2008.

⁵ A Practice-Based Research emergiu como reconhecimento do valor epistemológico do processo de criação. Desenvolvida principalmente a partir dos anos 2000, teve contribuições significativas de Henk Borgdorff, que classificou a investigação em artes como “sobre”, “para” ou “por meio” da prática. A institucionalização dessa abordagem envolveu a fundação da SAR – Society for Artistic Research (Suíça, 2010), responsável pela *Journal for Artistic Research*. Universidades como a University of the Arts London (Reino Unido), a University of the Arts Helsinki (Finlândia) e a Universidade de Leiden (Holanda) são referências na área, com apoio de agências como AHRC e NWO, com trabalhos principalmente na área das Artes e do Design. Ver: Borgdorff, 2012; Candlin, 2000; Plataforma da SAR – Society for Artistic Research.

⁶ A Recherche-Création é uma abordagem híbrida, consolidada especialmente em contextos francófonos, como o Canadá e a França, onde é reconhecida por órgãos de fomento como o FRQSC e o CRSH, no Canadá, e o CNRS e o Ministère de La Culture, na França. É uma abordagem que valoriza a articulação simultânea entre criação artística e reflexão teórica, considerando o fazer artístico como produção de conhecimento. As raízes filosóficas da abordagem remontam às escolas experimentais pós-1968. Pensadores como Louise Poissant e Jean-Pierre Boutinet desenvolveram contribuições teóricas importantes para o desenvolvimento da metodologia, enquanto instituições como a Université du Québec à Montréal (UQAM), a Concordia University e a Université Paris 8 são polos ativos de investigação-criação. Ver: Poissant & Poulin, 2011; Paquin & Noury, 2000; Paquin, 2000; Plataformas da CRSH – Conseil de Recherches en Sciences Humaines e FRQSC – Fonds de Recherche du Québec (Canadá) e do CNRS-INSHS e Ministère de La Culture (França).

diálogo com outros teóricos, outros centros e outras linhas de investigação não só é bem-vindo como é estimulado e percebido ao longo da história de expansão que comentamos aqui.

Abrimos a seguir um pequeno tópico para apresentar, muito brevemente, os conceitos fundamentais dessa teoria, especialmente quanto à interação entre criação e investigação de que é tema este artigo, para em seguida passar a desenvolver mais detalhadamente as expansões que levaram ao que temos percebido como uma expansão também das metodologias de investigação dentro da área, a partir da observação de alguns exemplos de projetos recentes de investigação-criação.

A criação e a investigação como redes em construção

O conceito de criação proposto pela Teoria Crítica dos Processos de Criação está interligado ao conceito de investigação, em uma relação de interconexão intrínseca, nos projetos em que a natureza do objeto (dinâmico) estudado coloca também os métodos de investigação nesta mesma dinâmica, por ressonância e interligação.

Assim, o conceito de criação como rede em construção passa a abranger tanto o estudo de criadores em geral quanto projetos de investigação que se situam na intersecção com a prática criativa, em suas diversas manifestações. Isso pode ocorrer ao tomar a criação como objeto de observação e reflexão ou, ainda, ao propor investigações que envolvem uma atuação prática, acompanhando processos em curso, e ao elaborar, a partir deles, contribuições críticas, teóricas e partilháveis para a área.

A compreensão da criação como rede em construção sustenta-se, sobretudo, no estudo filosófico sobre a ideia de rede segundo Pierre Musso (2004) e no pensamento complexo e relacional fundamental de Edgar Morin (1998) ao pensar os desafios epistemológicos contemporâneos, que se unem ao olhar para a criação como um processo semiótico (Salles, 1994). O termo “em construção” associa ao conceito de rede a discussão da criação como processo contínuo – a semiose, em termos peirceanos – ou seja, um caminho falível com tendência, que traz as marcas do pensamento em movimento.

As interconexões por onde se constroem os processos de criação nos colocam no campo relacional: toda ação está relacionada a outras ações de igual relevância, em um percurso, por isso, não linear e sem hierarquias prévias. A construção de uma rede, ou seja, sua transição de uma rede simples para outras mais complexas são consubstanciais à sua própria definição. As interconexões, por sua vez, geram os picos

●351

ou nós da rede, elementos de interação ligados entre si, que se manifestam como os eixos direcionadores de nossas investigações sobre os processos de criação de diferentes criadores, em busca das singularidades que nos ajudam a pensar o geral.

As tendências dentro dos processos são, por sua vez, rumos vagos que orientam o processo de construção dos objetos, no ambiente de incerteza e imprecisão, gerando trabalho em busca de algo que está por ser descoberto.

Temos observado as tendências dos processos de criação, especialmente, sob o ponto de vista da construção do projeto (princípios direcionadores) e das práticas comunicativas (diálogos intrínsecos à criação), que são, portanto, leituras do conceito de semiose de Charles S. Peirce, que alimenta essa proposta de teoria geral da criação desde seus estudos iniciais (Salles, 1994).

O modo de ação das tendências segundo Peirce (CP 1.269) é transportado para essas duas perspectivas. Para Peirce, todo processo sígnico carrega o conceito de meta, objetivo, e implica em luta para obtê-lo. Daí o autor definir o propósito como "desejo operativo" (CP 1.205). Tendências, portanto, são rumos, porém vagos.

•352

É nesse contexto de tendências vagas que encontramos também os projetos dos investigadores-criadores em contexto de experimentação metodológica diante das suas práticas de investigação e de criação em interação. Os projetos, nesse sentido, configuram os princípios direcionadores, de natureza ética e estética, presentes nas práticas de investigação-criação imbricados na produção de um projeto específico e que atam o trabalho daquele investigador-criador com a sua história como um todo.

São o encontro das teorias implícitas no fazer com a reflexão sobre as práticas que estão em jogo na atuação do investigador-criador. São planos de valores, formas de representar o mundo, gostos e crenças que regem o seu modo de ação. Esses projetos estão inseridos no espaço e tempo da criação, que inevitavelmente afetam o investigador-criador.

A busca, como processo contínuo, é sempre incompleta, tanto na criação como na investigação, mas orientada por um rumo, ainda que vago e falível. Buscamos assim compreender quais são esses princípios que direcionam os processos estudados e como são gerados, e trazer essa reflexão sobre projetos singulares para pensar o geral e o recorrente em meio aos processos de criação.

O processo de criação, como uma tendência para o outro e para a conexão, insere-se ainda nas complexas redes culturais, na frisa do tempo da arte, da ciência e da sociedade em geral. O aspecto comunicativo do processo envolve a compreensão do sujeito, ao mesmo tempo, na sua singularidade, mas também como uma

comunidade, aquela com a qual ele interage e que habita a sua subjetividade (Colapietro, 2016), travando uma grande diversidade de diálogos de natureza inter e intrapessoais em sua confecção, tanto com a obra em processo, como também com a crítica e a teoria de uma área, como com possíveis interlocutores (parceiros, leitores, espectadores etc.).

Uma teoria em diálogo com a experimentação contemporânea

Neste relato inicial do percurso de ampliação, devemos destacar uma questão que move as atividades de todos nós e que tem se mostrado responsável pela vitalidade das investigações e da própria teoria que as sustenta: as experimentações contemporâneas.

●353

Acreditamos que estar atento às experimentações contemporâneas, especialmente no campo da arte, que nos deslocam das certezas e necessitam frequentemente de novos olhares e novos instrumentos críticos – por exemplo, as diferentes relações entre obra e processo e uma grande diversidade de explorações de arquivos, nas diferentes mídias, tais como Instagram, YouTube etc. – tem sido um dos pontos fundamentais para a permanente revisão da teoria da criação em curso e que nos mantém constantemente atentos à sua vitalidade e capacidade de diálogo com diferentes criadores e investigadores.

Mais recentemente, alguns membros do grupo sentiram necessidade de refletir sobre certos desdobramentos das suas investigações gerados por novas atuações no âmbito acadêmico, mais especificamente, interações com o artista-investigador fazendo seus TCCs, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre seus próprios

processos de criação, seja no âmbito da sala de aula, da orientação ou da escrita dos projetos.

No início, esses diálogos eram limitados às situações de bancas de qualificação e defesa em programas de pós-graduação que têm a linha de pesquisa chamada Poéticas. Diríamos que é um ambiente restrito, pois as decisões finais do encaminhamento dos trabalhos ficam nas mãos dos orientadores. Somos convidados para as bancas na condição de discutirmos processos de criação em geral.

Como comentamos no início, os desdobramentos dessa linha de investigação tiveram alguns marcos nos últimos anos, que passamos a comentar brevemente, seguido de alguns exemplos de experimentações metodológicas vividas por investigadores-criadores envolvidos com esses marcos, para depois trazermos algumas reflexões acerca das interações cada vez mais densas entre investigação e criação no contexto de desenvolvimento desta teoria geral da criação em curso.

●354

Convênio com a Universidade do Algarve

As interlocuções entre o nosso Grupo de Pesquisa da PUC-SP e o Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da Universidade do Algarve se iniciaram com uma bolsa sanduíche, em 2019, de uma das autoras deste artigo, a [retirado por anonimato]. A investigadora, na altura, era orientanda da Profa. Dra. [retirado por anonimato], também autora deste artigo, e coorientanda da Profa. Dra. Miriam Tavares.

A parceria, nutrida pelo desejo de trabalhar junto e reforçada pelo estágio sanduíche, gerou, ainda em 2019, um protocolo de colaboração internacional assinado pelas coordenadoras das duas instituições, o CIAC e o Grupo de Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP. Mais adiante, em 2022, a continuidade do diálogo entre as instituições deu origem a um convênio mais amplo, assinado entre a Universidade do Algarve e a PUC-SP, que corroborou com o adensamento dos projetos em comum entre as duas instituições.

Ainda durante o doutorado da [retirado por anonimato], houve em 2020 a proposta da edição conjunta dos cinco primeiros volumes da **Coleção Processos de Criação**⁷ do CIAC, três deles publicados em 2022⁸ e dois publicados recentemente em 2024⁹.

A Coleção foi um dos pontos de partida para as atividades acadêmicas entre as duas instituições, que têm a temática dos Processos de Criação como uma proposta transversal. Os cinco primeiros volumes foram dedicados a diferentes artistas e manifestações (artes visuais, artes da cena, fotografia e cinema) do cenário contemporâneo brasileiro¹⁰, frutos de investigações de mestrado e doutorado de membros do Grupo de Pesquisa da PUC-SP, que tiveram por base a Teoria Crítica dos Processos de Criação.

Em 2024, juntou-se à Coleção a iniciativa da **Conferência Internacional Processos de Criação**¹¹, realizada pelo CIAC em parceria com o Grupo de Pesquisa da PUC-SP, que reuniu no Algarve em sua edição inaugural um grande número de interessados da comunidade acadêmica e artística do Algarve, de outras regiões de Portugal e do exterior, em especial do Brasil, pela parceria com o Grupo de Pesquisa da PUC-SP, e que agora no final de 2025 terá sua segunda edição.

●355

Em 2025, também teve início o Ciclo de Processos de Criação (on-line), em uma extensão da Conferência, promovido semestralmente no âmbito das aulas da Pós-Graduação em Processos de Criação da PUC-SP e em parceria com o Canal do YouTube do Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, que hospeda as edições do ciclo, aberto ao público.

⁷ <https://processosdecriacao.ciac.pt/>

⁸ Livros *Eustáquio Neves: sujeito fotográfico* (Paula Martinelli, 2022), *Roberto Alencar: o corpo em trânsito* (Wagner de Miranda, 2022), *Anna Maria Maiolino: projeto artístico em construção* (Vinícius Gonçalves, 2022).

⁹ Livros *Performances: ensaios sobre o espectador* (Regina Gorzillo, 2024) e *Roteiros: da criação como experimentação* (Patrícia Dourado, 2024).

¹⁰ Eustáquio Neves, Roberto Alencar, Anna Maria Maiolino, Lygia Pape, Eleonora Fabião, Lhola Amira, Opavivará, Eliane Caffé, Anna Muylaert, Leonardo Mouramateus, Marcelo Gomes, Karina Ainouz, Alê Abreu, Cao Guimarães.

¹¹ <http://ciac.pt/evento/conferencia-processos-de-criacao/>

Mestrado em Processos de Criação na Universidade do Algarve

Destacamos ainda a experiência do Grupo da PUC-SP em desenhar, em parceria com os professores da Universidade do Algarve¹², um programa de formação pós-graduada na área dos Processos de Criação, que começou em 2022 inicialmente como Especialização/Pós-Graduação, e que se tornou o que hoje é o **Mestrado em Processos de Criação** da Universidade do Algarve, em parceria com o nosso Grupo de Pesquisa da PUC-SP.

Essa formação, que tem a Teoria Crítica dos Processos de Criação como uma de suas bases teóricas, diante da experiência de mais de 30 anos de dedicação ao tema, foi uma proposta bastante atraente para o Grupo da PUC-SP, tanto por seu grau de inovação como por ser uma forma de ampliação das nossas pesquisas e diálogos com outros públicos, nesse caso, com o público português. O curso tem a participação de professores do Grupo de Pesquisa da PUC-SP entre o quadro docente e de orientadores.

Agora em 2024, a primeira turma do Mestrado entregou seus trabalhos finais, e a nossa experiência neste percurso foi fortemente marcada pelos alunos e pela natureza das suas buscas. Eram em sua grande maioria artistas discutindo seus próprios processos, na transversalidade que um Mestrado em Processos de Criação pode proporcionar. Tínhamos artistas visuais, curadores, fotógrafos, atores, escritores, dramaturgos, cineastas, arte-educadores, entre outros.

Foi um desafio que nos levou a novos caminhos, relativos, especialmente, a questões metodológicas, ou seja, no modo como preparar esses alunos para a reflexão teórica – algumas vezes tão temida, mas sempre necessária aos trabalhos em âmbito de mestrado e doutorado.

É interessante ressaltar que nós mesmos estávamos tateando o modo como dar essas aulas e as primeiras incursões em como os auxiliar no desenvolvimento dos trabalhos, primeiramente, que seriam entregues ao fim das unidades. Adicionadas às aulas em classe (parte on-line, por ser um programa híbrido) a Universidade oferece ainda quatro a seis horas de orientação tutorial (OT) por semestre, com conversas individuais entre os alunos e os professores que estavam ministrando a disciplina.

Voltaremos mais adiante às questões metodológicas surgidas nesse contexto, ao trazer o relato de caso da experiência de dois artistas que foram alunos do

¹² Este assunto foi abordado com mais detalhes em outros trabalhos: Dourado et al., 2023; Salles et al., 2023.

programa, ao comentar sobre suas incursões de descoberta metodológica para a abordagem dos próprios processos de criação no contexto acadêmico e como foi importante o suporte e diálogo com a Teoria Crítica dos Processos de Criação neste caminho.

Atuação no Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP

Como já foi mencionado, todos os trabalhos do Grupo de Pesquisa tinham sido desenvolvidos na PUC-SP, até então, no Programa de Comunicação e Semiótica, mas a partir de 2022 passamos a atuar também no Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Assim foi dada continuidade aos estudos de processos de criação específicos que marcaram o início da crítica de processo na PUC-SP com o estudo dos arquivos de Ignácio de Loyola Brandão (Salles, 1990). Só para citar um exemplo, temos um estudo mais recente sobre os arquivos digitais de João Anzanello Carrascoza (Salles, 2023).

Ao mesmo tempo, ampliamos o campo de investigação com estudos de processos de tradutores (Lemes, 2023) e de escrita criativa (Rauda, 2025), como também no âmbito educacional, em relação aos processos de criação de ensino e aprendizagem.

●357

São exemplos de trabalhos na intersecção entre educação e criação o número 48 da *Revista Manuscrita*, com o artigo conjunto dos investigadores da PUC-SP, “Práticas educacionais e estudo dos processos de criação no âmbito do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP: interações possíveis” (Salles et al., 2022), e a entrevista sobre a nova formação no Algarve, “Formação transversal na área dos Processos de Criação: práticas educacionais entrelaçadas na Pós-Graduação em Processos de Criação da Universidade do Algarve” (Dourado et. al., 2022).

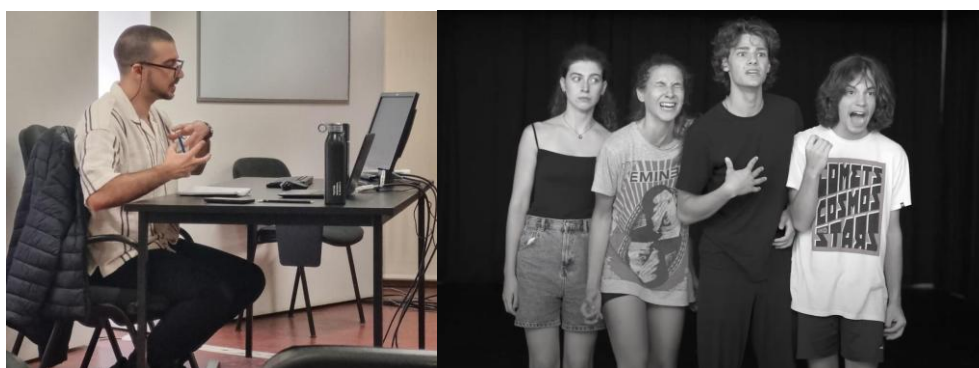
Destacamos no âmbito do artista na universidade e a investigação sobre o próprio processo, a importante interlocução com a área da escrita criativa e a consequente necessidade de refletir sobre abordagens teóricas e metodológicas para os alunos/artistas que vão desenvolver mestrados e doutorados sobre suas próprias produções literárias, que também agora tem encontrado reverberações importantes com a Teoria Crítica dos Processos de Criação.

É clara a possibilidade e necessidade de interação com a experiência que vem sendo adquirida a partir dessas novas expansões. Encaminhamos, assim, nossas reflexões sobre a experimentação metodológica para alguns exemplos de projetos

desenvolvidos ou em curso, que comentaremos a seguir. O critério de escolha para os exemplos que serão apresentados a seguir foi a presença de aspectos que poderíamos destacar como experimentações metodológicas relevantes para o campo da investigação-criação entre projetos que acompanhávamos mais de perto como professoras e/ou orientadoras.

Os artistas na universidade e a investigação sobre o próprio processo

Diogo Simão



•358

Figuras 1 e 2. Diogo Simão em defesa de mestrado na Universidade do Algarve, em 2025. Imagem do *making of* do filme *Aunque es de noche* (2023), filmado nas minas de sal gema de Loulé, cujo processo de escrita e preparação se deu durante o período de isolamento da COVID-19, entre os anos de 2020 e 2022. Fonte: Instagram @mestrado.criacao_ualg e imagem de *making of* cedida por Diogo Simão.

Passamos a discutir o caso de um dos nossos alunos para dar mais clareza e concretude. Trata-se do cineasta Diogo Simão, durante o Mestrado em Processos de Criação da Universidade do Algarve.

No primeiro semestre, foi entregue um trabalho, resultado das conversas em aula e das orientações tutoriais (OT), aulas de apoio ao desenvolvimento dos trabalhos e de solução de dúvidas.

Ele nos falou de forma recorrente sobre o *making of*, por ele dirigido, chamado *Quem é o Ivan* (2017) que flagramos como um possível tema de seu trabalho de final de curso. Um tipo de documentário que pode ser considerado um importante registro

(ou vestígio) de processo, muito estudado pelos críticos interessados nos processos de produção cinematográfica.

Depois de várias conversas, trouxe o seu *making of* como detonador de suas reflexões teóricas e abriu seu trabalho com uma citação de Colapietro que destaca a importância da teorização dos estudos de arquivos da criação: “Vestígios inteligíveis do curso irregular dessa experimentação expandida podem ser cortejados e narrados, descritos e interpretados, mas também teorizados” (2016, p. 61).

Ao organizar o que ele chamou de dossiê de seu processo, passou a fazer uma reflexão teórica a partir de algumas características gerais dos processos. Surgiram os seguintes temas que passaram a organizar suas reflexões e, conseqüentemente, seu texto. Por exemplo, passou a discutir a relevância do contexto de produção, mais especificamente, o cinema feito no Algarve.

Em seguida trouxe a relação da tecnologia e escolhas estéticas que terminou com uma importante questão sobre a continuidade do processo (ou seu inacabamento) a partir desse olhar retroativo para a obra já mostrada publicamente: “Percepção posterior da obra faz parte do processo criativo? Por que o filme, não mudando, muda para mim? E sendo eu o seu criador, quer dizer que ainda lhe estou a atribuir novos significados, a contar novas histórias a partir deste objecto?”. O que está sendo destacado são os efeitos em seu processo do que foi desenvolvido durante a sua investigação no contexto do mestrado.

Como vemos, alguns aspectos gerais da criação, como contextos de produção e modos de trabalho, discutidos em sala de aula e em encontros de orientação, serviram para lançar luzes sobre especificidades do processo deste investigador-criador.

●359

Nicole Lissy



Figuras 3 e 4. Nicole Lissy em defesa de mestrado na Universidade do Algarve, em 2025. Imagem da exposição *Retratos da Alma* (2025) na Galeria do Alto, em Gurjões, parte do projeto de mestrado de Nicole Lissy. Na imagem, as cadeiras onde a artista sentava em performance com os retratados e os desenhava enquanto os olhava, sem olhar para o papel, em um enfoque centrado no encontro. Fonte: Instagram @mestrado.criacao_ualg

●360

Outro exemplo que trazemos é o da artista e educadora Nicole Lissy com o projeto *Retratos da Alma*, matéria de reflexão e de construção ao longo do seu mestrado na Universidade do Algarve.

Parte das reflexões trazidas por ela tiveram culminância a partir da experiência vivida enquanto artista residente na escola, uma iniciativa inovadora do Plano Nacional das Artes de Portugal.

Curiosa sobre outros modos de fazer e sobre o que poderia significar um artista residente no espaço escolar, enquanto presença viva, ela começou por desenhar junto com os alunos, a partir das próprias questões inerentes a eles, o escopo do que viria a se tornar o projeto *Retratos da Alma*.

Como artista e como educadora sensível, metodologias prévias e rígidas não interessavam ao desenvolvimento do seu percurso na universidade, o que tornou sua caminhada marcada pela busca de um modo de investigar que pudesse ser mais coerente com o seu ser artista no mundo. O desejo por experimentar, testar e observar, que Nicole Lissy traz da sua própria prática artística e educativa, entretanto, contribuiu diretamente para que o ímpeto por explorar outras metodologias estivesse presente também em seu trabalho no espaço acadêmico.

Uma das metodologias que ajudou a artista a se conectar com sua voz na escrita acadêmica foi o recurso das “cartas escritas a um amigo fictício”, que a acompanhou durante toda a escrita do trabalho de projeto final do mestrado.

Esta ferramenta, acolhida pela artista para apresentar-nos seu projeto, contribuiu não apenas para ajudá-la a organizar seus pensamentos e inquietações durante a escrita, por um elo de intimidade criado com a prática acadêmica que lhe parecia estranha a princípio, como também faz, ao leitor, aproximar-se mais da própria matéria daquilo sobre o que nos fala: o pensamento em criação e suas inquietações.

Ao explorar este caminho, Nicole Lissy trouxe importantes reflexões acerca da construção da subjetividade com as quais lida diretamente nas ações do projeto *Retratos da Alma*. As ações consistem em um desenho performático que busca retratar o outro sem tirar os olhos dele, sem desviar o olhar para o papel, em um exercício profundo de observação e encontro.

As indagações sobre o que significa o artista (residente) na escola, trazidas por Nicole Lissy em seu trabalho, faz-nos pensar o que significa, em sentido mais amplo, a presença e a permanência do artista (e do pensamento artístico e de suas práticas) na universidade, e para aquilo o que se deseja construir enquanto espaço acadêmico, que se espera não ser apenas endógeno, mas especialmente diverso, dialógico e aberto à inovação – aquela que tem a experimentação de métodos e de processos como uma das principais portas.

●361

Irena Rauda



Figuras 5 e 6. Irena Rauda no lançamento do seu livro *Essa é a história de uma mulher em migração* (2024), na Livraria das Perdizes, em março de 2025. Imagem de arquivo de Irena Rauda, de setembro de 2024 – a chama que muitos escritores gostam de ter acesa em seus processos. Fonte: cedidas pela escritora.

●362

Queríamos trazer também um exemplo da literatura, com a escritora Irena Rauda, que desenvolve neste momento investigação de mestrado no Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP.

Rauda tem explorado o que chama de “confluência entre teoria e criação”. Entrou para o mestrado com o objetivo de desenvolver uma investigação sobre a escritora Adalgisa Nery. Mas, durante uma aula, percebeu que a obra de Nery estava entrando em seu romance em processo e que esse cruzamento parecia ser inevitável. Diante do atravessamento entre o estudo da obra de Nery e a escrita do romance de Rauda, foi levantada a proposta de assumir a inevitabilidade desta confluência de processos – de investigação e de criação – especialmente considerando que a teoria que dá sustentação ao seu estudo, a Teoria Crítica dos Processos de Criação, é naturalmente afeita a essa confluência.

A teoria, conforme vem sendo desenvolvida nas práticas de investigação-criação do Grupo de Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP, nasce da observação de uma ampla diversidade de criadores e linguagens – como vimos no início deste texto. Tem entre seus objetivos perceber aspectos gerais da criação e lançar luzes sobre o que cada criador e cada processo têm de singular. Esses estudos têm retornado em

contribuição para o aprofundamento da compreensão das singularidades nos processos de criação e dos diferentes movimentos de que os processos de criação são feitos.

Rauda percebeu que muito das singularidades de Nery, por esta confluência, estão presentes em seu próprio processo enquanto escritora e enquanto investigadora, reforçando as práticas comunicativas e o desejo de se ligar ao outro, que mora no fazer e oferecer ao mundo, característicos dos gestos de criação.

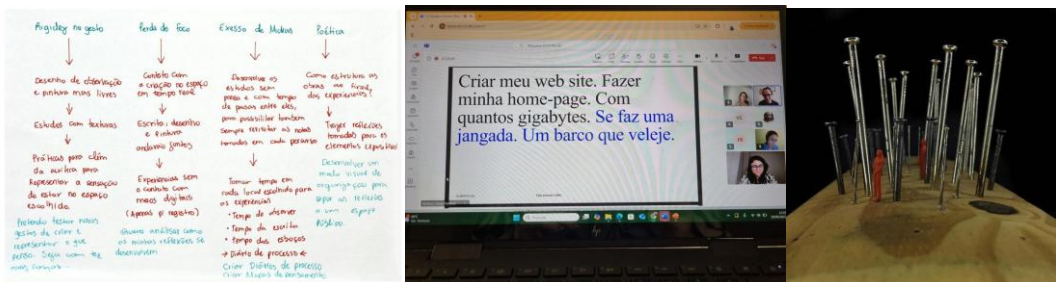
Rauda decidiu incorporar a investigação, que todo escritor (criador) desenvolve em meio aos seus processos, também à sua investigação acadêmica, de natureza mais partilhável, fazendo do estudo da obra de Nery e do processo de escrita de seu romance atual um projeto comum de investigação-criação em andamento durante o período de mestrado na PUC-SP.

A experiência de Rauda nos coloca diante de mais um exemplo de experimentação metodológica surgida no diálogo com a Teoria Crítica dos Processos de Criação e que nos lembra do amplo campo por explorar da investigação-criação e da potencialidade de suas contribuições para diferentes áreas.

Ao se apresentar como uma teoria que parte da prática e que para ela retorna, em um movimento contínuo de criar-investigar-criar, a Teoria Crítica dos Processos de Criação também se renova a cada novo projeto de investigação que se inicia e que carrega em si suas próprias necessidades e desejos de encontrar seu modo (método) de fazer, que tem o suporte desta teoria geral da criação e dos tantos projetos com os quais já encontrou ressonância.

●363

Primeiras experiências na Pós-Graduação em Processos de Criação da PUC-SP



Figuras 7, 8 e 9. Notas de arquivo sobre o projeto de exposição *Canto de olho* de Ariell Guerra. Apresentação do projeto de *website low tech* de Matheus Fonseca. Estudos de projeto de experimentação espacial em arquitetura de Letícia Passarelli. Todos são projetos em desenvolvimento na Pós-Graduação em Processos de Criação da PUC-SP. Fonte: arquivos pedagógicos e de investigação, autorizados pelos alunos.

●364

Por último, gostaríamos de comentar, mesmo que brevemente, três casos em andamento na Pós-Graduação em Processos de Criação da PUC-SP, na área das artes visuais, do design e da educação, que podem nos ajudar a perceber outras instâncias da relação entre investigação e criação no âmbito da experimentação metodológica.

São os casos da artista visual Ariell Guerra, do designer Matheus Fonseca e da professora, arquiteta e artista visual Letícia Passarelli. Os três estão desenvolvendo projetos de investigação-criação que partiram de inquietações que nutriam da observação das práticas em suas áreas de atuação e do desejo de agir por meio de projetos de investigação-criação em resposta à essas inquietações.

O que chamamos aqui de investigação-criação emerge da observação atenta e continuada de diferentes práticas e em áreas diversas, ao longo dos últimos anos no Grupo de Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP, como vimos. Um percurso que tem contribuído para a sistematização de certos elementos que apontam para uma possível teoria geral da criação. Essa perspectiva tem sido recentemente ampliada pelas experiências – sobretudo metodológicas – vividas nos contextos das novas formações em Processos de Criação (UAIg e PUC-SP), formações com as quais as autoras deste artigo estão envolvidas desde suas concepções iniciais até o atual momento de atuação em aulas e orientações.

Nesse contexto, investigar-criar consiste em abordar um tema ou uma problemática de determinada área por meio, também, de procedimentos, materialidades e metodologias próprias dos processos de criação nos quais a investigação se insere. Trata-se, portanto, de explorar uma temática enquanto se experimenta criar algo que, em seu próprio fazer, incorpora e reflete questões da investigação – antes, durante e/ou depois de um projeto de criação. É, portanto, antes de tudo, um abraço entre conceito e forma, teoria e prática, ética e estética, investigação e criação.

Por exemplo, a artista visual Ariell Guerra trouxe como parte de seu projeto de investigação uma inquietação que vem da sua prática artística com grande produção e circulação das suas obras, a percepção de que seus processos estavam entrando em um certo automatismo, que a falta de tempo para experimentação em meio aos processos estava limitando a sua experiência e, também, o que resulta dela. Juntou a isso a percepção social sobre o modo que nós todos estamos cada vez mais em processos automatizados – e automatizadores – nas nossas práticas humanas mais diversas do ver, do ouvir, do criar e do estar com o outro.

Ariell observa como o olhar tem sido domesticado e como as telas que fazem parte do nosso dia a dia têm especial contribuição na crescente domesticação do ver. A tendência a olhar para o centro e perder o entorno tem sido um dos destaques dessa domesticação identificada pela artista e sobre a qual deseja refletir (reagir) com um projeto de exposição desenvolvido durante a pós-graduação.

A artista, imersa em um processo de investigação-criação, tem chamado a esse projeto de exposição futura de *Canto de olho*, e com ele tem buscado explorar aspectos do ver e do ouvir da sua própria prática artística em interação com a experiência de estar com o outro. Tem desenhado modos de religar o sentido, a presença e a lateralidade com experiências de entorno. Revê, com esse projeto, suas próprias metodologias de criação, e, por consequência, de investigação, no contexto da pós-graduação em curso.

Matheus Fonseca, por sua vez, tem desenvolvido um projeto de investigação-criação no âmbito do design, que surge como uma resposta material a muitas de suas inquietações com o atual contexto de saturação e hiperconsumo vivido em plataformas de interação social e autopublicação, como X (antigo Twitter), Instagram e Facebook. Ele se pergunta em sua proposta de *website*: “Ainda existem tipos de sociabilidade on-line [...] que instigam a criatividade e a descoberta de novas ideias, sem transformar os usuários em seres rastreados, alvos de anúncios, e com pouca ou nenhuma

privacidade?”. E continua: “é possível propor um modelo de prática mais consciente do seu consumo energético e mais transparente quanto às suas escolhas estéticas e éticas?”. Conduzido por essas perguntas, Matheus ensaia possíveis respostas em seu projeto de *website low tech* que se ergue do desejo de buscar outros modos de presença digital.

Por fim, nosso último exemplo vem da observação da própria prática e do contexto de sala de aula, de onde a professora, arquiteta e artista visual Letícia Passarelli parte suas inquietações diante de pontos como “divertir-se ao projetar”, “formas e espaços que significam”, “a sustentabilidade como parte intrínseca ao projeto, e não um apêndice”, “a integração entre diferentes conhecimentos”.

Passarelli observou esses pontos em sua própria experiência e na de seus alunos, especialmente durante a disciplina de projeto, e propôs, a partir dessa observação, uma metodologia baseada principalmente na testagem e experimentação. A abordagem de Passarelli valoriza a manualidade como forma de pensamento, em que o ato de manipular a matéria torna-se não apenas meio de produção, mas também de reflexão e descoberta – como é marca o trabalho com a matéria, mas, neste caso, com grande consciência por esta escolha.

•366

O exercício de projetar, conforme proposto por Passarelli, procura ir além dos procedimentos tradicionais de abstração ou representação gráfica projectual (muitas vezes apenas diretamente no *software*), e passa a envolver o contato direto com uma diversidade de materiais, texturas, cores, formas, especialidades e escalas, em um processo que convida à curiosidade, à diversão e ao aprendizado pela prática. Essa metodologia, além de favorecer soluções criativas e sustentáveis desde os primeiros gestos e escolhas de trabalho, promove uma integração natural entre diferentes áreas do conhecimento, estabelecendo um espaço fértil para a inovação.

O modo de investigar-criar de Ariell Guerra, Matheus Fonseca e Letícia Passarelli, que aqui tomamos como exemplos, advém do entrelaçamento com suas próprias inquietações e temas de interesse. Ao mergulharem nessas questões, com o suporte da Teoria Crítica dos Processos de Criação, eles não apenas avançam em suas investigações, mas também trazem contribuições de volta à própria teoria. Isso se dá na medida em que experimentam metodologias de trabalho ajustadas às necessidades de cada projeto e à consciência que cultivam sobre a natureza viva dos processos de criação — processos que, em sua vitalidade, conduzem e são conduzidos pelas singularidades de cada projeto de investigação-criação em que atuam.

Experimentações metodológicas

Há uma recorrência nas discussões metodológicas dos percursos acadêmicos no contexto de investigação sobre o próprio processo trazidos aqui, que é a necessidade de uma “reflexão teórica” e muitas vezes adicionada a menção ou quase obrigação de ter citações. Algo que causa um certo receio por parte dos alunos/artistas, levando por vezes a bloqueios na escrita.

Trata-se da necessidade de instrumentos teóricos para que tais investigações não se limitem a narrativas (ou descrições) do processo das “minhas” escolhas e alcancem um grau maior de generalização. A Teoria Crítica dos Processos de Criação oferece tais instrumentos, por exemplo, por meio da discussão do espaço da criação, de modos de trabalho, contextos de produção, relação com a escolha de materialidades e recursos ou procedimentos de criação no âmbito das buscas do projeto artístico específico, só para citar alguns exemplos (Salles, 2006; 2011).

Mas algo é certo: esse percurso de busca dos aspectos teóricos envolvidos na prática dos discentes/investigadores, em outras palavras, não é dado *a priori* pelo orientador/professor em relação ao que deve ser discutido, é principalmente uma relação entre busca e construção, que surge da urgência do investigador por encontros profícuos entre prática e teoria.

Nesse caminho, busca-se, deixar falar a voz das coisas (os arquivos da criação) sem imperialismos teóricos, a fim de permitir que os processos e materiais, os artistas e seus públicos possam falar por si, e que nós, por sua vez, possamos acessá-los por via dos diferentes modos de arquivamento que os processos encontram em seu percurso. É o que destaca, por exemplo, Vincent Colapietro (2024) ao reconhecer as contribuições da Teoria Crítica dos Processos de Criação e a grande engenhosidade e habilidade cênica necessárias para que a voz das coisas possa falar, sem um leito de Procusto ou forma prévia que viole a diversidade de processos, que é na verdade parte da riqueza do estudo.

Assim, sem a proposta de oferecer um modelo metodológico rígido, mas de refletir sobre práticas surgidas em sala de aula, destacamos dois modos de ação dos professores/orientadores do Grupo de Pesquisa envolvidos nessas salas de aula, especialmente das recentes formações em Processos de Criação (UAlg e PUC-SP), que trazem nosso principal recorte de exemplificações. Isso se dá especialmente por terem sido gerados em conjunto por muitos dos membros do grupo, pelas interações entre nós e os alunos, podendo assim chegar a algum grau de generalização.

Começamos pelos relatos de processo que normalmente são associados à cronologia do percurso com seu caráter narrativo/descritivo das “minhas escolhas”, uma forma discursiva insuficiente quando o objetivo é a construção de conhecimento e a partilha para a academia. No entanto, observamos o potencial e a relevância de tais relatos orais e escritos em sala de aula e/ou encontros de orientação não como produtos a serem entregues como dissertações, mas como detonadores para flagrar alguns aspectos da teoria que parecem fazer parte dos projetos artísticos em processo.

A teoria saída da prática é uma forma de partir do conhecido para eles. São mencionados com recorrência artistas com quem eles dialogam, grande diversidade de pesquisas (temáticas, relativas a materialidades ou técnicas etc.), referências bibliográficas etc. E as citações, conseqüentemente, são geradas muitas vezes pelas referências próprias e associações propostas pelos professores/orientadores e pelos relatos como parte dos processos dos artistas/investigadores.

Gostaríamos de destacar um aspecto teórico de todos os processos de criação que envolvem pesquisa, isto é, certamente um dos aspectos gerais discutidos pelos críticos de processo. As singularidades afloram naquilo que é pesquisado e como é transformado em nome do projeto artístico.

•368

No foco de nossas reflexões, podemos dizer que há aqui mais uma camada na discussão da complexidade das redes da criação, que é a presença do artista na universidade, fazendo mestrados e doutorados articulados com suas carreiras artísticas e capazes de contribuir com teorias e pensamentos originais para a sua área de atuação, em busca de metodologias com as quais trilhar esse caminho.

Considerações finais

Enquanto professores, orientadores e investigadores atentos aos processos de criação em sentido amplo, perguntamo-nos: o que aprendemos com os artistas e criadores em contexto de investigação na universidade?

Uma teoria que sempre se buscou ser viva e em movimento, atenta à própria natureza dinâmica daquilo que estuda – os processos; cada vez encontra mais tópicos sobre os quais aprofundar ou puxar os fios de uma rede que sempre esteve desenhada para tal, para ter fios puxados e buscar pela relação (o pensamento em relação) daquilo que a constitui.

O tópico que tentamos destacar desta vez foi a questão da experimentação metodológica, que parece estar no cerne dos estudos sobre processos de criação para

os investigadores-criadores cujas práticas no espaço acadêmico trouxemos para este artigo. É importante enfatizar que esta, entretanto, não nos parece ser uma busca apenas dos investigadores-criadores abordados, mas de muitos outros artistas e criadores diversos que podemos acompanhar em suas práticas exploratórias de investigação no espaço acadêmico.

Ao começar este texto, tínhamos algumas perguntas-guia, que esperamos ter contribuído para quem desejar pensar sobre elas. A primeira era sobre como oferecer suporte para o desenvolvimento de investigações que têm a criação como enfoque.

O suporte de uma teoria crítica da criação, em uma abordagem transversal, alimentada pelo estudo de diferentes artistas e diferentes investigadores em áreas diversas, parece-nos fundamental para apoiar os interessados em desenvolver investigações no campo da criação. As novas formações na área dos Processos de Criação (UAlg e PUC-SP) são resultado dessa busca, assim como o desejo de construção de uma bibliografia ampla em torno do tema em língua portuguesa (Coleção Processos de Criação) e de um espaço profícuo de diálogo e divulgação de estudos na área (Conferência Internacional Processos de Criação e Ciclo de Processos de Criação).

Isso porque algumas questões gerais passam a ser conhecidas a partir do estudo de uma miríade de criadores de áreas diversas e por meio da proposição de uma teoria crítica dos processos de criação, o que pode contribuir para ampliar o nosso olhar – e a nossa fala – para além de uma subjetividade aparentemente isolada, marcada por discursos como o “meu processo”, a “minha cor”, a “minha linha”.

O conhecimento de aspectos gerais da criação contribui para o investigador-criador perceber mais claramente a rede cultural ampla em que está inserido e estabelecer conexões com diferentes procedimentos, materialidades e métodos de outros criadores, de outras áreas, de outros momentos históricos e de outros lugares, levando-o a perceber suas reais singularidades – ou de um determinado criador ou linguagem de interesse – pela relação com o geral.

Tudo isso contribui para a construção de uma partilha de conhecimento no espaço acadêmico a partir do estudo dos processos de criação, por meio da dupla articulação de uma teoria que nutre os estudos da área ao mesmo tempo em que é nutrida por eles. Vale lembrar que os estudos de processos de criação também contribuem para várias outras teorias pelo estudo das poéticas, como a teoria e a crítica da arte, da literatura, do design, da educação e de cada uma das áreas e linguagens em que os projetos são desenvolvidos.

●369

Isso permite ao investigador-criador não apenas reconhecer melhor as suas singularidades na relação com o geral como construir um pensamento amplo sobre o seu fazer no mundo. Esse conhecimento é extremamente importante em situações como apresentar defesas de projeto, submissões a editais, residências, bolsas e fundos de financiamento, divulgação de trabalhos, lançamentos, entrevistas, colaborações e diversas outras situações cotidianas em que é preciso apresentar ao outro nuances de algo tão abstrato como os processos de criação.

A segunda pergunta era sobre quais consequências estariam implicadas em um estudo que acolhe a criação como objeto (e meio) de investigação. Essa pergunta foi de certa forma respondida com a primeira, com a eferescência da própria teoria. Uma das principais consequências para os estudos nessa área é sem dúvida a necessidade de um olhar processual, a fim de conseguir dialogar com a dinamicidade natural do objeto em questão – desde a metodologia à estruturação do estudo, ao modo de apresentação dos resultados e até a própria escrita.

•370

Esse olhar carrega algumas características, tendo algumas delas sido vistas aqui, como o pensamento relacional, a transversalidade entre áreas a partir de um eixo comum (os processos de criação) e o estudo de um objeto em movimento – o objeto em contexto de ação (construção), e não apenas o objeto dito pronto. Esses aspectos, que passam a ser intrínsecos quando se decide ter os processos de criação como objeto de investigação, carregam também em suas possíveis metodologias de investigação-criação a mesma essência processual e afeita ao esmiuçar da diversidade de caminhos, da testagem e da experimentação, características dos próprios processos de criação que observamos.

A terceira pergunta, por fim, era sobre as possíveis contribuições do estudo dos processos de criação para a produção de conhecimento pela prática e pela experimentação em um espaço que se deseja polifônico como o da universidade. Como a anterior, essa também já se respondeu em parte quando comentamos as contribuições e as consequências de desenvolver estudos na área dos processos de criação. Mas aproveitamos para enfatizar o que o estímulo a uma abordagem com tais características significa para a construção do conhecimento no espaço acadêmico diante de alguns desafios contemporâneos, como a hiperespecialização das áreas ou a automatização dos gestos e dos pensamentos de que nossa sociedade tem sido marca.

O estudo dos processos de criação, por sua natureza intrinsecamente transversal, carrega a capacidade de religar saberes e desautomatizar o pensamento – desafios que a educação e a ciência têm enfrentado para evitar o isolamento contínuo

provocado pela hiperespecialização e pelo automatismo. Junto a isso, pela abordagem dos processos, é também promovida a religação de aspectos complementares fundamentais, como teoria e prática, ética e estética, obras e processos, criador e público. Além de ajudar-nos a perceber com outro olhar o erro, o acaso, a experimentação, a continuidade e o inacabamento em meio aos processos, e contribuir para desromantizar a criação e desbloquear potenciais a serem desenvolvidos e aperfeiçoados.

A forte presença dos estudos artísticos no entrelaçamento com os processos de criação reforça a importância desses estudos para além de si mesmo e diante da dimensão ampla e partilhável do conhecimento acadêmico. Reconhecemos a importância da presença de artistas e criadores diversos na construção do pensamento acadêmico e na construção de uma teoria da criação cada vez mais integrada com o potencial disruptivo, sensível e inovador da arte, assim como também contamos que possa ser a qualidade do pensamento acadêmico construído na universidade.

O que está sendo trazido, a partir da história de expansão de uma teoria e dos casos de experimentação metodológica relatados nos exemplos escolhidos, entre muitos outros já realizados ou em curso neste momento, é como os aspectos gerais da criação oferecidos pela Teoria Crítica dos Processos de Criação podem contribuir para o aperfeiçoamento de metodologias de investigação-criação na universidade e, ao mesmo tempo, contribuir com um olhar transversal para diferentes processos e para a própria vitalidade do conhecimento. É a teoria implícita no fazer que tanto nos interessa e o seu potencial humanístico diante dos nossos desafios contemporâneos.

●371

Referências

BORGdorff, H. *The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden: Leiden University Press, 2012.

BOUTINET, J-P. *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 1990.

CANDLIN, F. Practice-based doctorates and questions of academic legitimacy. *International Journal of Art & Design Education*, v. 19, n. 1, pp. 96–101, 2000.

CNRS SCIENCES HUMAINES & SOCIALES. *La recherche/création à l'œuvre dans la production et diffusion des savoirs scientifiques: une prospective en cours*. Disponível

em: <https://www.inshs.cnrs.fr/fr/cnrsinfo/la-recherchecreation-loeuvre-dans-la-production-et-diffusion-des-savoirs-scientifiques-une> Acesso em: 28 ago. 2025.

COLAPIETRO, V. Os locais da criatividade: sujeitos fissurados, práticas entrelaçadas. In: PINHEIRO, A.; SALLES, C. (Orgs.). *Jornalismo expandido: práticas, sujeitos e relatos entrelaçados*. São Paulo: Intermeios, 2016.

COLAPIETRO, V. Mediation unbound: the singular contribution of Cecilia Almeida Salles. In: COLAPIETRO, V.; MARTINELLI, P. (Orgs.). *Arquivos, genealogias e criação: Cecilia Salles e a construção de uma teoria contemporânea*. São Paulo: Gênio Criador, 2024.

COLAPIETRO, V.; MARTINELLI, P. (Orgs.). *Arquivos, genealogias e criação: Cecilia Salles e a construção de uma teoria contemporânea*. São Paulo: Gênio Criador, 2024.

CRSH – CONSEIL DE RECHERCHES EN SCIENCES HUMAINES. *Préparer une demande de subvention Savoir ou de subvention de développement Savoir portant sur la recherche-création*. Disponível em: <https://sshrc-crsh.canada.ca/en/funding/opportunities/resources/preparing-application-involving-research-creation.aspx> Acesso em: 28 ago. 2025.

●372

DOURADO, P.; MIRANDA, W. Cecilia Salles: da crítica genética à teoria crítica dos processos de criação. *Manuscritica: Revista de Crítica Genética*, São Paulo, Brasil, n. 51, pp. 1-8, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/manuscritica/issue/view/13239>. Acesso em: 28 ago. 2025.

DOURADO, P. *Roteiros: da criação como experimentação*. Coleção Processos de Criação [Livro 5]. Faro: Edições Ciac, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.34623/3vbk-z960> Acesso em: 23 ago. 2025.

DOURADO, P.; SALLES, C.; TAVARES, M. *Teorias que moram nas práticas*. Coleção Processos de Criação. Faro: Edições CIAC, 2025.

DOURADO, P.; SALLES, C.; SANTOS, A. C.; SOARES, A. I.; TAVARES, M. Formação transversal na área dos Processos de Criação: práticas educacionais entrelaçadas na Pós-Graduação em Processos de Criação da Universidade do Algarve. *Manuscritica: Revista de Crítica Genética*, São Paulo, Brasil, n. 48, pp. 127–134, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/manuscritica/article/view/207528>. Acesso em: 23 ago. 2025.

EISNER, E. The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, v. 26, n. 6, p. 4-10, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GONÇALVES, V. *Anna Maria Maiolino: projeto artístico em construção*. Coleção Processos de Criação [Livro 3]. Faro: Edições Ciac, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34623/8w4m-8d79> Acesso em: 23 ago. 2025.

GORZILLO, R. *Performances: ensaio sobre o espectador*. Coleção Processos de Criação [Livro 4]. Faro: Edições Ciac, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.34623/yqy7-b070> Acesso em: 23 ago. 2025.

IRWIN, R. L.; SPRINGGAY, S. A/r/tography as practice-based research. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 7, n. 1, pp. 1–17, 2008.

LEMES, K. Traduzir poesia ou a poesia do traduzir. *Manuscritica: Revista de Crítica Genética*, São Paulo, Brasil, n. 51, pp. 40-51, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/manuscritica/article/view/216639>. Acesso em: 23 ago. 2025.

●373

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, v. 2, n. 4, pp. 34-46, 1946.

MARTINELLI, P. *Eustáquio Neves: sujeito fotográfico*. Coleção Processos de Criação [Livro 1]. Faro: Edições Ciac, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34623/47g6-fr25> Acesso em: 23 ago. 2025.

MCNIFF, S. *Art-based research*. London: Jessica Kingsley, 1998.

MINISTÈRE DE LA CULTURE. *Recherche et création*. Disponível em: <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/enseignement-superieur-et-recherche/la-recherche-culturelle/recherche-et-creation> Acesso em: 28 ago. 2025.

MIRANDA, W. *Roberto Alencar: o corpo em trânsito*. Coleção Processos de Criação [Livro 2]. Faro: Edições Ciac, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34623/8q7q-6076> Acesso em: 23 ago. 2025.

MORIN, E. *O método 4: as ideias*. Habitar, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

MUSSO, P. A filosofia da rede. In: PARENTE, A. (Org.). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

PAQUIN, L-C. *L'articulation de la recherche à la création*. Écritures sur la recherche-crédation, 2020. Disponível em: <https://lcpaquin.com/> Acesso em: 28 ago. 2025.

PAQUIN, L-C; NOURY, C. Petit récit de l'émergence de la recherche-crédation médiatique à l'UQAM et quelques propositions pour en guider la pratique.

Communiquer, 2020, pp. 103-136. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/communiquer.5042> Acesso em: 28 ago. 2025.

POISSANT, L.; POULIN, L. (Org.). *La recherche création: Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2011.

RAUDA, I. [Costa, I. O.]. Tinta úmida sob neblina em tela: a escritora não está ausente. In: SALLES, C. Artistic creation as a semiotic process: the esthetic lure of final causes. *Revista de Semiótica*, v. 102, n. 3, pp. 225-235, 1994.

●374

SALLES, C. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, C. *Redes da criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Annablume, 2006.

SALLES, C. *Uma criação em processo: Ignácio de Loyola Brandão e "Não Verás País Nenhum"*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. SALLES, C. Da crítica genética à crítica de processo: uma linha de pesquisa em expansão. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, pp. 41-52, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/27384>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SALLES, C. O processo de criação de João Anzanello Carrascoza: diálogos com Bakhtin. *Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso*, v. 18, n. 4, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/62278>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SALLES, C.; DOURADO, P.; SANTOS, A. B. DOS; SILVA, I. C.; PAIVA, F.; LEMES, K.; CHEIDA, S. Práticas educacionais e estudo dos processos de criação no âmbito do Grupo de

Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP: interações possíveis. *Manuscritica: Revista de Crítica Genética*, São Paulo, Brasil, n. 48, pp. 6-21, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/manuscritica/article/view/204975>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SAR – SOCIETY FOR ARTISTIC RESEARCH. Disponível em: <https://societyforartisticresearch.org>. Acesso em: 28 ago. 2025.

Stenhouse, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975.

PEIRCE, C. S. *Collected Papers*. Editado por Charles Hartshorne e Paul Weiss. USA: Harvard Press [1931-1935], v. 1-6.

PEIRCE, C. S. *Collected Papers*. Editado por Arthur W. Burks. Cambridge: Harvard Press, 1958. v. 7-8.

PEIRCE, C. S. Peirce, C. S. *Philosophical Writings*. New York: Dover Publication Inc., 1955.

●375

Como Citar

Experimentações metodológicas: interações entre investigação e criação. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 342–375, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-79803](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-79803). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/79803>. Acesso em: 23 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Uma conversa sobre metodologias e processos de criação nas artes

BRUNO PÓVOA RODRIGUES (BPR)
PATRÍCIA DOURADO (PD)

Artista visual, engenheiro agrônomo e mestre em Informações Geoespaciais pela Universidade Federal de Uberlândia. Desde a graduação, dedica-se a projetos ambientais e educativos, atuando com imagens aéreas, dados de satélite e mapeamentos temáticos. Essa trajetória despertou seu interesse pelo potencial comunicativo das imagens, e, conseqüentemente, da fotografia, levando-o a buscar novos conhecimentos no curso de Artes Visuais, por acreditar no poder transformador da arte e da educação para gerar impactos positivos na vida das pessoas.

Contato: brpvr@gmail.com

Afiliação: Universidade Federal de Uberlândia

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0076245739076077>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5275-9049>

Patrícia Dourado é investigadora do CIAC/UAlg e Professora Convidada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve. Coordena com Cecília Salles a Pós-Graduação Lato Sensu em Processos de Criação da PUC-SP. Desenvolveu investigação de pós-doutorado em Artes: Processos de Criação pelo CIAC com bolsa FCT. É doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP com bolsas Capes, tendo realizado doutorado sanduíche no CIAC/UAlg com bolsa PDSE da Capes. É licenciada em Letras pela Universidade Federal do Ceará, com bolsa-arte na modalidade Cinema pelo Instituto de Cultura e Artes – ICA/UFC. É autora do livro “Roteiros: Da criação como experimentação” (2024).

●377

Contato: apdourado@ualg.pt

Afiliação: CIAC-Universidade do Algarve e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0186135189156671>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0418-7071>

● **Resumo**

A entrevista compreende a pesquisa em artes como um espaço de diálogo e produção de conhecimento, no qual a escuta e a reflexão compartilhada articulam investigação e criação. A trajetória de Patrícia Dourado evidencia sua formação em Letras e Comunicação e Semiótica, influenciada pelos estudos de Peirce e pela orientação de Cecília Salles, consolidada no Grupo de Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP, espaço coletivo fundamental para sua constituição como pesquisadora. Sua abordagem metodológica baseia-se na crítica de processos, centrada na observação dos percursos criativos e na análise dos arquivos de criação, reconhecendo a imagem como meio, fim e matéria. O estudo dos processos contribui para desmistificar a ideia de dom, evidenciando o papel do trabalho, da prática e da reformulação constante, enquanto o instinto é entendido como resultado de aprendizagens sensíveis acumuladas. Dourado também destaca que as metodologias muitas vezes são construídas junto com a obra, integrando o próprio processo criativo. Ao tratar das diferenças entre mercado e academia, afirma que cada contexto define objetivos e modos de fazer específicos, embora haja diálogo entre eles. Por fim, aponta os desafios da curadoria diante do excesso de dados digitais e ressalta a importância dos arquivos abertos, reafirmando a criação como eixo central da produção de conhecimento em artes.

● **Palavras-chave**

Metodologia de pesquisa, Processos de criação, Artes

●378

● **Abstract**

The interview presents research in the arts as a space for dialogue and knowledge production, in which shared listening and reflection articulate investigation and creation. Patrícia Dourado's trajectory highlights her academic background in Literature and in Communication and Semiotics, shaped by the studies of Peirce and by the mentorship of Cecília Salles, and consolidated within the Research Group on Creative Processes at PUC-SP, a collective space that proved fundamental to her development as a researcher. Her methodological approach is grounded in process criticism, focused on observing creative trajectories and analyzing archives of creation, while recognizing the image as both medium, end, and material. The study of creative processes contributes to demystifying the notion of artistic "gift," emphasizing the role of work, practice, and constant revision, while instinct is understood as the result of accumulated sensitive learning. Dourado also underscores that methodologies are often constructed alongside the artwork itself, becoming integral to the creative process. When addressing the differences between market-oriented and academic contexts, she argues that each defines specific objectives and modes of practice, although dialogue between them persists. Finally, she points to the challenges of curatorship in the face of digital data overload and highlights the importance of open archives, reaffirming creation as the central axis of knowledge production in the arts.

● **Keywords**

Research methodology, Creative processes, Arts

Introdução

Ao entendermos a entrevista como um espaço de diálogo, reconhecemos que esse campo de troca opera como um ato epistemológico, capaz de gerar conhecimento por meio da escuta e da reflexão compartilhada. O processo de criação de um novo saber a partir do diálogo revela-se uma metodologia mútua. Assim como artistas antigos trocavam cartas para compartilhar conhecimentos e discutir procedimentos, hoje a criação se realiza em trocas contínuas, mediadas por diferentes suportes e contextos, em grande parte digitais e virtuais.

O exercício de dialogar com a entrevistada permitiu perceber como a investigação se cruza com a criação, evidenciando que os processos artísticos contemporâneos não se limitam ao resultado final, mas incluem as relações, os procedimentos e os materiais aplicados, considerando suas múltiplas dimensões técnicas, conceituais e metodológicas. Isso reforça a importância de estratégias que promovam a construção consciente do conhecimento.

Nesse contexto e com grande satisfação que abrimos este dossiê “Epistemologia da Pesquisa em Artes Visuais: aportes teórico-metodológicos” com a entrevista da Dra. Patrícia Dourado, Investigadora do CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, professora convidada na mesma instituição, doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, roteirista, orientadora, professora, mãe e profissional incansável.

●379

Gostaria de começar pelo começo.

BPR - Por que Letras e o que te levou para a comunicação e semiótica?

PD - Letras foi uma daquelas escolhas descuidadas da juventude, mas muito sincera. Eu achava que era uma faculdade para escritores. Gostava muito de ler e tinha curiosidade de saber como se escrevia. Imaginava que isso se aprenderia na faculdade. De algum modo, talvez sim, mas a verdade é que não sabia na época que Letras era um curso cuja principal saída profissional era a docência.

A Comunicação e Semiótica veio depois, no mestrado. Em uma altura, fazia Direito e Letras ao mesmo tempo. Fiz uma disciplina opcional de Semiótica (não gostava das disciplinas do Direito, compensava fazendo as opcionais na Comunicação) e gostei muito. Lia a semiótica do Peirce e achava bonita a filosofia dele, o que despertou o interesse em pesquisar o programa da PUC-SP e descobri a Cecília Salles, que relacionava Semiótica com Processos de Criação. Uma porta enorme de interesse se abriu. Abandonei o Direito, terminei Letras e, enquanto estava no último semestre, tentei o mestrado da PUC-SP, para ser orientanda da Cecília.

•380

BPR - Foi a partir da Cecília que você teve contato com o Grupo de Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP? Como esse grupo funcionava na época e como funciona hoje? E qual foi a importância dele na sua formação como pesquisadora?

PD - Sim, o Grupo de Pesquisa em Processos de Criação da PUC-SP é onde os orientandos da Cecília e outros interessados se reúnem quinzenalmente para falar das pesquisas em andamento, das leituras e das dúvidas que surgem. São como orientações partilhadas.

Comecei a fazer parte dele em 2008, quando entrei no mestrado, percebendo muito pouco de tudo o que lia e muito envergonhada para perguntar. Era muita novidade, e eu não entendo as coisas de primeira, nem de segunda e, muitas vezes, nem de terceira. A própria ideia de escolher algo que eu desejasse estudar (um projeto de pesquisa) era completamente nova para

mim. A relação com os membros do Grupo, nesse sentido, foi fundamental. Pensar com eles me ajudou, e ainda ajuda muito, a perceber as coisas em uma dimensão menos afundada apenas nos meus interesses ou na pesquisa daquele momento.

Também há uma extensão do grupo no WhatsApp. Algumas vezes, as discussões começam a partir de algo levado para lá, como foi o caso de um artigo que escrevemos juntos, “Queimar e postar: materializar arquivos imateriais” (Manuscrita, n. 44, 2021), que surgiu de um comentário no grupo sobre um artista, Carlos Vergara, que estava filmando a queima de esboços e de trabalhos iniciados e que não havia gostado.

A questão da criação em grupo é, naturalmente, algo importante para nós, talvez porque aprendemos a perceber, pelo estudo dos processos de criação, que nem mesmo os processos considerados individuais são apenas individuais; eles também se constroem dentro de alguma relação de comunidade com os outros. Algo que passamos a buscar vivenciar de maneira mais consciente em nossas práticas, seja de investigação, seja de criação.

●381

O Grupo com a Cecília acaba sendo esse espaço de construção partilhada para nossas pesquisas, que se entrelaçam umas nas outras. É uma prática que aprendemos com ela, que demonstra interesse genuíno pela pesquisa do outro, pelo diálogo, que seguimos cultivando entre nós, mesmo depois de concluídos os mestrados e doutorados que inicialmente nos aproximaram.

BPR - Como definiria o seu método de pesquisa e a quais abordagens ele mais se aproxima?

PD - A crítica de processos proposta pela professora Cecília Salles tem entre suas referências de base os princípios da semiótica peirceana que, por sua vez, se orienta por uma abordagem fenomenológica, tendo a observação atenta dos fenômenos como ponto de partida. Seguimos observando os processos de criação como ponto de partida para os nossos trabalhos. Entretanto acredito que a crítica de processos, hoje, enquanto ferramenta teórico-metodológica para pensar processos de criação tem legitimidade para ser apresentada como

uma abordagem em si, a quem desejar desenvolver estudos na área. Neste caso, diria que ela oferece uma abordagem que tem a observação e/ou acompanhamento dos processos de criação (perspectivos, atuais e prospectivos) como ponto de partida para o desenvolvimento de estudos na área, acessíveis por meio da ampla materialidade dos arquivos da criação.

BPR - Como a senhora compreende o processo metodológico voltado à visualidade em roteiros ou outras produções e, nesse contexto, a visualidade atua como meio, como fim ou como ambos no processo de criação?

PD - Lembrei de uma aula sobre os estudos da imagem, em que havia um trabalho a ser entregue, e eu sentia muita dúvida sobre como faria. Por trabalhar com roteiros, achava que não operava com a imagem no nível que o trabalho pedia. Quando na verdade também é minha matéria de criação, e de entrega também, ainda que em outra natureza, imagens imaginadas, imagens mentais e culturais, talvez. E, nessa natureza, todos nós, em contexto de criação, trabalhamos com imagens de algum modo. Tanto criando imagens como criando a partir de imagens, o que a Cecília Salles chama de imagens geradoras.

•382

Sei que a questão da visualidade tem outros meandros, tem a ver também com repertório, ponto de vista e lugar histórico-social de onde se vê (observa, contempla, visiona...). Mas quando pensada como imagem, em sua criação e em sua recepção, visualidade e imagem se cruzam intimamente. Muitas vezes isso acontece exatamente quando nos detemos nas camadas da criação e nas redes culturais onde a criação se desenvolve. E o roteiro é um procedimento exatamente de imaginar e fazer imaginar imagens.

Respondendo mais diretamente à pergunta, acredito que a visualidade pode ser tanto fim como meio e matéria de criação. Quanto ao processo metodológico, acredito que este se constrói junto com o que está a ser criado. A mesma sensibilidade, investigação e experimentação necessárias à criação de uma obra são também necessárias à criação dos modos de fazer essa obra, os seus métodos.

BPR - De que maneira o conhecimento de metodologias de pesquisa contribui para a produção artística? Isso repercute no modo como o artista cria?

PD - Quanto às metodologias, acredito que são inerentes ao pensamento processual. Estamos sempre em busca de encontrar o melhor jeito de fazer algo. O pensamento estratégico, mesmo de uma tarefa simples, carrega um gérmen de criatividade possível em relação ao seu fazer.

A diversidade de repertório que experimentamos com o conhecimento de diversas metodologias de diferentes criadores, combinada a esta abertura sensível que comentei anteriormente, pode em alguma medida contribuir também para a própria produção artística. Entretanto, a produção artística requer muito mais que metodologias; sem abertura sensível para pensá-las não penso que possam ter muito a contribuir com a produção artística em si.

O fazer artístico é muito mais amplo do que um conjunto de metodologias. Talvez, em outras áreas, um conjunto de métodos seja suficiente. Mas, no contexto artístico, é preciso rever tudo com mais cuidado, para evitar que o campo da arte, quando vivenciado dentro da universidade, seja carregado por questões que não apenas lhe são alheias, mas que podem ser diametralmente opostas ao próprio pensamento artístico, como a tendência à reprodução ou a um modo de pensar mais enrijecido.

●383

Este é um dos pontos que a universidade tem a aprender com a arte, sem que seja preciso misturar por inteiro seus escopos. A resistência ao pensamento enrijecido e à reprodução como modelo, por exemplo, podem ser contribuições do pensamento artístico para o pensamento acadêmico, guardadas as devidas proporções do escopo e do contexto de atuação de cada um.

É importante destacar que todo artista realiza pesquisa em meio aos seus processos. A curiosidade e a vontade de saber que acompanham o artista estão muito próximas da disposição investigativa que move pesquisadores na universidade.

Não é de se estranhar que esses dois campos estejam cada vez mais próximos e que projetos de investigação-criação tenham se multiplicado em diversas universidades ao redor do mundo, trazendo contribuições importantes

para evidenciar a necessidade de manter vivo o pensamento artístico e a capacidade de criação dentro do espaço de produção de conhecimento que é a universidade.

BPR - O estudo das metodologias dos processos de criação contribui para desfazer a ideia de um dom artístico ou de uma criação puramente instintiva? E até que ponto o instinto participa desses processos?

PD - Sim, penso que essa seja uma das contribuições da abordagem dos processos de criação para o estudo das práticas, uma certa desmistificação, se assim podemos dizer, de dons ou talentos mágicos. O que encontramos ao estudar uma grande diversidade de processos de criação, como a teoria crítica dos processos de criação faz, são diferentes modos de construção de obras e, também, de modos de fazer. Muitos deles repletos de dificuldades e resistências as mais diversas, em que as soluções encontradas pelos criadores, diante das falibilidades inerentes aos processos de criação, demonstram quanto de trabalho, estudo, refação e aperfeiçoamento esses processos envolvem.

●384

Quanto ao instinto, acredito que ele também é algo construído, sobretudo a partir do que a nossa pele aprende no contato com as experiências, ainda que muitas vezes não tenhamos plena consciência disso. O instinto pode fazer parecer que uma determinada decisão em um processo de criação surge do nada, mas essa pele já viveu algo semelhante em outras situações, em alguma abertura sensível, e esse aprendizado se manifesta nas escolhas estéticas ou nas abordagens que adotamos, mesmo sem grandes elaborações. Por isso parecem decisões quase mágicas, quando, na verdade, nossa vivência sensível, inclusive de outros processos, carrega muita inteligência. É assim, por exemplo, nos ensaios corporais de um espetáculo, que transformam a experiência do ensaio em algo próximo do que chamamos de agir por instinto. O mesmo vale para o pé na embreagem enquanto conduz um carro, que com o tempo se torna um gesto instintivo, mas que vem da prática e do aprendizado do corpo.

Ao tocar no termo “metodologias” na pergunta, reforço que no campo dos processos de criação, se estamos falando de fato em criar algo, há muito

risco e falibilidade envolvidos. Se irá ser criado, a princípio não é algo que existe. É a “vida + um” que fala o poeta Ferreira Gullar¹. Existe a vida, o que conhecemos, e esse “+ um”, que é o que somamos à existência a partir das nossas criações.

Por estarmos no campo da criação, é de se saber que muitas vezes as próprias metodologias precisam ser criadas junto com aquilo que está a ser criado, elas mesmas são parte da criação. Fora isso, estaríamos falando de reprodução, repetição cega, maquínica, que, embora possa ser um processo, não seria um processo de criação, pelo menos não no conceito de criação que a nossa língua conhece, pois nada estaria a ser criado, apenas repetido ou reproduzido. O que é também, ou vejo ser, uma das contribuições deste campo para os estudos desenvolvidos na universidade e para a construção de conhecimento que se deseja potencialmente criadora.

BPR - Pela sua experiência, quais são as principais diferenças entre o processo de criação no mercado, como o da roteirização, e o da academia? E de que forma um dialoga ou contribui com o outro?

●385

PD - Acredito que a criação está em tudo o que fazemos. Criar é um dos nossos modos de perceber e organizar o mundo. Mas há diferentes modos de criar, guiados por diferentes objetivos.

Os objetivos da criação, no que chamamos de mercado, por exemplo, seguem as leis e os propósitos desse mercado, ou daquele mercado em determinada situação. Trata-se do que chamamos de contexto de trabalho de cada processo de criação, que traz para o processo as marcas e os princípios orientadores do contexto de atuação daquele projeto, que se entrelaçam aos nossos próprios objetivos específicos enquanto criadores.

Sejam projetos de roteiros, de educação ou de investigação, encontraremos diferentes contextos de criação e, conseqüentemente, diferentes processos (ou modos de fazer) para cada projeto diante dos sujeitos envolvidos. Costumamos dizer que cada projeto, em cada contexto específico,

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=TX1QeVwN0zQ>

irá desenhar um novo modo de fazer e, por consequência, um novo processo, a partir das relações estabelecidas dentro desse novo contexto. Isso não quer dizer que não haja semelhanças ou que a experiência de um processo não possa contribuir para outro.

Gostaria de enfatizar aqui a necessidade de uma abertura sensível para perceber as necessidades de cada projeto específico e, a partir daí, fazê-las dialogar com a experiência dos criadores envolvidos e com o conhecimento amplo sobre os modos de fazer de cada área. Nesse sentido, acredito que um contribui sempre com o outro, seja em menor ou maior escala, dependendo da interligação entre os diferentes contextos.

Dito isso, acredito que onde houver o objetivo de aproximar mercado e produção de conhecimento compartilhado na universidade, essa aproximação deve também ser enfatizada desde seus princípios orientadores e objetivos em comum.

●386

BPR - Com o avanço das tecnologias de registro disponíveis, especialmente no contexto do *bigdata*, qual é o maior desafio para pesquisar processos criativos e todo vestígio de processo pode ser considerado material de investigação?

PD - Um dos desafios em relação aos arquivos da criação hoje é, também, uma das nossas principais vantagens: o grande volume de dados e de suportes de arquivamento disponíveis. Como operar curadoria em meio a isso? O que é qualidade de informação de estudo e o que é só quantidade (ainda que isso seja algo revelador sobre o nosso tempo também)?

A isso, somaria a ilusão de totalidade ou de eternidade dos arquivos que essa diversidade de suportes e que o advento do digital pode falsamente fazer pensar. Ao mesmo tempo, reforço um bem valioso do nosso tempo, para alguns estudos. Os arquivos da criação de acesso público e aberto, como entrevistas, conversas em podcasts, programas etc., que hoje encontramos um pouco mais disponíveis algumas vezes sobre algum artista que admiramos, ou até mesmo nosso, conservado pela partilha.

Sobre todo processo poder ser um material em potencial para a pesquisa, acredito que sim, se aos olhos de quem estuda, achar que a relação entre aqueles materiais poderia ser de interesse para um determinado campo, por exemplo.

BPR - Hoje como docente e pesquisadora qual é o ponto de partida da sua pesquisa? Utiliza uma metodologia como ponto de partida? Você trabalha com documentos de processos criativos, com a fala de artistas, com registros pessoais? O que nutre sua curiosidade para pesquisar?

PD - Acho que hoje caminha um pouco entre as minhas próprias práticas dentro da universidade, atualmente mais na sala de aula, entre docência, acompanhamento de projeto dos alunos, orientação de trabalhos, edição da revista e da Coleção Processos de Criação² do CIAC, bancas etc. Ainda escrevo roteiros, hoje principalmente para projetos corporativos, mais por questões profissionais do que por interesse genuíno.

●387

Guardo sempre um pouco de tudo como documento de processo e, hoje, isso inclui principalmente os projetos dos alunos. Mas as aulas, por exemplo, também gosto de prepará-las a partir do estudo dos processos de artistas, mesmo em disciplinas como estética ou história da arte.

Quanto à escolha da pesquisa acho que é mista: é um pouco o que desejamos e um pouco o que temos diante de nós - as condições e opções disponíveis. Os contextos de financiamento de pesquisa ditam também em parte o que se vai estudar. Se vai ser útil para um determinado programa ou área, em parte por interesses próprios e em parte porque é o que há, isso também influencia os caminhos da pesquisa.

² <https://processosdecriacao.ciac.pt/>

Considerações finais

BPR - Chego ao fim desta conversa muito satisfeito e verdadeiramente impressionado com sua trajetória, com o ritmo intenso do seu trabalho e com tudo o que você desenvolve. Acredito que esta troca foi uma experiência extremamente rica, capaz de provocar ideias, perspectivas e novos caminhos de reflexão. Agradeço pela oportunidade de conhecer também seu lado humano como docente e pesquisadora.

PD - Fui o mais sincera e realista que podia. Gosto muito do que faço, apesar do malabarismo. Gostei muito das perguntas, o que pude pensar a partir delas, da tua iniciativa e da tua condução sensível ao processo de entrevista, obrigadíssima!

•388

Como Citar

Uma conversa sobre metodologias e processos de criação nas artes. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 376–388, [s.d.]. DOI: [10.14393/OUV-v21n2a2025-81519](https://doi.org/10.14393/OUV-v21n2a2025-81519). Disponível

em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/81519>. Acesso em: 23 fev. 2026.



A revista ouvirOUver está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.