

e-ISSN 2357-9854

# Revista GEARTE

Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

set./dez. 2017



## Design e Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais

Volume 4, Número 3



# Design e Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 370-534, set./dez. 2017.

## EXPEDIENTE

A Revista GEARTE é um periódico quadrimestral sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Reitor: Rui Vicente Oppermann

### **Faculdade de Educação**

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes

### **Programa de Pós-graduação em Educação**

Coordenador: Luis Henrique Sacchi dos Santos

### **Editora-Chefe**

Analice Dutra Pillar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

### **Editoras Associadas**

Maria Helena Wagner Rossi - Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul/RS, Brasil  
Marília Forgearini Nunes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil  
Andrea Hofstaetter - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil  
Flávia Bastos - University of Cincinnati (UC), Cincinnati, Estados Unidos

### **Editoras Assistentes**

Gabriela Bon - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil  
Tatiana Telch Evalte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

### **Conselho Científico Nacional**

**Ana Mae Barbosa**, Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo/SP, Brasil  
**Ana Marta Meira**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil  
**Celso Vitelli**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil  
**Denise Grinspum**, Museu Castro Maya (MCM), Rio de Janeiro / RJ, Brasil  
**Gilvânia Maurício Dias Pontes**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, Brasil  
**Leda Maria de Barros Guimarães**, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO, Brasil  
**Lucia Gouvêa Pimentel**, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil  
**Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira**, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil  
**Lucimar Belo Pereira Frange**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil  
**Luciana Gruppelli Loponte**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil  
**Marcos Villela Pereira**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil  
**Maria Isabel Petry Kehrwald**, Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), Montenegro/RS, Brasil  
**Maria Lúcia Batezat Duarte**, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil  
**Marion Divério Faria Pozzi**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil  
**Moema Lúcia Martins Rebouças**, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, Brasil  
**Mirian Celeste Martins**, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo/SP, Brasil  
**Nadja de Carvalho Lamas**, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC, Brasil  
**Regina Maria Varini Mutti**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil  
**Rejane Reckziegel Ledur**, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas/RS, Brasil  
**Rita Inês Petrykowski Peixe**, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC Campus de Itajaí), Itajaí/SC, Brasil  
**Rosângela Fachel de Medeiros**, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS, Brasil  
**Sandra Regina Ramalho e Oliveira**, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil  
**Umbelina Duarte Barreto**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

### **Conselho Científico Internacional**

**Fernando Hernández**, Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha  
**Imanol Aguirre Arriaga**, Universidad Pública de Navarra, Navarra, Espanha  
**Lourenço Eugênio Cossa**, Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique  
**María Acaso López-Bosch**, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, Espanha  
**Michael Parsons**, Ohio State University (OSU), Columbus e University of Illinois (UIUC),  
Urbana-Champaign, Estados Unidos  
**Norman Freeman**, University of Bristol, Bristol, Reino Unido  
**Raquel Ribeiro dos Santos**, Fundação Caixa Geral de Depósito (Culturgest), Lisboa, Portugal  
**Ricardo Marín-Viadel**, Universidad de Granada (UGR), Granada, Espanha  
**Ricardo Rubiales García Jurado**, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CECA), Pachuca, Hidalgo, México  
**Teresa Torres Eça**, Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal

### **Revisoras**

Liane Batistela Kist - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil  
Najara Ferrari Pinheiro - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil  
Noara Bolzan Martins - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil

### **Diagramador**

Edson Leonel de Oliveira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

### **Bolsista**

Júlia Azambuja dos Santos - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

### **Capa**

Umbelina Barreto - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

### **Apoio**

Programa de Apoio à Edição de Periódicos PAEP / UFRGS

### **Contatos**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE  
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 727 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS  
Revista: <http://www.seer.ufrgs.br/gearte>  
Site do grupo: <http://www.ufrgs.br/gearte>  
Telefone: (51) 3308-4145  
E-mail: [gearte.ufrgs@gmail.com](mailto:gearte.ufrgs@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>Editorial .....</b>	<b>375</b>
Analice Dutra Pillar (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Andrea Hofstaetter (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Maria Helena Wagner Rossi (Universidade de Caxias do Sul — UCS, Caxias do Sul/RS, Brasil)	
Marília Forgearini Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
<b>Design e Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais</b>	
<b>Apresentação – Design e Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais: diálogos e interações ....</b>	<b>378</b>
Marion Divério Faria Pozzi (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Rita Inês Petrykowski Peixe (Instituto Federal de Santa Catarina — IFSC, Itajaí/SC, Brasil)	
<b>Creativity in Art Education: Intersecting with Design, Visual Culture, and Social Justice ....</b>	<b>384</b>
Flávia Bastos (University of Cincinnati — UC, Cincinnati/Ohio, United States)	
Enid Zimmerman (Indiana University Bloomington — IUB, Bloomington/Indiana, United States)	
<b>Aprendizagem Colaborativa Online e Educação Artística .....</b>	<b>402</b>
Vitor Silva (Escola Básica Integrada de Lagoa – EBI LAGOA, Lagoa, Portugal)	
Clara Coutinho (Universidade do Minho — UMINHO, Braga, Portugal)	
<b>O desenho no design de joias: processos e ensino .....</b>	<b>413</b>
Engracia Maria Loureiro da Costa Llaberia (Universidade Anhembi-Morumbi — UAM, São Paulo/SP, Brasil)	
Ana Mae Barbosa (Universidade Anhembi-Morumbi — UAM, São Paulo/SP, Brasil)	
<b>Arte contemporânea e cultura visual: desdobramentos da natureza-morta no ensino das artes visuais.....</b>	<b>428</b>
Lutiere Dalla Valle (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, Brasil)	
Milena Regina Duarte Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria/RS, Brasil)	
<b>Experimentação audiovisual: considerações sobre a produção de subjetividades na grande mídia.....</b>	<b>440</b>
Jéssica Thaís Demarchi (Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas/RS, Brasil)	
Cláudio Tarouco de Azevedo (Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas/RS, Brasil)	
<b>Fanzines e visualidade, exercícios de autonomia e criação.....</b>	<b>454</b>
Ana Basaglia (Universidade Anhembi-Morumbi — UAM, São Paulo/SP, Brasil)	
<b>Design Reverso: uma nova abordagem para análise e desenvolvimento de artefatos .....</b>	<b>469</b>
João Carlos Vela (Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE, Joinville/SC, Brasil)	
Ricardo Triska (Universidade Federal de Santa — UFSC, Florianópolis/SC, Brasil)	
Beatriz Andrielly de Souza Nascimento (Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE, Joinville/SC, Brasil)	
<b>Outros Temas</b>	
<b>Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos .....</b>	<b>487</b>
Renato Camassutti Bedore (Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba/PR, Brasil)	
Marcos Namba Beccari (Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba/PR, Brasil)	
<b>Das Três Vertentes: instauração de um tripé metodológico para processos de criação artística.....</b>	<b>499</b>
Marcilene Ladeira (Universidade Federal da Bahia — UFBA, Salvador/BA, Brasil)	

**Epistemologias da formação: o pensamento emergente na docência em artes visuais no eixo Norte-Sul ..... 509**

Isabela Nascimento Frade (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Ana Maria Alvarenga (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME RJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Camila Aranha (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

**Ensaio Visual**

**Ensayo Visual: Superación de límites, cooperación y sentidos en las prácticas de educación artística..... 525**

Ricard Ramon Camps (Universitat de València – UV, València, España)

## Editorial

Ao finalizar o ano de 2017 gostaríamos de compartilhar e festejar com nossos leitores algumas conquistas da Revista GEARTE relativas à sua indexação em importantes bases de dados e à obtenção do DOI para os artigos, através da sua implementação pela Comissão de Periódicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Duas grandes conquistas que visam qualificar cada vez mais nossa Revista, que tem se difundido, em especial na área do ensino de artes visuais, em diversos países dos continentes americano, europeu e africano.

Em continuidade à temática *Tendências contemporâneas do ensino de artes visuais*, este número da Revista GEARTE, organizado pela Profa. Dra. Marion Divério Faria Pozzi (UFRGS) e pela Profa. Dra. Rita Inês Petrykowski Peixe (IFSC), tem como tema o *Design e a Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais*.

Ao focar relações entre o ensino das artes visuais, culturas visuais e design, pretendemos trazer ao debate estudos e experiências advindas desses campos de conhecimento, endossando a atualidade e a pluralidade do seu discurso, visando ampliar as possibilidades reflexivas e dialógicas configuradas em tais contextos.

No texto a seguir, *Design e Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais*, Marion Pozzi e Rita Peixe apresentam cada um dos trabalhos, evidenciando como esses campos se cruzam em diversos contextos. São textos de autores de diferentes estados brasileiros, dos Estados Unidos, de Portugal e da Espanha.

Além dos artigos da temática, compõem este número, em *Outros Temas*, o texto *Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos*, de Renato Camassutti Bedore e Marcos Namba Beccari, ambos da Universidade Federal do Paraná, apresenta um panorama introdutório de estudos sobre estética a partir do viés dos afetos. Os autores consideram que a estética é balizada pelos afetos humanos e não pela correspondência com critérios de beleza. Propõem a estética como um estudo

amplo, que trata de questões que abrangem a vida como um todo e se pauta em conceitos relacionados ao modo como somos afetados sensivelmente pelo mundo.

Em *Das Três Vertentes: instauração de um tripé metodológico para processos de criação artística*, Marcilene Ladeira, da Universidade Federal da Bahia, destaca a experiência visual como paradigma no processo de pensamento da história da arte, que confluirá, na contemporaneidade, para uma autoconsciência do artista, em que ele passará a fazer filosofia a partir de sua própria obra. A autora propõe a criação de um tripé metodológico, denominado *Método das três Vertentes*, aplicado ao ensino das Poéticas Visuais em meio universitário, sendo consolidado a partir de um design que elucida a relação “objeto-sujeito-meio”. O texto explora a interação entre teorias que envolvem o fazer artístico, o conceito de conhecimento e a ciência física, no que diz respeito ao entendimento de campo gravitacional e linhas de força.

No texto *Epistemologias da formação: o pensamento emergente na docência em artes visuais no eixo Norte-Sul*, Isabela Nascimento Frade (UERJ), Ana Maria Alvarenga, (SME/RJ), e Camila Aranha (UNIRIO) apresentam parte de uma investigação sobre formação docente em Artes Visuais no Brasil, revelando nuances de um estudo publicado em 2008, resultado de associação acadêmica por extremos entre regiões, em eixo Norte-Sul do país. As autoras destacam aspectos emergentes dessas regiões inserindo-os em suas qualidades locais. Na elaboração de questões reunindo o eixo N-S, colocam em foco a processualidade, o “coração da cartografia”.

Este número conta com o ensaio visual *Superación de limites, cooperación y sentidos en las prácticas de educación artística*, de Ricard Ramon Camps, da Universidade de Valência, Espanha, que a partir de imagens mostra a necessidade de práticas pedagógicas no ensino da arte que abordem situações limites, como a perda da visão, a falta de mobilidade; situações que obrigam a estabelecer estratégias de empatia e cooperação artística até a consecução de práticas artísticas de colaboração, cooperação e compromisso com o outro, na produção de uma experiência estética inigualável.

Gostaríamos de agradecer às organizadoras; aos autores; avaliadores, tradutores e revisores; ao Ricard Ramon Camps pelo ensaio visual; a Umbelina Barreto pela capa; e a toda equipe do GEARTE.

Desejamos uma ótima leitura e um 2018 promissor!

Analice Dutra Pillar (Editora Chefe)

Andrea Hofstaetter (Editora Associada)

Maria Helena Wagner Rossi (Editora Associada)

Marília Forgearini Nunes (Editora Associada)

## Design e Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais: diálogos e interações

Fazendo parte do eixo temático que tangencia as edições 2017 da revista GEARTE intitulado Tendências contemporâneas do ensino de artes visuais, esse volume tem como conteúdo o Design e a Cultura Visual no Ensino de Artes Visuais, propondo discussões mais amplas acerca desses temas que transitam, de maneira significativa, no universo das artes visuais. Na defesa da interdisciplinaridade, os diálogos e interações advindos do design e da cultura visual caracterizam territórios férteis às experiências contemporâneas que movem o ensino de artes visuais. E é dos estudos e proposições de Barbosa (2008, p. 26) a argumentação de que,

Não basta ensinar arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações.

Nesse cenário, os elementos de discussão se interrelacionam e se dissolvem, criando ou propondo outras/novas conexões que possibilitam aos arte-educadores incorporar aportes significativos aos seus fazeres e saberes cotidianos. Portanto, essa pretende ser a contribuição do presente número à Revista GEARTE, que aborda aspectos do campo do design e sua diversidade, entendendo que

[...] o design tem se desenvolvido como uma disciplina adaptativa, que age na interface entre o ser humano e o mundo. Propõe-se a resolver problemas ergonômicos, estéticos, representacionais e funcionais dessa relação, podendo ser aplicado nas mais diversas áreas, do design automotivo à sinalização e manipulação da imagem (BUSATO et al., 2010, p. 18).

Essa ideia da presença permanente do design na vida do ser humano é endossada por Bürdek (2010) que aponta ser inimaginável a vida sem ele: “Design pode ser próximo da pele, (como na Moda) ou bem afastado (como no caso do uso espacial). Design não apenas determina nossa existência, mas nesse meio tempo nosso próprio ser” (BÜRDEK, 2010, p. 11).

E a percepção de totalidade também pode ser compreendida no âmbito da cultura visual, que tem como preocupação “desafiar os limites entre formas visuais novas e tradicionais” (FREEDMAN, 2006, p.42), incluindo as diversas manifestações, não apenas visuais mas as interconexões entre elas e as demais linguagens ou, como sugere Hernández (2010, p. 59) com relação ao ensino da arte para compreensão da cultura visual,

[...] o que se busca é ensinar a estabelecer conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa, dos diferentes grupos (culturais e sociais) elaboram. Se trata, em suma, de ir além do ‘que’ (o que são as coisas, as experiências, as versões) e começar a perguntar-se os ‘porquês’ dessas representações, o que as tem feito possíveis, aquilo que mostram e o que excluem, os valores que consagram [...]

A partir das breves considerações apontadas, que procuram fundamentar o design e a cultura visual, apresentamos os artigos e ensaios contemplados nessa edição. No primeiro texto, intitulado *Creativity in Art Education: Intersecting with Design, Visual Culture, and Social Justice*, Flávia Bastos professora e pesquisadora da Universidade de Cincinnati e Enid Zimmermam professora emérita da Universidade de Indiana, Estados Unidos, argumentam e ilustram com exemplos que a pesquisa e a prática na educação artística transcendem a ênfase da expressão de criatividade individual, para uma maior discussão, na qual a criatividade serve como ferramenta para promover abordagens emancipadoras e inclusivas. Examinando duas experiências com alunos de ensino superior, as autoras elucidam como a pesquisa e a pedagogia, num contexto expandido e contemporâneo que inclua design e cultura visual, oferecem conteúdos relevantes para a educação. O conhecimento em arte se transforma diante do contexto de novos ambientes digitais, incluindo diferentes manifestações por meio de imagens, áudios, vídeos e, principalmente, redes sociais e estudos colaborativos. Tais configurações influenciam "novas combinações de pensamento, palavras, ações e imagens". Concluem que através das interações da Arte, design e cultura visual, educadores são capazes de incentivar a justiça social por meio de redes de complacência, suporte e igualdade.

No texto *Aprendizagem Colaborativa Online e Educação Artística*, de Vitor Silva, da Escola Básica Integrada de Lagoa e Clara Coutinho da Universidade de Minho, Portugal, nos é apresentado um estudo de caso com alunos do ensino fundamental,

analisando as atividades colaborativas realizadas numa comunidade criada na plataforma digital Edmodo. Na descrição, os pesquisadores relatam que foi aplicada uma variedade de técnicas para desenvolvimento da pesquisa, tais como: diário de bordo, questionários, interações verbais, quiz, tarefa de cariz individual, entrevistas e vídeos tutoriais com objetivo de englobar as diferentes perspectivas dos participantes. A depuração dos dados focou no paradigma interpretativo e qualitativo, recorrendo à análise de conteúdo das discussões e dos artefatos produzidos pelos alunos. Os autores balizam o estudo no fenômeno DIY (Do-It-Yourself), que refere-se ao ato de criar, produzir, modificar ou reparar algo sem o apoio de profissionais. Os resultados mostram a importância da aprendizagem colaborativa e a influência do emprego de métodos e técnicas no ensino da educação artística no ensino fundamental.

Ana Mae Barbosa, professora e pesquisadora da Universidade Anhembi-Morumbi e Engracia Loureiro Llaberia, doutora em Design pela mesma Universidade, Brasil, no artigo *O desenho no design de joias: processos e ensino*, abordam os desafios e as conquistas obtidas nos contextos de criação no Design de joias, mais especificamente, os avanços alcançados na contemporaneidade pelo uso do desenho digital que, quando combinado ao desenho gestual à mão, atende a diversos segmentos e modos de produção artesanal e industrial. As autoras problematizam a atividade profissional do designer de joias, uma vez que a terminologia “design” tornou-se palavra da moda, não raras vezes, com conotação superficial e efêmera. Destacam projetos educacionais do início do século XX, propostos por Theodoro Braga, Fidelis Reis e Rui Barbosa, os quais já tinham a compreensão de que o “desenho industrial” deveria ser voltado à aplicação prática. Com os recentes avanços da tecnologia e o crescimento da produção industrial, a profissionalização se tornou necessária. O texto instiga o leitor a pensar o desenho como elemento fundamental de comunicação em design nas diferentes fases dos processos de criação e de produção.

O conteúdo apresentado pelas pesquisadoras Milena Regina Duarte Corrêa e professora Lutiere Dalla Valle da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, no artigo intitulado *Arte contemporânea e cultura visual: desdobramentos da natureza-morta no ensino das artes visuais*, traz a perspectiva da cultura visual tendo como propósito explorar os contextos visuais e seus desdobramentos no campo das

imagens originárias da história da arte, mais especificamente aquelas que dizem respeito ao gênero natureza morta. As autoras propõem uma breve retrospectiva histórica sobre a natureza morta e suas interfaces. Na sequência, apresentam questões relacionadas às suas experiências docentes vivenciadas nas escolas da rede pública, nas quais contemplam a multiplicidade de produções e interpretações da natureza morta, da modernidade à contemporaneidade. Ao estabelecer diálogos entre as imagens e a cultura visual, a pretensão é o questionamento, a reflexão e o debate referenciados às problemáticas contemporâneas em torno das imagens, criando contradiscursos, transgredindo ideias enraizadas e propondo diferentes abordagens a essas questões. Discorrem, ainda, acerca das significativas contribuições da cultura visual para explorar a potência subjetiva em torno às contingências históricas e sociais que configuram o olhar.

Em *Experimentação audiovisual: considerações sobre a produção de subjetividades na grande mídia*, os autores Jéssica Thaís Demarchi, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas e Cláudio Tarouco de Azevedo, professor e pesquisador da Universidade Federal de Pelotas, Brasil, tecem discussão acerca dos aspectos da produção de subjetividade em contraposição à sobrecarga advinda do consumo visual cotidiano, trazendo conceitos de importantes autores, entre eles Félix Guatarri, referenciado por Nicholas Bourriaud. O que embasa teoricamente a realização da videografia experimental, engendra relações que propiciam o desnudamento de subjetividade desencadeado por meio de uma consciência mais crítica, sensível, solidária e empática. Isso faz borbulhar, nas oficinas propostas, uma tenra produção, salpicada por traços e partículas que se desprendem dos padrões comerciais, problematizando essas estruturas de manipulação mental, tomando assim a criação artística como um instrumento de questionamento, ao instigar outras conexões de sentidos dissonantes dos padrões midiáticos dominantes.

No artigo *Fanzines e visualidade, exercícios de autonomia e criação*, Ana Basaglia – orientada Ana Mae Barbosa – traz alguns dos seus estudos e experiências com essa arte, que transita entre o design gráfico e a cultura visual. Seu artigo aborda a produção, com alunos, dos fanzines – revistas de caráter autoral, alternativo, independente, sem

cunho comercial – que permitem ao seu editor misturar preferências pessoais com regras de design. Para ancorar seus estudos, Ana Basaglia busca em Barbosa (2011) alguns aportes, como é o caso da discussão acerca das três principais linhas de cultura visual sendo estudadas a partir do ensino da Arte no Brasil: a cultura visual excludente, a cultura visual includente e a contracultura visual, fazendo uso dessa última em suas reflexões, por apresentar a crítica visual e abominar o discurso verbal. O objeto de estudo explicitado na pesquisa busca investigar as potencialidades da produção de fanzines como meio de expressão da criatividade no espaço escolar, com foco em conceitos de design gráfico, alfabetismo visual, leitura de imagens, autonomia e cultura visual, entrecortados por diálogos em meio às imagens apresentadas. Por fim, a pesquisadora aponta para a necessidade permanente da alfabetização visual e enfatiza a importância dessa produção discente, na qual o design pode ser uma ferramenta essencial, contribuindo para a formação de pessoas reflexivas, críticas, criativas e colaborativas.

Já no texto intitulado *Design Reverso: uma nova abordagem para análise e desenvolvimento de artefatos*, João Carlos Vela, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal de Santa Catarina, Beatriz Andrielly Nascimento, graduanda do curso de Design de Interiores da Universidade da Região de Joinville e Ricardo Triska, professor e pesquisador da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, apresentam um breve panorama histórico a partir da década de 1960 até os dias atuais, dos principais processos metodológicos de design. Constatam que, no preceito destes métodos, prevalece um modelo que propõe, a partir de problemas complexos, alcançar soluções simples, o que, no entanto, não muda a estrutura básica de desenvolvimento de produto. Defendem a utilização do Design Reverso como referência para uma nova abordagem. Por que esta técnica seria importante para o Design de produto? Segundo Munari, o processo criativo no design não é absoluto, tão pouco definitivo, coloca-se em constante modificação, na busca de valores que melhorem o processo. Segundo os autores, a abordagem do design reverso consiste em duas etapas de análise: uma generalista e outra estruturada. Ao tratar do Design reverso como uma nova abordagem, o enfoque adotado visa contribuir ou complementar as metodologias usuais.

Para concluir, as aproximações ao conteúdo “Design e Cultura Visual nas Artes Visuais” propostas por meio dos textos aqui apresentados, possibilitam que pensemos outras formas de abordagem, considerando a diversidade das temáticas e discursos que se colocam, entrelaçadas pelos autores e com os quais pretendemos trilhar esse percurso. Ensejamos que as leituras possam auxiliar nessa caminhada de relações entre os campos do conhecimento aqui propostos. Ótima leitura!

**Dra. Marion Divério Faria Pozzi<sup>1</sup>**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
— UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

**Dra. Rita Inês Petrykowski Peixe<sup>2</sup>**  
(Instituto Federal de Santa Catarina  
— IFSC, Itajaí/SC, Brasil)

Organizadoras do presente número.

## Referências

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

BÜRDEK, Bernhard E. *Design: história, teoria e prática do design de produtos*. São Paulo: Blucher, 2010.

BUSATO, Sérgio Luiz. MARAR, João Fernando. PLÁCIDO DA SILVA, José Carlos. A participação do designer no processo comunicativo: cognição e a codificação estética das mídias. In: PASCHOARELLI, Luis Carlos; MENEZES, Marizilda dos Santos. *Design: questões de pesquisa*. Rio de Janeiro: Rio Book's, 2010.

FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2010.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), lotada no Departamento de Design e Expressão Gráfica. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PGEDU/UFRGS, mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura PROPARG/UFRGS e graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura FA/UFRGS. Experiência acadêmica nas áreas de Arquitetura, Engenharias, Design Visual e Design de Produto com ênfase em linguagens sincréticas e linguagens gráficas. Experiência em pesquisa no campo da Semiótica Discursiva/ Semiótica Visual com ênfase em linguagens sincréticas e na Habitabilidade das edificações com ênfase em iluminação natural. Chefe do Departamento de Design e Expressão Gráfica da UFRGS. Foi coordenadora substituta dos cursos de Graduação em Design Visual e Design de Produto da UFRGS. Foi coordenadora adjunto do Programa de Extensão Design no Bairro: atendimento a comunidades carentes. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/ UFRGS). E-mail: marionpozzi@gmail.com

<sup>2</sup> Possui graduação em Educação Artística-habilitação em artes plásticas e Pedagogia-habilitação em Orientação Educacional; Especialista em arte-educação e Mestre em educação; É doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/Porto Alegre). Atualmente atua como professora e coordenadora de Extensão no Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Campus de Itajaí. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS). Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão com ênfase em: métodos e técnicas de ensino, estudos culturais e cultura visual, ensino da arte, formação de professores, design social, economia solidária e artesanaria. E-mail: ritapeixe@hotmail.com

## **Creativity in Art Education: Intersecting with Design, Visual Culture, and Social Justice**

Flávia Bastos (University of Cincinnati — UC, Cincinnati/Ohio, United States)

Enid Zimmerman (Indiana University Bloomington —  
IUB, Bloomington/Indiana, United States)

**RESUMO — Criatividade em arte-educação: interseção entre design, cultura visual e justiça social** — Neste artigo, discutimos e ilustramos com exemplos práticos que a criatividade pode ser utilizada no ensino da arte para promover a justiça social por meio de uma interpretação atualizada da cultura visual e do conteúdo do design, que é inclusivo e emancipatório por natureza. Duas experiências no ensino superior de como a pesquisa e o ensino podem promover o aprendizado criativo dentro de uma concepção contemporânea de ensino de arte, design e cultura visual são examinadas, incluindo o desenvolvimento de habilidades em pesquisa em design e no ensino de cultura visual. Esses relatos esclarecem como a pesquisa criativa e a pedagogia podem se conectar com educação e justiça social em salas de aula da educação básica e outras configurações educacionais, concluindo que pela interseção entre o design, a cultura visual e a criatividade, os arte-educadores podem transformar a injustiça em criação de um interconectado mundo de tolerância, apoio e equidade.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Cultural Visual. Design. Criatividade. Justiça Social.

**ABSTRACT — Creativity in Art Education: intersecting with design, visual culture, and social justice** — In this article we argue and illustrate with practical examples that creativity can be utilized in art education to promote social justice through an updated interpretation of visual culture and design content that is inclusive and emancipatory in nature. Two experiences in higher education of how research and teaching can promote creative learning within a contemporary conception of design and visual culture art education are examined, including developing skills in research design and in visual culture teaching. These accounts illuminate how creative research and pedagogy can connect with social justice education in K-12 classrooms and other educational settings, concluding that through the intersection of design, visual culture and creativity, art educators can transform injustice toward the creation of a networked world of tolerance, support and equity.

### **KEYWORDS**

Visual Culture. Design. Creativity. Social Justice.

Visual culture is a much-debated term in the United States that has been used since the early 2000s to describe a widening of teaching and learning content considered pertinent in visual arts education. Responding to the unprecedented shift in global culture from text-based communities to image saturation (FREEDMAN, 2003), art educators have argued that visual culture can transform art education, making it “relevant both to contemporary young people and to crucial social issues” (STANKIEWICZ, 2004, p. 5). Our article offers an updated perspective on visual culture

art education by incorporating the role that creativity can play in shaping contemporary educational practices that are well positioned to promote social justice while embracing inclusive views of educational content, methods, and goals.

Our art education careers have been shaped by projects and strategies that support creative activity and collaborative developments through design and visual culture art education practices. Our teaching and research have intersected creativity, visual culture and design projects with diverse K-16 and adult students in varied settings, including rural Indiana towns, inner-city Brazilian schools, urban Ohio community arts organizations, and other settings in United States and abroad. Propelled by a belief that design and visual culture art education can enhance the education of all learners, and that creativity represents a keystone in this process, we have individually and in our collaborations targeted broad understandings of design and visual culture art education while embracing the transformative nature of these approaches and recognizing their potential for contributing to social justice.

Recently there is an overwhelming increased attention to the role of creativity in visual arts education, from the worldwide business recognition of the significance of creativity to remain competitive to art educators' awareness of the limited common ground about conceptions of pedagogy relating to creativity. The topic of creativity has re-entered the imagination of educators in the last ten years, perhaps displacing the attention that visual culture and design have previously enjoyed. However, because creativity is a broad concept that relates to many other fields of study and practice besides visual art and design and visual art, there are many parallel groups, forums, and approaches to understand and incorporate creativity into current visual arts education research and practice. In conducting research for our recent co-edited text on the topic of creativity research and practice (BASTOS; ZIMMERMAN, 2015), we identified a gap between research and practice that targeted the relationship among creativity, design, visual culture, and social justice. We consider visual culture and design to be intrinsically connected in the practice of creativity in art education because visual culture broadly defines relevant content and design offers a critical perspective or methodology to define and approach problems and issues. Therefore, design, visual

culture, and creativity are essentially integrated into educational practices that can promote social justice.

In this article, we augment our most recent collaborations on the topic of creativity in visual arts education to examine this connection between creativity and visual culture and design. We argue and illustrate with practical examples that creativity can be utilized in our field to promote social justice through an updated interpretation of visual culture and design issues and content. We describe the state of the art of creativity research and practice in the United States, based on our experience co-editing a comprehensive text on the topic, and examine two examples in which we implemented research and teaching grounded on inclusive views of design and visual culture. While our article is based on our experiences in the United States, we expect that our diverse global experiences, and diverse backgrounds, with one of the authors being Brazilian, can render our discussion ripe for naturalistic generalizations to other contexts.

*Connecting Creativity Research and Practice in Art Education: foundations, pedagogies, and contemporary issues* (2015), a book we co-edited, was published in the United States. This book was the first comprehensive volume published in many decades devoted to the topic of creativity research and practice in art education. It contains historical precedents and theoretical stances, by 44 authors from around the world, that represent a variety of points view about the role of creativity and its place in art education; practical applications of creativity theory and practice in diverse educational settings; and use of creativity concepts in present-day national and international research and development projects. In this book, we connected creativity research and practice in art education, with both being essential and equitably represented. The underlying message of this book is that that creativity research and practice needs to be reconsidered in art education with emphasis not only on individual creative expression, but also on development of cultural identity, technology, social media communication, good citizenship, social justice, contemporary art, visual culture, and design issues, and consideration for complex realities of the economic sector.

Our goal was to create a community-of practice in which civic responsibility plays an important role and researchers relate their work to art teaching and learning, as well as, when it was appropriate, theoretical frameworks and their relationship to practice. “This book about creativity and art education presents a beginning research and praxis agenda for the field of art education that prioritizes a rigorous and organized study of creativity as a vehicle *for* art learning and pedagogy that in the future has potential to result in theories and praxis for considering research *of* creativity and art education” (ZIMMERMAN, 2013, p. 19).

As previously discussed, despite some significant research being conducted about creativity and art education, there is often a gap in connecting creativity research and practice. Some contributing factors are that there are two dissimilar stances about how creativity is valued educationally. One is that creativity is valued mainly for its extrinsic outcomes. From an opposing point of view, we believe creativity should be viewed as a valuable in-process, intrinsic, transformational experience in which each individual has rights to creative self-expression and creating bodies of work based on his or her own abilities and concerns with emphasis on increasingly global relationships among culture, people, and economic activity.

### **Creativity and Contemporary Global Culture**

We support and promote a point of view about creativity that privileges its in-process dimension and embraces its potential to promote educational experiences that have individual significance for students and are connected to their local contexts and how these relate to international settings. In this way, creativity research and practice can be well positioned to promote social justice in various global contexts. In our co-authored book (BASTOS; ZIMMERMAN, 2015), we examine how creativity research and practice in art education must be reconsidered to transcend a prevalent emphasis on individual creative expression, toward greater discussion and awareness of creativity’s role in promoting development of cultural identity; facilitating the inclusion of design, popular culture, and mass media in the structure of contemporary art curricula; and preparing today’s learners for universal citizenship. An important goal for us is to promote synergies between creative research and teaching to propel the field of art education forward, by considering many fields of study, such as critical

studies, art history, media studies, philosophy, and anthropology, and how pedagogy might be adapted through these trans-disciplinary fields.

There is a shift, that began in the early years of the 21st century, from focusing on traditional art to visual culture and this has had as much an impact as the change from self-expression to discipline-based art education that took place in the 1980s (DUNCUM, 2001). Scholarship in art education continues to morph in the context of new digital environments where modes of mass media communication are not limited only to writing, but include multimodalities such as images, audio, video games, crowd sourcing, social networks, and collaborative scholarship. Such settings influence “new combinations of thought, words, actions, and images” (KNOCHEL; PATTON, 2014, p. 278) expressed in new modes of visual culture where emphasis on artistic design promotes processes of creativity through collaboration in schools, communities, and cultural organizations.

Reflecting on these contemporary issues, we have continued to support concepts and practices set forth in the creativity book project, directly linking these to our own educational practices in art education that include preparing educators to honor the importance of students' rights, and integrating these with local school and community concerns, as well as considering the transformational potential of creative acts and processes in a new age that focuses on design and visual culture as avenues for art education curriculum and institutional reform and promotion of social justice for all learners. Therefore, we put forth that contemporary understandings of creativity research and practice have the potential to expand and help realize some of the social justice goals that have been articulated as part of the visual culture movement starting in the early 2000s by offering methodological inspiration and in some instances criteria to address the injustices evident in today's society through research and teaching practices that are flexible and responsive to the complex realities of participants' daily experiences.

### **Creatively Inclusive Pedagogies**

It can be argued that the early debates about visual culture art education have expanded art educators' views of what counts as art education content, opening new

venues for educational practices that seek to be more inclusive and promote social justice. There is close relationship between what is considered valid art content and the possibility of democracy. In other words, hierarchical views of art correspond to stratified views of society. On the contrary, an inclusive conception of art that encompasses 'high' and 'low' art, such as academically trained and folk art, media-based, and design products is more conducive to an inclusive and participatory view of society, and, therefore, more likely to promote social justice goals (BASTOS, 2002). Seeking to address the need we identified, both through our creativity book project and our individual experiences as higher education art educators to advance art education practices that promote social justice, we will illuminate how creativity research and practice can actualize design and visual culture art education objectives and inspire contemporary approaches to art education that meaningfully integrate product and process.

Coalitions of diverse concerns and mandates have rekindled interest in the relationship between creativity and education in an effort to reveal important connections to classroom practice. Research evidences that there is no common set of creative traits for all individual (ZIMMERMAN, 2013). Many dispositional factors influence art teachers as they create their own artwork and as they teach their students. Artistic creativity has been defined as a range of processes that include knowledge of art concepts and traditions in a culture, highly developed visual thinking skills, and intrinsic motivation. Problem finding, problem shaping, and problem solving and an ability to become emotionally involved and focus on finding a personal vision are relevant throughout a creative teacher's successful engagements with art making and art teaching.

Without supportive teaching and instructional strategies, students will have limited opportunities to develop their creativity (ZIMMERMAN, 2014). In art class, as in any other school subject, there is not one method of creative teaching to ensure a positive impact on a student's creativity. Educators should select methods that make sense to them, to their students, and to the context where their teaching is taking place. In all phases of teaching for creativity, from ideation through art making, focus always should be on the student. Some general art teaching strategies for promoting creativity

include transforming students from learners to active investigators who hunt for information, make connections, and then construct their own knowledge; using unfamiliar materials that lead to new ideas; focusing on process as well as products; promoting structured tasks for skill building and open-ended, unstructured tasks for self-expression; and helping students create a body of their own work so they can develop personal themes and explore ideas in-depth. Generating a supportive educational environment where creativity can take place involves an emphasis on student meaning-making as a prolonged engagement with a problem; encouraging being playful without constraints when working with materials; encouraging risk taking by experimenting with materials and ideas without fear of sanctions against incorrect solutions, errors, or mistakes; and promoting deep involvement, passion, and imagination.

Our work with art educators focuses on examining how research and teaching can promote creative learning for all, in a contemporary culture of design and visual culture art education; thereby, advancing social justice goals. Ultimately, our vision is to engage in “the practice of freedom, the means by which men and women deal critically and creatively with their reality and discover how to participate in the transformation of their world” (FREIRE, 2006 [1970], p. 53). We will share two reports focused on mentoring and developing research design and visual culture teaching skills with art education students at the higher education level that illuminate how creative research and pedagogy, with an emphasis on design and visual culture, can connect with social justice education in K-12 classrooms and other educational settings.

### **Creativity and Inclusive Research Design**

The education of future researchers in the field of art education can be considered a form of design education. Seeking to prepare designers to apply high-level problem solving skills, critical thinking, and reasoned judgment in their work (ERTMER; RUSSELL, 1995), design education has also been referred to as *creative education* because of its focus on addressing, unveiling, and responding to problems. The affinities between design and creative education were the focus of a graduate research seminar that Flávia Bastos taught in the fall of 2015. The focus of the course

was to approach research as creative designers, considering the fit between form, content, and context; therefore, being able to anticipate the impact of their actions in the contexts with which they were interacting. Connecting creative and inquiry practices, the course challenged students to reflect upon their motivations in developing graduate-level research projects and embraced creative practice as a means to direct, focus on, expand, and reflect upon their research experiences. Similarly to design education, the methodology for preparing students to develop and implement their master's degree research projects required developing understandings of how to frame inquiry problems, not simply solve them. As part of a creative/design education methodology, each student in the course was required to engage in creative explorations related to their own research topic. These ranged from creative writing/poetry, crafting 3-D ceramics, and in the case that follows, drawing. Creative activity became a space for raising critical questions about research design and opened possibilities for exploring them in unique and personal ways.

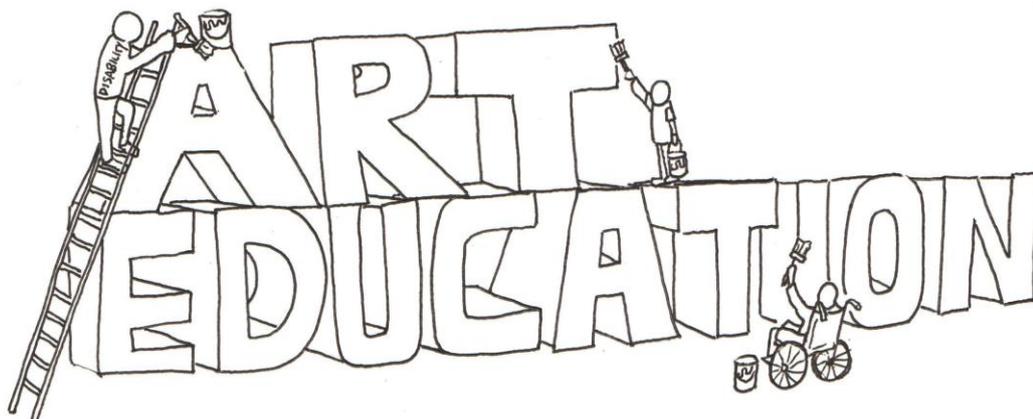
One student in this course, Samantha Johnson, integrated all these dimensions very effectively. At the heart of this student's research project was a view of research design as creative and ethically responsive. In this example, her interest in inclusive creativity research began as she developed a program for artists with intellectual disabilities to prepare them to teach as visiting artists in public schools; she also illustrated some of her concepts visually (Figure 1). Her master's degree project was a case study of this experience, in which she considered essential collaborating with these artists as co-researchers, not merely as participants (Figure 2). In order to accomplish this goal, she created a modified ethics research program that granted these artists the status of co-researchers in the project, and allowed them to fully contribute to the data analysis and as co-authors of any future publications (Figure 3).

**Figure 1 — The intersection of topics in Samantha’s study**



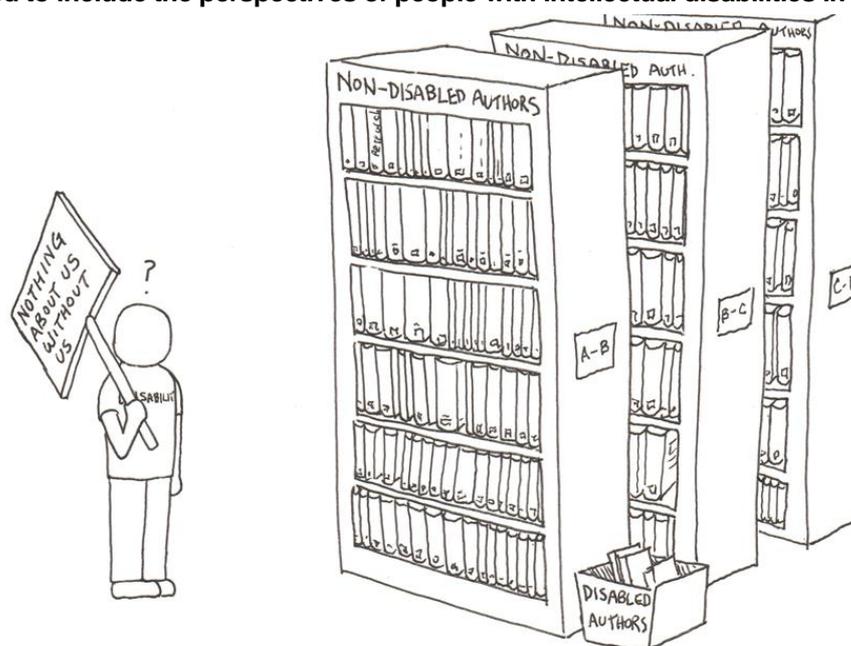
Font: Drawing by Samantha Johnson.

**Figure 2 — The field of art education considering artists with disabilities**



Font: Drawing by Samantha Johnson.

**Figure 3 — Need to include the perspectives of people with intellectual disabilities in research**



Font: Drawing by Samantha Johnson.

Her research design emphasized the application of collaborative, creative research and practice in art education as a method for establishing a community of inquiry. Her role as a research mentor to her research team of artists with intellectual disabilities was similar to that of an art educator who promotes creativity in her students, helping each one reflect about her ideas, values, and motivations, and from that process-based stance determine a flexible plan of action. Samantha Johnson's project re-shaped expectations about who is considered a researcher and used creative pathways to circumvent institutional constraints, asserting the possibility of research practices in art education not only to generate new knowledge about important issues, but most importantly to do so in ways that honor the dignity and knowledge of all peoples. As researchers committed to investigating today's issues, it is crucial to unpack the influence of commonsensical and mainstream conceptions of creativity and design, so that more nuanced and responsive inquiry can emerge.

This report suggests that arts-informed research can provide opportunities to problematize research methodologies and practices generating inclusive designs that allow all who participate to be respected and recognized. Therefore, arts-informed research has potential for not only disturbing narrow understandings of creativity, but

also of shaping connective and socially-responsive approaches to research design that may have a significant impact on many lives. It also unveils a twofold outcome; a realization that people with intellectual disabilities are capable artists who can expand the concept of who is creative and who is a teacher, and an affirmation that classroom spaces can facilitate experiences of social justice if they remain open to assert, honor, and promote dialogue among those with diverse skills and abilities. Through this experience, students learned from teaching artists with disabilities who also participated in research presentations and contributed as co-authors of publications. These examples honor the creative potential of all of us and underscore the importance of designing inclusive strategies that make possible for people of all abilities to be learners, teachers, and researchers. In conclusion, many of the goals of creative and design education are embedded in this example of inclusive research design that recognizes the social and cultural differences between a group of artists with intellectual disabilities and a novice art education researcher, and through creative, arts-inspired strategies resolves potentially competing values, affirming the close relationship between inclusive research design and social justice.

### **Creativity and Inclusive Teaching Practices**

In 2015, Enid Zimmerman taught a graduate course focusing on creativity and teaching practices for in-service and pre-service K-12 educators. Students in this class were teachers of all subjects as well as administrators and graduate students from all educational fields. There were 20 students in the class that met five intensive days and then each student completed an individual, final project on line to meet class requirements. Emphasis was on dominant approaches to education that include a wide range of visual culture related phenomena that play an important role in contemporary students' lives. Participants in the course designed projects that incorporated ideas that emphasized extending practices of education to include visual forms that fall under headings such as video games, zines, fashion, social media etc. (HICKS, 2004) along with equity of access to and opportunities for quality art education for all learners. It is apparent today that students need to be prepared for a new information age that sustains educational interventions in art education by fostering creative thinking, imagination, and innovation. Creativity is needed to ensure that students have access

to methods of reading ideological content of visual images with art as a vehicle of social transformation. Creativity is also an in-process, *intrinsic*, transformational experience in which each individual student has access to experiences that embody self-expression and based on his or her own abilities and concerns.

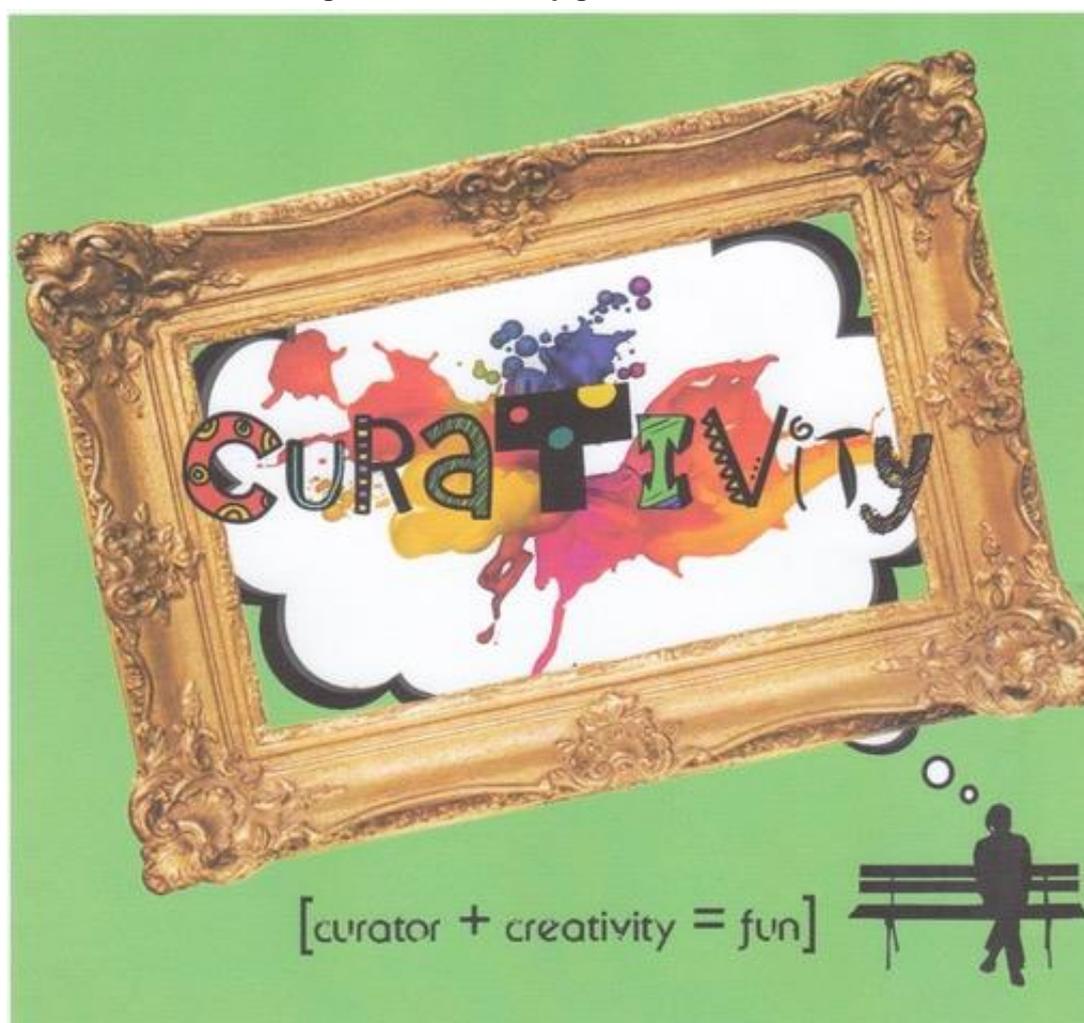
Tracey Rivers designed the game *Curativity*, that began with the perception that game playing, as an integral part of visual culture art education, is useful because it simulates real life experiences in a safe social environment where achievement is found in the process of learning itself (SHAPIRO, 2014). The notions of play and games as a means for reflecting critically, though exploration and investigation also influenced this choice for her project. Games can help develop non-cognitive skills as well as cognitive skills in explaining how students learn and if they succeed. These non-cognitive skills, about what you know and how you behave, often are better suited to a game context than to a traditional classroom and textbook contexts (GEE, 2011).

Elementary school students' artwork often are judged by their peers in terms of their dexterity in producing images and not in the ideas they are attempting to portray. Tracy Rivers explained that "if students only judge other students' artwork by narrow skill-centered and traditional criteria, then their interest in making art images can be depressed and they can see their work as not desirable. My game *Curativity* is practical, engaging for students, and allows for mistakes and experimentation to take place in a supportive educational environment." Her game emphasizes that what can be considered creative largely depends on a student's culture, experiences, knowledge, special needs, religious orientation, socio-economic status, gender orientation, and personal preferences.

*Curativity*, therefore, provides opportunities for students to have in-depth conversations and discussions about what they think creativity means and how it can be applied to all students' work independent of their abilities to portray their ideas expertly and in a predictable manner. Engaging in playing this game can be beneficial not only for those who are receiving curatorial opinions, but also those who are offering them as an opportunity for brainstorming ideas for their own artwork and encouraging them to feel respected and positive about their own creative abilities.

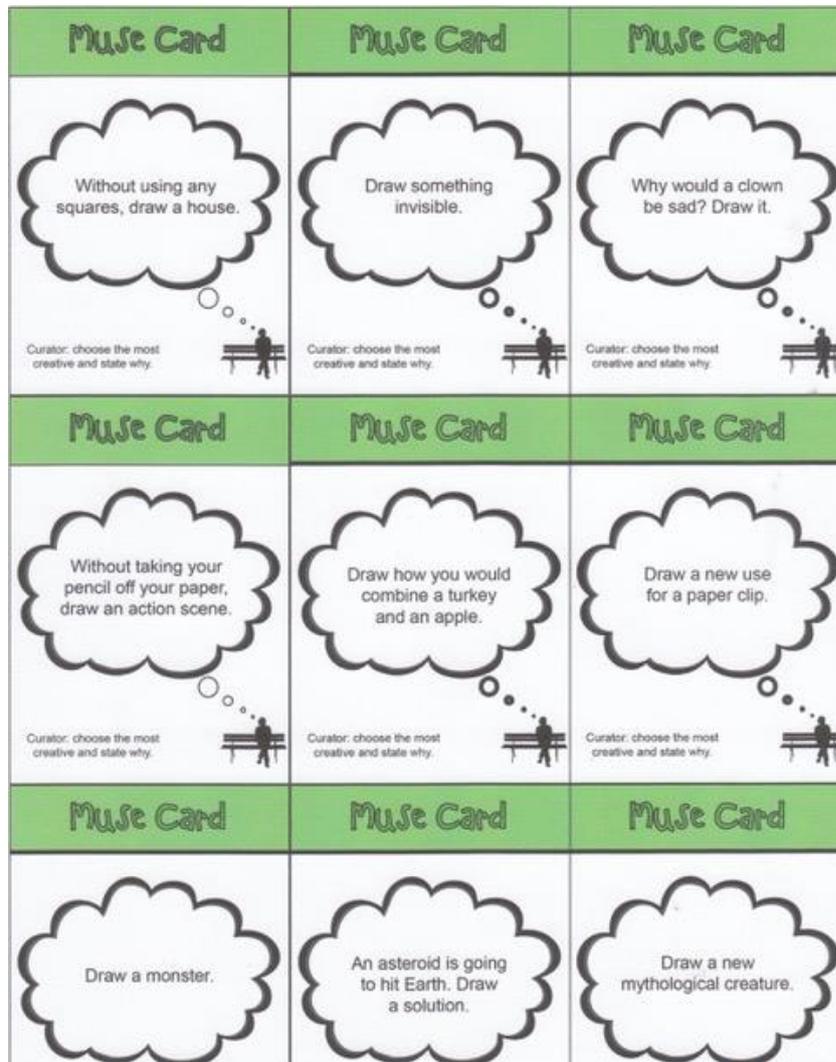
The game was created for players who are eight years and older with detailed directions (Figure 4). There are curators who distribute Muse cards to players who respond to the prompt on these cards. In each round, a curator gives reasons and scores for players' responses (Figure 5). Players may ask for a second opinion from other players (Figure 6). Scoring is based on criteria developed from Torrance's Tests of Creative Thinking (KIM, 2006). At the end of the game, there is an exhibition and each player chooses which of his or her own most creative work will be included; the groups score each other's collaborative exhibitions and the highest score wins a round.

Figure 4 — *Curativity* game board cover



Font: Created by Tracey Rivers.

Figure 5 — Curativity Muse Card



Font: Created by Tracey Rivers.

Figure 6 — Curativity Second Opinion Card

Muse Card



Draw something invisible.

Curator: choose the most creative and state why.

get a second opinion!				
Creativity Criteria:	Almost None	A Little Bit	Some	A Lot
Fluency: The artwork has many different ideas	1	2	3	4
Flexibility: The artwork has many different approaches to the problem.	1	2	3	4
Originality: The artwork is unique and shows rare ideas.	1	2	3	4
Elaboration: The artwork has many details.	1	2	3	4

Font: Created by Tracey Rivers.

Many art teachers at elementary and secondary levels have their students offer opinions about each other's artwork in open-ended, group critiques. During these discussions, focus should be on the creative processes of fluency, flexibility, originality, and elaboration that students engage in that relate to their own lived experiences rather than solely emphasizing the art products that emerge as result. Suggestions from classmates should begin with what is successful and emphasize respect for the individuality of each student's aesthetic products. There also should be an emphasis in these critiques that student artwork is always in process and that it can be revised and transformed by constructive and positive student recommendations. Including visual culture curriculum into art classrooms and other educational environments requires that students are presented with questioning strategies that focus on open-ended problems that facilitate their engagement so they become actively engaged studio practices where emphasis is placed less on formal expertise and technical skill and more on effectively communicating meaning. Teachings and learnings, based on visual culture pedagogies, therefore have power to result in critical examination cultural codes and ideologies that resist social injustices (GAROIAN; GAUDELIUS, 2004).

### **Connecting ideas**

These two reports illustrate ways in which creativity in a design and visual culture environment can contribute to a more inclusive and socially just education. Contemporary visual arts educators and researchers should entertain how creativity research and practice can promote social justice in an age of collaboration and use of new technologies and social media as aids in this process. Critical pedagogy traditions that evolve from notions of social transformation as outlined by Freire (2006/1970) consider human activity to encompass action and reflection that can result in transformation of the world. Many practices evidenced in the work of contemporary artists are embedded in the desire to "inhabit the world in a better way" (BOURRIAD, 2002, p.13). We envision new boundaries in visual arts research and practice where contemporary notions about creativity play a central role in embracing individual learning and growth rooted in social responsibility and committed to the practice of freedom for all. Freire's project of a *liberatory* education that originated in the divided socio-political context of Brazil, provides inspiration for critical pedagogical practices

around the world. We believe that creativity education is connected to the empowering ideas put forth by Freire and the many educators who embrace his philosophy. Teaching and learning, through the intersection of design, visual culture, and creativity, has power, we maintain to transform injustice toward the creation of a networked world of tolerance, support, and equity.

## References

- BASTOS, Flávia C. Making the familiar strange: a framework for CBAE practice. In: GAUDELIUS, Yvonne; SPEIRS, Peg. (Eds.). *Contemporary issues in art education*. New Jersey: Prentice Hall, 2002. p. 70-83.
- BASTOS, Flávia C.; ZIMMERMAN, Enid. (Eds.). *Connecting creativity research and practice in art education*. Reston: National Art Education Association, 2015.
- BORRIAUD, Nicolas. *Relational aesthetics*. Paris: Les Presses du Réel, 2002.
- DUNCUM, Paul. Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, v. 42, n. 2, p. 101-112, 2001.
- ERTMER, Peggy A.; RUSSELL, James D. Using case studies to enhance instructional design education. *Educational Technology*, v. 35, n. 4, p. 23-31, 1995.
- FREEDMAN, Kerry. *Teaching visual culture*. New York: Teachers College, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2006/1970.
- GAROIAN, Charles R.; GAUDELIUS, Yvonne M. The spectacle of visual culture. *Studies in Art Education*, v. 45, n. 4, p. 298-312, 2004.
- GEE, James Paul. Learning by design: good video games as learning machines. *E-Learning*, v. 2, n. 1, p. 5-16, 2005.
- HICKS, Laurie E. Infinite and finite games: play and visual culture. *Studies in Art Education*, v. 45, n. 4, p. 285-297, 2004.
- KIM, Kyung Hee. The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Journal*, v. 23, n. 4, p. 285-295, 2011.
- KNOCHEL, Aaron D.; PATTON, Ryan M. As we may publish: Digital scholarship and future(s) of art education. *International Journal of Education Through Art*, v. 10, n. 3, 269-285, 2014.
- SHAPIRO, Jordan. Games on the classroom: what the research says. *The Mindshift Guide to Digital Games and Learning*, June, 27, s/n, 2014.
- STANKIEWICZ, Mary Ann. A dangerous business: Visual culture theory and education policy. *Arts Education Policy Review*, v. 105, n. 6, p. 5-13, 2004.
- ZIMMERMAN, Enid. Presences and absences: an analysis of recent creativity research in art education. In J. CHAN, J.; THOMAS, K. *Handbook of Research on Creativity*. Cheltenham/UK: Edward Elgar, 2013. p. 48-65.
- ZIMMERMAN, Enid. The climate of creativity. *School ARTS Digital*, January 2014, p. 11. Disponible: <http://www.schoolartsdigital.com/i/218040>. Access: June 25, 2017.

### **Flávia Maria Cunha Bastos**

**Flávia Bastos, Ph.D.** is a Brazilian native who lives and works in Cincinnati. Flávia is Professor in Visual Arts Education, in the School of Art, University of Cincinnati. She also directs the Art Futures Program, a community-based initiative that prepares local youth through the process of socially engaged art to consider professional careers and college. Her research and scholarship are indebted to her Brazilian roots, experiences with social and cultural diversity and inspired by the educational philosophy of educator Paulo Freire. Therefore, art education practices are fueled by progressive education ideas that honor the artistic potential and celebrate possibilities and talents of all people. Flávia's recent accomplishments include being Director of the Higher Education Division of the National Art Education Association and member of the Council of Policy Studies in Art Education; receiving in 2009 the Ziegfeld Award of the International Society for Education through Art (InSEA) for her distinguished service in international art education and in 2007 the Mary J. House Award of the National Art Education Association Women's Caucus. She is past senior editor of the *Journal of Art Education* and has published and lectured extensively in the United States and other countries such as South Africa, Brazil, Chile, Indonesia, Spain, and Portugal. Her books include *Transforming City Schools through Art: Approaches to Meaningful K-12 Learning*, a co-edited volume published by Teachers College Press (2012), and the anthology *Connecting Creativity Research and Practice in Art Education: Foundations, Pedagogies, and Contemporary Issues*, recently released by the National Art Education Association.

E-mail: [flavia.bastos@uc.edu](mailto:flavia.bastos@uc.edu)

Curriculum: [http://daap.uc.edu/academics/art/m\\_art\\_education/faculty.html?eid=bastosf&thecomp=uceprof](http://daap.uc.edu/academics/art/m_art_education/faculty.html?eid=bastosf&thecomp=uceprof)

### **Enid Zimmerman**

Enid Zimmerman is Professor Emerita of Art Education and currently coordinates the High Ability Program at Indiana University. In her research, she focuses on art education and creativity, leadership, data visualization, feminist art education, art talent development, global art education, and art education policy issues. She has written extensively and recently has co-edited two new NAEA books, *Connecting Creativity Research and Practice in Art Education* and *Cultural Sensitivity in a Global World*. She is an NAEA Distinguished Fellow, was the first NAEA Research Commissioner Chair, and recently served as a Research Commissioner. She was an NAEA Women's Caucus President and has taught or conducted workshops in over 25 countries. She has received the NAEA Art Educator of the Year, Ziegfeld, Lowenfeld, and Barkan awards. Recent awards are the Distinguished Lecture in Art Education at Miami University; the Davis Lecture in Art Education at North Texas University; and the NAEA Elliot Eisner Lifetime Achievement Award. *Through the Prism: Looking at the Spectrum of Writings of Enid Zimmerman*, published by NAEA, summarizes her influences on art education through her own contributions and those of her former students and colleagues.

E-mail: [zimmerm@indiana.edu](mailto:zimmerm@indiana.edu)

Curriculum: <http://indiana.academia.edu/EnidZimmerman>

*Recebido em 15 de julho 2017  
Aceito em 23 de novembro de 2017*

## Aprendizagem Colaborativa Online e Educação Artística

Vitor Silva (Escola Básica Integrada de Lagoa – EBI LAGOA, Lagoa, Portugal)

Clara Coutinho (Universidade do Minho — UMINHO, Braga, Portugal)

**RESUMO – Aprendizagem Colaborativa Online e Educação Artística** – Este artigo apresenta um estudo de caso efetuado com alunos do ensino fundamental analisando as atividades colaborativas realizadas numa comunidade criada na plataforma digital *Edmodo*. A técnica de desenvolvimento da investigação posicionou-se no paradigma interpretativo e qualitativo recorrendo à análise de conteúdo das discussões e dos artefactos criados. Os resultados mostram o nível de colaboração do grupo e a influência de algumas ferramentas e métodos de trabalho, tornando evidente a necessidade de realização de outros estudos sobre comunidades análogas dedicadas à educação artística em faixas etárias precoces.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Do-It-Yourself. Edmodo. Aprendizagem Colaborativa Online. Metodologia Projetual.

**ABSTRACT – Collaborative Online Learning and Art Education** — This paper presents a case study carried out with elementary school students analyzing the collaborative activities developed in a community created in the *Edmodo* digital platform. The research development technique was positioned in the interpretative and qualitative paradigm using the content analysis of the discussions and artifacts created. The results show the level of collaboration of the group and the influence of some tools and methods, making evident the need to do other studies on analogous communities dedicated to artistic education in the early age.

### **KEYWORDS**

Do-It-Yourself. Edmodo. Online Collaborative Learning. Project Methodology.

## Introdução

Os vídeos e as apresentações tutoriais que na Internet nos ensinam a realizar tarefas várias, desde as mais triviais às mais complexas, são hoje um hábito e os jovens não estando alheios a estas transformações envolvem-se de forma contínua e mais ou menos consenciente em contextos de aprendizagem colaborativa.

Partindo desta constatação empírica e tendo em conta a escassez de estudos e investigações realizados sobre estas matérias, particularmente em idades precoces, empreendemos uma investigação com o intuito de aferir de que forma a criação de uma comunidade de aprendizagem que incidisse neste tipo de conteúdos poderia estimular a aprendizagem colaborativa, mais especificamente com alunos do 5.º ano de escolaridade.

## O fenómeno DIY

O acrónimo DIY (Do-It-Yourself), ou faça-você-mesmo, surge em meados do século XX, referindo-se ao ato de criar, produzir, modificar ou reparar algo sem o apoio de profissionais, já a sua génese ideológica é normalmente associada ao movimento punk, às suas fanzines e música de produção própria, feita com meios parcos e com uma mensagem subversiva. Hoje tem significado amplo em carácter e alcance, descrevendo uma vasta gama de atividades e comportamentos, desde as fablabs em que se criam e projetam novos produtos, aos artesãos urbanos que ganham a vida através do *Etsy* ou ainda a práticas de ensino autodirigido (KAMENETZ, 2010).

Apesar de se apresentar como uma reação à normalização, à estandardização e ao capitalismo, e de encontrar forte adesão em movimentos contracultura, esta prática tem vindo a generalizar-se, e a sair fora dos nichos a que estava tradicionalmente associada na mesma medida que se expande em comunidades no mundo virtual. Os conteúdos DIY na Internet construídos por crianças e jovens, nomeadamente em canais do Youtube, são hoje uma realidade bem presente, que advém da possibilidade de através deles aprenderem, exprimirem e mostrarem à escala global aquilo que são capazes de fazer. A proliferação de conteúdos multimédia deste tipo não é alheia à facilidade de acesso à internet, à portabilidade dos meios de produção/edição e ao uso fácil e intuitivo destas ferramentas. Com efeito, Kafai & Peppler (2011) referem que os educadores devem estar especialmente interessados nas comunidades DIY, dada a quantidade de tempo que os jovens aí gastam voluntariamente em intensa aprendizagem. Tradicionalmente, os investigadores e profissionais da educação têm-se centrado no desenvolvimento da compreensão crítica dos média como um aspeto fundamental da literacia digital, no entanto as pesquisas têm evoluído notando-se que os jovens de hoje tanto consomem conteúdos ao navegar na Internet, como também partilham essas informações em sítios e redes sociais contribuindo em blogues, realizando animações ou criando artefactos gráficos e produções de vídeo (ITO et al., 2009).

Esta perspetiva de que a produção de conteúdos multimédia online é um sobrepôr de camadas e influências que se mobilizam através do trabalho colaborativo, também encontra eco na mutação que alguns autores fazem do termo Do-It-Yourself.

Jenkins (2009) fala em Do-It-ourselves ou Do-It-Togheter, já Ackerman (2013) propõe que estamos em trânsito do DIY para o BIIT (Be In It Togheter).

No estudo “Rise of the expert amateur, DIY projects, communities and cultures” Stacey Kuznetsov e Eric Paulos, analisam seis destas comunidades – *Etsy, Instructables, Crafster, Raverly, Dorkbot e Adafruit* – concluindo que nelas se manifesta um “conjunto único de valores, enfatizando a partilha aberta, a aprendizagem e a criatividade sobre o lucro e o capital social” (KUZNETSOV & PAULOS, 2010, p. 1).

Um bom exemplo do fenómeno em idades precoces é o sítio DIY.org, onde as crianças e jovens na menoridade são convidados a partilhar saberes, participando em projetos, respondendo a desafios e demonstrando as suas habilidades e perícias através de vídeos tutoriais.

### **A aprendizagem colaborativa online**

A aprendizagem colaborativa tem-se estruturado e desenvolvido a partir de diferentes modelos e abordagens cujo traço comum é a pré-existência de mecanismos de interação que possam promover a colaboração. Um ambiente de aprendizagem com instrumentos de interação poderosos não garante no entanto que colaboração venha a ocorrer, para tal devem ser tomadas ativas e conscientemente um conjunto de medidas específicas, que partem da compreensão do próprio conceito, seguido do entendimento e do reconhecimento de como a colaboração se pode manifestar em contexto online (LISBÔA & COUTINHO, 2013).

O conjunto de atividades coordenadas que os processos colaborativos implicam resulta da tentativa de construir e manter de forma sustentada uma conceção partilhada de um problema, manifestando-se numa teia de relações intencionais que resulta na urgência de produzir algo em conjunto, seja resolver um problema, seja criar ou descobrir alguma coisa, envolvendo um trabalho combinado para atingir objetivos comuns (DILLENBOURG, 1999).

Roschelle e Teasley (1995) definem o espaço do problema partilhado como uma estrutura de conhecimento comum que suporta a resolução de problemas através

da integração de objetivos, das descrições do estado atual do problema, e da consciência de estratégias potenciais para o resolver, bem como as ligações entre esses fatores.

Como explicam Van Boxtel, et al. (2000), as atividades de aprendizagem colaborativa em que os alunos fornecem explicações aos seus pares sobre as suas ideias, podem ajudá-los a elaborar e reorganizar os seus conhecimentos, sendo muitas vezes através do intercâmbio verbal que o entendimento dos conceitos é visível. Os alunos entram em processos de negociação o que significa chegar à convergência, ou à compreensão e à criação partilhada de artefactos.

### **O Edmodo**

O *Edmodo* é uma plataforma de ensino a distância que é uma espécie de híbrido de sistema de gestão de aprendizagens e rede social desenhado para a Educação. Tem como vantagens ser seguro, livre e estar traduzido em Português, a interface é simples, intuitiva e semelhante a do Facebook, o que facilita a ambientação e a interação entre os usuários. Não existe uma idade mínima de acesso estipulada, já que o cadastro é mediado por pais e professores.

A operacionalização das atividades baseia-se na criação de grupos aos quais os alunos acedem através de um código de registro. As atividades desenrolam-se integralmente através do sítio na Internet sendo possível partilhar conteúdos de sala de aula e convidar os alunos a realizar tarefas. Todas as interações ficam registradas num painel central e cada grupo tem uma biblioteca própria, onde podem ser armazenados recursos, imagens e vídeos. A biblioteca também faz a coleta automática dos recursos que toda a turma vai criando e publicando. Os alunos podem ser distinguidos com emblemas que reforçam positivamente uma ampla gama de comportamentos.

A plataforma abrange os principais agentes educativos, os encarregados de educação podem acompanhar as atividades a partir de um código de acesso específico fornecido pela conta do educando, para além de salas de aula virtuais, é possível criar páginas de escola e até de distrito, com as necessárias autorizações.

Para garantir a facilidade e portabilidade no seu uso, a plataforma é compatível com telemóveis e outros dispositivos móveis.

## **Metodologia**

A comunidade de aprendizagem online que criamos desenvolveu-se no Edmodo ao longo de seis semanas tendo como principais funções sedimentar os conteúdos estudados em aulas presenciais e proporcionar aos alunos a oportunidade de realizarem trabalhos de forma colaborativa utilizando ferramentas digitais. Assim, para além de um espaço de partilha de recursos didáticos, a plataforma serviu para a produção de artefactos colaborativos.

Assumindo-se como particularística, esta investigação enquadrou-se na tipologia de estudo de caso, debruçando-se deliberadamente sobre esta contingência específica (COUTINHO, 2013). Supondo-se ser única ou especial, o seu estudo pretendeu descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (PONTE, 1994), neste caso concreto, o estudo e a aprendizagem colaborativa online em comunidades Do-It-Yourself.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados para tal fim foram os seguintes:

- Diário de bordo, onde foram relatadas as ocorrências mais relevantes a partir de notas sobre o desenvolvimento dos trabalhos em cada sessão.
- Questionário inicial e questionário final, a partir do qual foram recolhidas as opiniões dos alunos sobre a aprendizagem colaborativa e sobre a utilização de ferramentas digitais.
- Interações verbais, que consistiram na recolha, análise, redução e codificação das publicações e comentários dos alunos em discussões assíncronas.
- *Quiz*, a partir do qual se aferiu, por meio de um pequeno questionário, a compreensão dos alunos sobre as diferentes fases da metodologia projetual.

- Tarefa, de carácter individual, consistiu na proposta de uma atividade de pesquisa sobre dobragens em papel.

- Entrevistas por grupo focal, nas quais os alunos refletiram sobre as suas aprendizagens.

- Vídeos tutoriais, ou artefactos feitos em grupo, que possibilitaram a avaliação do sucesso do trabalho colaborativo, tendo em conta a sua eficácia perante a comunidade.

A variedade dos instrumentos aplicados teve como intenção englobar as diferentes perspetivas dos participantes e, por outro lado, obter várias “medidas” dos fenômenos em análise, criando condições para triangular os dados e assegurar a credibilidade do estudo de caso (COUTINHO, 2015).

## **Resultados e discussão**

Apesar de considerarmos a criação e a partilha dos vídeos o corolário do esforço colaborativo empreendido, há a referir que na sua concepção foram mobilizadas várias competências adquiridas ao longo do processo, quer no contacto e trabalho com ferramentas digitais, quer na consciencialização da comunidade como um meio de partilha de tutoriais enquanto traço distintivo das comunidades de aprendizagem Do-It-Yourself.

No diário de bordo, surgiram vários relatos da motivação demonstrada pelos intervenientes. Aos mecanismos interativos proporcionados pelo *Edmodo* foi-se acrescentando o acesso a ferramentas colaborativas, nomeadamente através dos documentos Google e de ferramentas de edição de vídeo do Youtube. Isso aconteceu na mesma medida que a comunidade se foi organizando no decorrer das semanas em grupos de trabalho. A troca de mensagens e comentários indicou que os alunos se envolveram numa primeira fase de forma cooperativa para, mais tarde, demonstrarem atividade colaborativa à medida que a formação de objetivos partilhados se tornou mais evidente.

No questionário inicial e no questionário final as opiniões em relação à aprendizagem colaborativa são positivas, o mesmo acontece em relação às opiniões sobre a utilização de ferramentas digitais do *Edmodo* e sobre a aprendizagem em grupo.

As interações verbais foram recolhidas e medidas de forma estruturada, a aplicação do modelo de análise das discussões assíncronas online de Murphy (2004) confirmou algumas de nossas conclusões, nomeadamente que “os participantes se envolvem principalmente em processos relacionados com a presença social e o articular de perspetivas individuais” (2004, p. 430). Conseguimos atingir os níveis superiores de colaboração – “construir objetivos partilhados” e “produzir artefactos comuns” - embora com um número de entradas residual. Verificamos que, para atingir estes níveis, é imperativo que os objetivos e a indicação do produto final pretendido sejam bem explícitos. A análise dos resultados em cada semana sugere alguma correspondência entre os indicadores obtidos e o cronograma pré-estabelecido, o que não é de todo surpreendente tendo em conta o trabalho de *scaffolding* a empreender pelo moderador, que como Murphy (2004) indica é essencial para “levar os intervenientes numa discussão assíncrona online além da interação até à colaboração” (p. 422).

A resolução do quiz e da tarefa possibilitaram por um lado a aquisição de conhecimentos quanto à compreensão da metodologia projetual nas suas diferentes fases (MUNARI, 1981) e respectiva aplicação prática, e, por outro lado, o aprofundamento dos seus conhecimentos sobre origami. Ambas as atividades foram concretizadas online e tiveram índices de participação elevados, levando a que os alunos aprendessem não só com as suas realizações, mas também através dos contributos dos colegas.

As entrevistas por grupo focal permitiram perceber de que forma os alunos se adaptaram ao *Edmodo* e aos conteúdos e às ferramentas digitais disponibilizadas. Ao instigar os entrevistados a fazer uma autoavaliação do seu envolvimento nas tarefas, das possíveis dificuldades que estivessem a sentir e a falarem sobre as ferramentas que podiam usar para cumprir com aproveitamento o trabalho de grupo – tutorial de origami –, os alunos expressaram como tencionavam dividir as tarefas pelos

elementos do grupo, entre outros aspetos importantes, como o material a usar para a captação da imagem e do áudio.

Quanto aos vídeos tutoriais, a leitura dos dados indica que o envolvimento no trabalho variou consoante os grupos, mas globalmente os resultados foram bastante positivos já que estes artefactos digitais foram apresentados e efetivamente usados como tutoriais cumprindo a sua principal função. Dessa dinâmica resultaram fotografias das dobragens em papel que cada um tentou fazer a partir dos vídeos. Os comentários que se geraram a partir dessas tentativas contribuíram para que a avaliação fosse feita pela comunidade como um todo e foram indicados pontos fortes e pontos a melhorar ou menos explícitos em cada tutorial. Os utensílios e ferramentas usados pelos alunos variaram de acordo com o quão à vontade se sentiam com as mesmas e os recursos que conseguiram mobilizar. Foram usadas câmaras digitais, mas sobretudo os telemóveis como meio de captação dos vídeos, e as ferramentas de edição utilizadas foram desde aplicativos dos próprios telemóveis, ao Windows Movie Maker e o Youtube Editor.

## **Conclusões**

A investigação qualitativa envolve um processo de recolha de dados extremamente demorado, tendo em conta a grande quantidade de dados descritivos que há que reduzir e interpretar (YIN, 1994). Deparamo-nos com a necessidade de recolher e organizar as mensagens e comentários, transcrever as entrevistas a partir de gravações de áudio e organizar e refletir sobre uma grande variedade de dados, recolhidos a partir de instrumentos diversos.

No que concerne aos recursos materiais, o desenvolvimento desta investigação implicou a utilização de computadores com ligação à Internet, o que nem sempre foi possível assegurar em quantidade suficiente e com o software necessário, referimo-nos mais especificamente às aulas em que os alunos fizeram o questionário final, dado o número insuficiente de computadores na sala de aula em que foi realizado. Esta situação gerou um menor acompanhamento nas dúvidas que os alunos iam colocando, e alguma agitação.

Considera-se que a técnica de análise de conteúdo, mesmo orientada por categorias bem definidas, poderá conter algum teor de subjetividade. A leitura de cada mensagem e atribuição de um significado e respectiva categorização poderá ser condicionada pela vivência de quem a analisa.

A credibilidade num estudo de caso não tem a ver com a representatividade das amostras, nem tampouco com a preocupação do investigador em controlar as várias fontes de invalidade associadas aos estudos quantitativos de tipo experimental (COUTINHO, 2013). Procuramos alcançá-la através de um trabalho continuado, envolvendo o estudo intenso e prolongado no seio do grupo, através do chamado *prolonged engagement* (GUBA & LINCOLN, 1994), amiúde materializado através da descrição maciça, compacta, dos dados recolhidos, as *thick descriptions* (Stake, 1995).

A generalização dos resultados do estudo, ou a validade externa, que é um aspecto central nos estudos quantitativos, emerge aqui no contexto da transferibilidade, ou seja, a possibilidade dos resultados obtidos num determinado contexto, numa pesquisa qualitativa, poderem ser aplicados noutra contexto. (COUTINHO, 2015)

A necessidade de delimitar o corpo de dados, dada a quantidade de informação condicionou a possível profundidade no estudo, mas contribuiu, simultaneamente para a identificação de eventuais linhas de investigação a realizar futuramente.

A recolha e análise dos dados sustentam que uma comunidade DIY em contexto escolar pode potenciar aprendizagens colaborativas. Os alunos revelaram grande motivação em aprenderem em conjunto de forma cooperativa, ao partilharam e comentarem recursos descobertos na Internet, e também de forma colaborativa, ao realizarem os vídeos tutoriais sobre dobragens em papel.

A tenra idade dos alunos, que constituíram o público-alvo da investigação, exigiu uma presença muito forte do moderador que acompanhou de muito perto a evolução dos trabalhos. Apesar de considerarmos que idealmente a recolha e o tratamento dos dados deveriam ocorrer num horizonte temporal muito mais alargado,

ficamos satisfeitos com a quantidade e a qualidade da informação recolhida, que foi demonstrativa da grande apetência, motivação e envolvimento dos alunos neste tipo de projetos.

Tendo em conta que o estudo foi realizado recorrendo a uma amostragem não probabilística: recorreremos a uma turma já constituída (amostragem por conveniência), poderá ser difícil generalizar as conclusões para além do grupo em estudo (SCHUTT, 1999), contudo nada impede que os resultados sejam tidos na sua aplicação com outros discentes e em outras escolas. Considerando que a investigação foi levada a cabo em contexto real, há padrões de comportamento e trabalho que podem ser levados em conta para futuras investigações.

O facto de a maior parte das atividades ter sido realizada através da Internet e com um grau de autonomia considerável, implicou que nem sempre foi possível avançar como previsto no cronograma estabelecido, gerando pequenas flutuações no tempo. Apesar de pequenos contratempos, conseguimos levar a cabo a maior parte do trabalho no tempo estipulado, o que em muito se deveu a um planeamento rigoroso e a alguma adaptação perante situações não previstas.

## Referências

- ACKERMANN, E. Cultures of creativity and modes of appropriation: *From DIY (Do It Yourself) to BIIT (Be In It Together)*. Retirado de: <<http://cache.lego.com/r/legofoundation/-/media/LEGO%20Foundation/Downloads/Cultures%20of%20Creativity/Edith%20K%20Ackermann.pdf>>. 2013.
- COUTINHO, C. P. Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In Francislê Neri de Sousa et al. (Org.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*, Volume 2, 1.ª edição, p. 101-121. Oliveira de Azeméis: Ludomedia. 2015.
- COUTINHO, C. P. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina. 2013.
- DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-19. Oxford: Elsevier. 1999.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. In: N. K., Denzin, & Y. S., Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, pp. 105-117. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994.
- HARASIM, L. M. *Learning Theory and online Technologies*. New York: Routledge. 2012.
- ITO, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr, B. & Tripp, L. *Hanging out, messing around, geeking out: Living and learning with new media*. Cambridge, England: MIT Press. 2009.
- JENKINS H.; KNOBEL, C.; & LANKSHEAR, M. (Eds.). *DIY media. Creating, sharing and learning with new technologies*, p. 231-253. New York: Peter Lang. 2010.

KAFAI, Y. & PEPPLER, K. Youth, Technology, and DIY: Developing Participatory Competencies. in Creative Media Production. In: WORTHAM, S. (Ed.), *Youth Cultures, Language, and Literacy - Review of Research in Education*, pp. 89-119. London: Sage. 2011.

KAMENETZ, A. DIY U: *Edupunks, Edupreneurs, and the Coming Transformation of Higher Education. White River Junction*. VT: Chelsea Green Publishing. 2010.

KUZNETSOV, S., & PAULOS, E. Rise of the expert amateur: DIY projects, communities, and cultures. Retirado de: <<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1868914.1868950&coll=DL&dl=GUIDE&CFID=10335082>>. 2010.

LISBÔA, E. & COUTINHO, C. P. *Colaboração Online: Como Avaliar?* Revista Paidéi@. Unimes Virtual, Volume 4. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. 2013.

MUNARI, B. *Das coisas nascem coisas*. São Paulo: Martins Fontes. 1981.

MURPHY, E. *Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion*. British Journal of Educational Technology, Volume 35, Number 4, p. 421-431. Retirado de: <[http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/bjet\\_401.pdf](http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/bjet_401.pdf)>. 2004.

ROSHELLE J. & TEASLEY S. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: O'Malley, C (Ed.). *Computer supported collaborative learning*, p. 69-97. Berlin: Springer-Verlag. 1995.

STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

SCHUTT, R. *Investigating the social world: the process and practice of research*, Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press. 1999.

VAN BOXTEL, C., VAN DER LINDEN, J.L., & KANSELAAR, G. *Collaborative learning tasks and the elaboration of conceptual knowledge, Learning and Instruction*, Volume 10, Issue 4, p. 311-330. Disponível em: <[https://www.kanselaar.net/wetenschap/files/colllearning\\_Carla\\_L&I2000.pdf](https://www.kanselaar.net/wetenschap/files/colllearning_Carla_L&I2000.pdf)>. 2000.

YIN, R. *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. 1994.

### **Vitor Silva**

Mestre em Gestão de Sistemas de E-Learning pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Licenciado no Curso de Ensino da Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Professor do Ensino Básico.

E-mail: [vitor.fgf.silva@edu.azores.gov.pt](mailto:vitor.fgf.silva@edu.azores.gov.pt)

### **Clara Coutinho**

Doutora em Ciências da Educação na especialidade de Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho. Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

E-mail: [ccoutinho@ie.uminho.pt](mailto:ccoutinho@ie.uminho.pt)

Currículo: <https://sites.google.com/site/ccoutinhom/>

*Recebido em 21 de junho de 2017  
Aceito em 14 de novembro de 2017*

## O desenho no design de joias: processos e ensino

Engracia Maria Loureiro da Costa Llaberia (Universidade Anhembi-Morumbi — UAM, São Paulo/SP, Brasil)

Ana Mae Barbosa (Universidade Anhembi-Morumbi — UAM, São Paulo/SP, Brasil)

**RESUMO — O desenho no design de joias: processos e ensino** — O design de joias é área recente no Brasil e sua aplicação ainda pouco conhecida entre os empresários e mesmo entre os profissionais, por não haver ainda protocolos que estabeleçam normas ou indicações de encaminhamento de projeto. Sua metodologia ainda carece de estudos específicos e muito do que é observado dentro das empresas vem da prática dos profissionais em pesquisas referenciais, da criatividade e do próprio fazer da ourivesaria/joalheria. Busca-se na contemporaneidade identificar a forma de atuação do designer de produto na joalheria de modo a privilegiar a abordagem estratégica no lançamento de novos produtos. Neste artigo queremos dar destaque ao estudo do desenho dentro do processo de criação e produção seriada da joia e valorizar o desenho no ensino de Design de joias.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Desenhos de joias. Ensino de desenho. Design de joias. Ensino do design. Joalheria.

**ABSTRACT — The drawing in the jewelry design: processes and teaching** — Jewelry Design in Brazil is a recent area and its application still little known among businessmen and even among professionals, because there are still no protocols that establish norms or indications of project referral. Its methodology still lacks specific studies and much of what is observed within the companies comes from the practice of professionals in referential research, creativity and their own making of jewelry/goldsmiths. In the contemporaneity, it's fundamental to identify the product designer and his actions in jewelry to privilege the strategic approach for new products. In this article we want to highlight the study of drawing within creation process and serial production of the jewelry and to value it in the teaching of jewelry design.

### **KEYWORDS**

Jewelry drawing. Drawing teaching. Jewelry design. Design teaching. Jewelry.

## Introdução

Nas últimas décadas o design de joias se tornou assunto de interesse de muitos profissionais, tanto na produção artesanal como na produção industrial. Nesta, particularmente, os processos de criação e produção vieram se transformando de forma intensa, a partir do surgimento de novas tecnologias, exigindo adaptações no

modo tradicional de fazer a joia. A produção seriada ganhou como aliados os novos programas digitais de desenho e prototipagem rápida<sup>1</sup>.

Design de joias diz respeito à atividade que se relaciona ao setor joalheiro no Brasil, composto por segmentos que são definidos pelos materiais e processos de produção que utilizam e que são definidos pela NCM, Nomenclatura Comum do Mercosul: o de joias preciosas (ou feitas em materiais preciosos), o das chamadas “joias” folheadas e o das bijuterias.

Entre eles despontou, com maior força nas últimas décadas, o que ficou conhecido como joalheria contemporânea. Sendo eminentemente artesanal, trouxe à cena o trabalho de artistas joalheiros com uma produção bastante significativa, de conteúdo conceitual e questionamentos em relação aos materiais e processos tradicionais da ourivesaria/joalheria. Dá-se muito mais ligada ao campo da artesanaria<sup>2</sup> e da arte, onde a expressão pessoal está diretamente associada à definição da forma, processo do qual o desenho pode ou não fazer parte.

Por outro lado, muitas empresas ampliaram sua produção seriada de joias com cunho mais comercial, dando destaque ao setor de produção industrial, em todos os segmentos. Neles os desenhos são o meio de elaboração para o desenvolvimento criativo inicial das peças, assim como posteriormente para a representação de especificações técnicas para produção.

Note-se que a atividade joalheira contemporânea abarca diferentes modos de atuação e, particularmente no que se refere ao design, envolve o trabalho criativo de diferentes modos, do desenho de ilustração à modelagem, em uma enorme gama de variadas práticas. Tal como comenta Carles Codina<sup>3</sup>: “A joalheria é, de fato, uma

---

<sup>1</sup> Prototipagem rápida – processo de modelagem de protótipos realizados em fresadoras e impressoras 3D, a partir de desenhos digitais.

<sup>2</sup> Artesanaria – termo tomado por empréstimo do idioma espanhol, aqui utilizado para designar a atividade artesanal com especialidade de técnicas, definida também como ofícios tradicionais, tal como o joalheiro, o luthier (profissional especializado na construção e reparo de instrumentos de corda, como o violino), entre outros, na tentativa de diferenciá-la do artesanato, que no Brasil possui conotações de trabalho de menor valor técnico, como será visto adiante.

<sup>3</sup> Carles Codina – joalheiro e professor da Escola Massana de Barcelona, autor do livro de referência, “A ourivesaria”, no qual aborda suas técnicas de criação e produção artesanal de joias.

realidade social única que pode ser entendida e interpretada por pontos de vista muito distintos como a joalheria comercial, a joalheria contemporânea, a alta joalheria, o ensino, etc.” (CODINA, 2002, p. 94)

Priorizou-se o desenho, dentro do processo da joalheria nesta pesquisa, uma vez ser ele o elemento fundamental de comunicação em design. Assim, buscou-se identificar de que forma é utilizado nas diferentes fases dos processos de criação e de produção em todos os segmentos e modos de produção, artesanal ou industrial, e de que modo o profissional precisa estar habilitado para que seja direcionado seu ensino.

**Figura 1 – Patrícia Cascino, *Sketchbook*. Estudos para produção industrial**



Fonte: Arquivo pessoal da designer.

Desta forma, procurou-se observar o trabalho de diferentes profissionais que atuam no setor na contemporaneidade, sendo assim possível analisar e fundamentar a importância do desenho em todo o processo de design da joia. Isto porque, mais do que simples representação ou ilustração de uma ideia, o desenho tornou-se a ferramenta principal de produção joalheira em algumas dessas atividades, particularmente na industrial.

Neste aspecto, o design de joias assume uma outra dimensão na medida em que busca trazer para a joalheria o entendimento de projeto de produto e sua metodologia, aliado à visão estratégica, determinando um segundo momento do design de joias no Brasil, antes apenas atividade criativa.

A questão começa no próprio entendimento da nomenclatura adotada e que de muitos modos vem sendo apropriada por diferentes profissionais. Essa situação permanece, apesar das inúmeras tentativas de elucidação com a utilização do significado de *industrial design* ou desenho industrial, como foi registrado à época da fundação da ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial), no Rio de Janeiro, em 1963 – primeira escola de desenho industrial no Brasil. Isso é comentado por Lucy Niemeyer, citando a carta escrita pelo Secretário de Educação e Cultura do então Estado da Guanabara, Carlos Flexa Ribeiro, destinada ao Governador Carlos Lacerda, em 09 de fevereiro de 1962 :

[...] os mais esclarecidos círculos brasileiros e mesmo o nosso pessoal dito de nível superior, na sua grande maioria, não sabe do que se trata, pensa que sabe. De fato, misturam design com drawing. Confundem também com desenho técnico e com desenho de máquinas. Permanecem sempre alheios ao caráter criado da atividade do designer como inventor de formas novas, adequadas às novas funções dos objetos. Custam por isso a reconhecer o papel do projetista industrial numa sociedade maquinofatureira. [...] misturam também o assunto com atividades artesanais, o que é um outro equívoco. [...] O designer terá que ser, assim, um arquiteto polivalente, capaz de projetar todos os tipos de produtos que a sociedade industrial precisa fabricar em série. [...] (NIEMEYER, 2007, p. 26).

Lucy acrescenta que outros usos da terminologia têm aumentado o mal-entendido em torno da profissão, uma vez que identificam atividades como *hair designer*, *designer de sobancelhas*, *designer de bolos*, entre tantos, auxiliado pela desinformação da mídia, que colabora para essa confusão, não sendo difícil encontrarmos exemplos em revistas e programas de TV.

Sobre isso também comenta Luis Vidal Negreiro Gomes (1998, p. 96):

As incompreensões estariam por vir nas últimas décadas do século XX. Com o desenfreado uso de anglicismos, *design* tornou-se uma palavra da moda, superficial e efêmera que qualquer 'um', na atualidade, com qualquer habilidade 'estética' ou principalmente conhecedor de gráfica computacional, podia se intitular *designer*.

Em relação à joia, em especial, assume-se que será um trabalho longo de esclarecimento, uma vez que são muito tênues os limites entre as diferentes atividades que adotaram essa nomenclatura, desde o ourives/joalheiro, o desenhista criativo, o modelista/"prototipador", o operador de programas digitais, o artesão que confecciona joias ou bijuterias com montagem de peças já existentes, a estilista de moda ou a pessoa de bom gosto que contrata um joalheiro e sugere formas, enfim, uma enorme variedade de profissionais, todos se apresentando como designers de joias.

Optou-se, assim, por alinhar a definição com o proposto por Lucy Niemeyer em seu livro *Design no Brasil: origens e instalação*, publicado em 2007, e que é a estabelecida no V ENDI (Encontro Nacional de Desenhistas Industriais), realizado em Curitiba em 1988, quando ficou decidida a adoção do nome da profissão como design e os profissionais como designers.

Design é atividade também definida pelo ICSID (International Council of Societies of Industrial Design), que define da seguinte forma a profissão:

Os designers industriais colocam o ser humano no centro do processo. Eles adquirem uma profunda compreensão das necessidades dos usuários através da empatia e aplicam um processo pragmático e centrado no usuário para resolver problemas para projetar produtos, sistemas, serviços e experiências. Eles são partes interessadas estratégicas no processo de inovação e estão posicionados de forma única para preencher variadas disciplinas profissionais e interesses comerciais. Valorizam o impacto econômico, social e ambiental de seu trabalho e sua contribuição para cocriar uma melhor qualidade de vida (ICSID, 2016).

Partindo deste princípio, o termo *design* está sendo aqui adotado de modo a identificar a atividade de projeto que se refere ao desenvolvimento de produtos direcionados a públicos específicos, com parâmetros de criação e produção, ditos industriais, do qual o desenho é parte integrante.

Procura-se categorizar na atualidade como *designer de joias* o profissional de design de produto que atua em joalheria, buscando um alinhamento com as propostas de reconhecimento profissional apresentadas por entidades representativas como a ADP (Associação de Design de Produto). Esse seria, dessa forma, o profissional especializado no desenvolvimento de produtos em coleções ou peças únicas para o

setor joalheiro como um todo, considerando as particularidades envolvidas em cada tipo de produto e a contextualização com seu público e sua cultura.

Essa definição da atividade profissional visa esclarecer o mercado para que os profissionais possam se posicionar de acordo com suas habilidades e possibilidades de atuação, bem como para identificação pelas empresas dos profissionais que a ela se alinhem.

## **Desenho e joalheria**

O desenho é uma das principais ferramentas das quais o designer se utiliza para o desenvolvimento do design de joias. Do momento inicial do processo de criação, a partir dos dados coletados na pesquisa referencial, o desenho participa como meio de simulação de objeto imaginado, sendo nas etapas seguintes a representação técnica do objeto a ser produzido, chegando à prototipagem com o uso dos recursos digitais.

Wucius Wong (1993, p. 41) considera que um bom desenho deve expressar visualmente da melhor maneira possível a essência de uma mensagem ou produto e acrescenta: “A linguagem visual constitui a base de criação do design”.

O desenho de joias veio se desenvolvendo através do tempo, desde a joia enquanto objeto único, até a de produção industrial. Richard Sennett cita T.E. Heslop, historiador, que descreve essa mudança na forma de trabalho dos ourives: “Uma tendência a que hoje daríamos o nome de naturalismo, mais facilmente associada à pintura e à escultura, veio dominar de tal maneira que os ourives tiveram de cultivar a arte do desenho e da modelagem como nunca antes” (SENNETT, 2009, p. 83).

O trabalho no metal costumava definir a forma como um todo. Sennet aponta Benvenuto Cellini<sup>4</sup> como tendo sido, talvez, o pioneiro nesse modo de trabalho.

Os desenhos de joias de determinadas épocas são hoje apresentados em museus, valorizados por si só, fazendo parte de importantes acervos, principalmente nas obras de nomes do Art Nouveau e do Art Déco, indicando através de suas formas as

---

<sup>4</sup> Benvenuto Cellini – artista da Renascença italiana, escultor, ourives e escritor.

características de estilo de seu tempo, possibilitando a historiadores a análise de determinados aspectos da sociedade. É possível encontrar desenhos de Lalique, Derraisme, Fouquet, Jacquau e Mucha, um dos principais artistas do Art Nouveau. Os desenhos desses períodos em particular são hoje de grande valor e são comercializados em antiquários especializados como os Antiquaires du Louvre, em Paris.

Variando em técnicas e formas de apresentação, são também o registro das mudanças gradativas na maneira de representar-se tecnicamente uma joia. Utilizando canetas com bico de pena, nanquim, aquarelas e guache, tendo como suporte papéis especiais e depois os industrializados, a partir do século XIX, muitos desses desenhos traziam também indicações de detalhamentos para a produção.

Eram também usados como meio de catalogação e registro das criações, muitas vezes para apresentá-las para venda, como é o caso do *Illustrated Jewelry Catalog: the new England Jeweler*, de 1892, republicado em 1998 pela Dove Publications de Nova York.

Esta forma de representação foi a utilizada durante muito tempo. No entanto, a produção industrial trouxe outras exigências. Como a fabricação passou a depender de diferentes participantes com atribuições distintas na confecção de uma joia, a eficiência na comunicação dos detalhes projetados para se ter fidelidade nos resultados levou à exigência de desenhos cada vez mais técnicos.

Embora, os ateliês ainda trabalhem com desenhos simplificados, nos estágios de esboços em sua maioria, é nas fábricas que a excelência técnica na representação se fará cada vez mais necessária.

Como a prototipagem rápida é uma realidade que aos poucos toma conta do processo industrial, haverá também crescente demanda por profissionais capacitados a operá-los. Programas como o Rhinoceros e RhinoGold indicam com precisão, a partir do desenho, o peso da peça projetada, a quantidade de material necessária, preparação para cravações e, ao final, ainda possibilita a confecção do protótipo para reprodução por fundição.

**Figura 2 – Eliana Rosetti – pingente em ouro. Desenho no RhinoGold e peça pronta**



Fonte: Arquivo pessoal da designer.

O desenho digital revolucionou a joalheria, obrigando a uma revisão dos papéis dos profissionais que atuam na linha de produção. Wucius Wong aborda esse novo cenário:

O advento do computador não só revolucionou nossos meios de processamento de informação, como também possibilitou novos métodos para a criação do desenho. [...] com o desenvolvimento rápido nos últimos anos de programas gráficos e de periféricos a eles relacionados, o computador agora é capaz de realizar com grande eficiência a maior parte do trabalho de desenho normalmente feito a lápis, caneta e pincel. Deste modo, ele abre novos horizontes (WONG, 1993, p. 14).

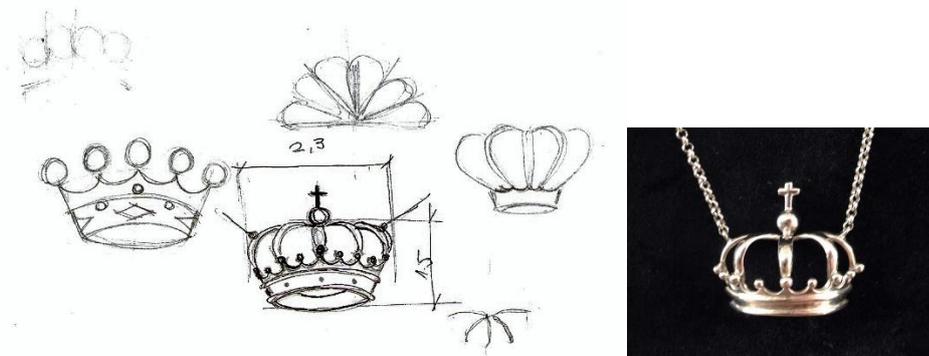
E, apesar de o desenho digital estar cada vez mais sendo adotado, o desenho feito à mão ainda é bastante utilizado pelos profissionais de design, principalmente nas fases iniciais de estudos. Sobre isso afirma Alexandre Wollner<sup>5</sup> que seu “software interno”, mental, oferece mais possibilidades e ainda é mais rápido para os rabiscos e rascunhos do que o desenho no computador, só dele se aproximando no momento da definição de módulos e vetorização das imagens. Ao analisar-se o processo criativo de uma joia, de um modo geral, os rabiscos iniciais, os rascunhos, e esboços à mão livre, são utilizados quase que de forma unânime no trabalho dos profissionais, seja

---

<sup>5</sup> Alexandre Wollner – desenhista industrial. Um dos fundadores da ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial), no Rio de Janeiro em 1963, a convite do governo do estado, após sua estadia no curso da Escola de Ulm, HfG, Alemanha (anos 1951-52). Depoimento em ALEXANDRE Wollner, s/d.

para posterior finalização no desenho manual ou em programas digitais (STOLARSKI, 2005).

**Figura 3 – Maria Regina Mazza, joalheria autoral – pingente em ouro.  
Estudos em rascunhos, esboços e a peça pronta**



Fonte: Arquivo pessoal da designer.

Esses traços iniciais dificilmente podem ser substituídos por programas digitais, embora a tecnologia já tenha avançado para novas telas interativas sendo possível sobre elas executar o desenho manual. Para a maioria dos profissionais a manualidade no traço oferece possibilidades maiores e mais ágeis ao estudo formal. Nos sistemas industriais o desenho é arte, porque pressupõe o repertório do artista que cria e é mestria da técnica, do fazer a joia, antecipado em traços precisamente definidos.

Richard Sennett também comenta sobre essa interação do desenho e da produção manual com a tecnologia:

O desenho com a ajuda de computador pode servir como símbolo de um amplo desafio enfrentado pela sociedade moderna: como pensar a vida como artífices fazendo bom uso da tecnologia [...] pensar como artífice é mais que um estado de espírito: representa uma aguda posição crítica da sociedade (SENNETT, 2009, p. 56).

A joalheria, nesse momento, combina recursos que se originam nos dois processos de produção, o manual e o industrial. Na produção seriada, diversas fases ainda dependem do trabalho do homem, ainda que executadas em processos comuns à indústria. A tecnologia influenciou diretamente o tradicional fazer manual, levando o desenho a assumir o protagonismo da produção, particularmente na indústria, onde o trabalho do modelista vem sendo substituído pela prototipagem rápida. Alguns desses

profissionais migraram sua forma de trabalhar, indo da bancada para as telas de computador, buscando a adaptação a essa forte tendência. No entanto, a preservação do ofício da ourivesaria/joalheria artesanal deve ser valorizada, destacando a habilidade de intervenção do homem sobre os materiais, resultando em formas com características pessoais.

Citando Edith Derdyk (1994, p. 20): “O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão.”

O desenho é talvez o principal elemento de aproximação entre homem e máquina. Aponta a presença do homem no processo de design, desfazendo a impressão de que todo produto industrial é “robotizado” e desumano.

Como a exatidão repetitiva das máquinas tem uma precisão que a mão humana não pode imitar, a forma e composição dos produtos industriais raramente revela qualquer indicação da participação e personalidade da pessoa que os faz. [...], no entanto, são a manifestação de um processo de design humano, de concepção, juízo e especificação traduzidos em realidade tangível, material (HESKETT, 2006, p. 10).

Através do desenho traduz-se aquele que se expressa em distintas fases e tipologias de traços que, quando contextualizados no projeto de design, revelam o ser humano por trás do produto, como artista e como técnico.

Falou-se da metodologia de projetos de design na qual o desenho se insere, mas cabe lembrar que não há ainda um estudo específico com consenso sobre qual se adapta à joalheria, em que poderão haver diferentes etapas de acordo com o tipo de atividade de criação e produção de joias.

A estrutura básica da metodologia dos projetos de design de produto, como a proposta por Bruno Munari de forma linear, pode ser adaptada à produção joalheira, inicialmente.

Criatividade não significa improvisação sem método: essa maneira apenas se faz confusão e se cria nos jovens a ilusão de se sentirem artistas livres e independentes. A série de operações do método projectual é feita de valores objectivos que se tornam instrumentos de trabalho nas mãos do projectista criativo (MUNARI, 1981, p. 21).

Sua estrutura básica permeia a ordenação das etapas essenciais e permite entender em quais delas o desenho participa no seu desenvolvimento.

Sendo assim, o cuidado em relação ao ensino do desenho deve ser mais do que nunca valorizado, tanto no seu sentido artístico como no técnico, uma vez que todo o desenvolvimento de projeto dependerá em maior ou menor grau de sua utilização, visando a atuação na linha de produção.

### **O ensino do desenho de joias no Brasil**

Nessa trajetória da joalheria brasileira recente, dos anos de 1970 para cá, quando a produção nacional começa a se desenvolver, muitos cursos foram surgindo em escolas dedicadas à formação de ourives e joalheiros. No entanto, em sua maioria esses profissionais de voltaram à produção artesanal e pouco se registrou em relação à formação dos profissionais para atuar junto às indústrias.

São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais foram locais que se destacaram com o surgimento de diversas escolas, marcando essa grande safra de joalheiros e designers, algumas permanecendo até a contemporaneidade. Dentre esses pioneiros alguns se tornaram professores, tanto da prática de bancada da joalheria artesanal, como de desenho.

Por ser uma área de atividade nova, não havia critérios para o ensino desta representação que se dedicava em geral à apresentação de propostas aos clientes e encaminhamento para a produção. Por esse motivo não foi possível identificar uma cultura em relação ao desenho de joias no Brasil. É também recente entre nós o surgimento de publicações disponíveis tratando do assunto. As publicações internacionais durante muito tempo foram as referências utilizadas. Apenas nesta última década passou-se a observar um crescente número de livros, apostilas e pesquisas acadêmicas específicas, nacionais

As primeiras escolas em geral apresentavam os cursos como Design de Joias, quando na verdade tratavam do desenho e não do processo de projeto, com a complexidade do conjunto das disciplinas que compõem o conteúdo necessário para o desenvolvimento de um produto. Também não chegavam ao desenho técnico. Eram

ensinadas formas esquemáticas de desenho de uma joia, adaptadas do desenho de objetos em geral, servindo como base para elaboração mínima em croqui<sup>6</sup>, suficiente para comunicar o que seria passado para a produção. Isto porque o curso era, em geral, procurado por pessoas que pretendiam apenas desenvolver suas peças e o rigor técnico na representação não era requerido. Assim, a maioria era dedicado à ilustração da joia em técnicas quase sempre mistas, com grafite, lápis de cores, guache, aquarela e canetas.

No entanto, o desenho de produção exigiria a representação de vistas mínimas necessárias e suficientes para o entendimento da peça, contendo especificações e indicações de materiais de modo a orientar o processo produtivo em fichas técnicas.

Assim, não basta a habilidade de desenhar artisticamente, mas a de desenhar tecnicamente, o que exige também o conhecimento do ofício da ourivesaria/joalheria, sem o qual há o risco de projetar-se o inviável de ser produzido.

A questão do desenho para produção veio sendo abordada ao longo do tempo no Brasil, como forma de preparo do estudante para o trabalho na indústria, embora o setor produtivo joalheiro não tenha se especializado nessa direção.

Com a necessidade de acompanhar as novas tecnologias e as relações entre os vários atores do processo de produção, cada vez menos informal, esse desenho também precisou acompanhar a profissionalização crescente do setor, especialmente no que se relaciona à produção industrial.

As escolas formais de ensino do começo do século XX buscaram implantar o resultado de estudos e propostas de nomes como Theodoro Braga, Fidelis Reis e Rui Barbosa, incentivadores do ensino do que muitos já entendiam como o desenho industrial que era o desenho voltado à aplicação prática. Destaque-se os projetos de Fidelis Reis, deputado mineiro, com “o objetivo de preparação para o trabalho” (BARBOSA, 2015, p. 124) e, posteriormente Valnir Chagas, seguindo o Projeto Fidelis

---

<sup>6</sup> Croqui (croquis) – desenho feito à mão, definido brevemente a forma de uma ideia. O senso comum adotou tanto a nomenclatura “esboço” como “croqui” com o mesmo significado. Mas existem diferenças formais que se pode identificar entre eles, indicadas pela ABNT – NBR 10647 – Desenho, quanto ao grau de elaboração.

Reis, que tentou profissionalizar o Ensino Médio no Brasil, mas não obteve sucesso. Esse tema também foi tratado por Theodoro Braga, respeitado como professor de desenho e designer, que, em seu discurso de 1923 – A Educação – afirmava que o ensino do desenho deve ser voltado para a prática: construir primeiro a forma pela linha para depois construí-la pelo relevo (ibidem). Tratou também sobre o desenho de criação, incentivando a utilização de referências brasileiras como tema, com um olhar para nossa fauna e flora, apontando ser esse um meio de combater a cópia de padrões estrangeiros. Destacava a riqueza dos elementos naturais brasileiros como base suficiente para a criatividade dos nossos artistas e designers. Deixou um trabalho bastante “inventivo, original e nacional, como pretendia” (ibidem, p. 112).

Tem-se a lamentar o quanto foi menosprezado o ensino da arte e especificamente do desenho, ao menos nos últimos 30 anos, nos diferentes estágios do ensino formal, o que fez com que se tenha hoje pouco preparo dos alunos para encarar os desafios de certas áreas como o design de produto e até mesmo a Arquitetura.

No que se refere ao design, desde as primeiras escolas no Brasil, tem-se o entendimento da importância do domínio das disciplinas de desenho como base para o processo de desenvolvimento de produtos, com a visão multidisciplinar que faz parte do ensino do design.

Neste contexto, o ensino do desenho deverá acompanhar a necessidade relativa a cada fase, desde o registro de estudos em rabiscos, rascunhos, à definição dos esboços, desenho técnico, ilustração, permeando todas as etapas em que se faz necessária sua utilização para representação da ideia.

Por esse motivo passou-se a analisar o conteúdo que veio sendo aplicado e o que seria adequado à formação desse profissional.

Como ação institucional, foi estruturado em 2013 o Projeto Ferramentas do Design na AJESP (Associação dos Joalheiros do Estado de São Paulo), voltado à informação geral e formação de designers, elaborado à luz das novas tecnologias e das novas demandas de mercado. Particularmente no que diz respeito ao desenho,

nesse projeto as disciplinas que estão sendo oferecidas já contemplam a complexidade que compõe o projeto de design, em sua função estratégica para as empresas. Como curso livre, é composto por módulos independentes de disciplinas que ofereçam uma visão abrangente de produto na joalheria.

## **Conclusão**

O desenho de joias, por ser área recente, como exposto, ainda carece de normalização e critérios para sua execução. Desenvolveu-se nas últimas décadas de modo informal, a partir das experiências dos diversos profissionais que se dedicaram à arte da joalheria e foi registro de muitos momentos da sociedade como um todo.

Com a entrada de novas tecnologias e o crescimento da produção industrial, sua profissionalização se tornou necessária, de modo a alcançar-se melhor entendimento entre os diversos atores que compõem o panorama da joalheria brasileira na contemporaneidade.

Assim o ensino do desenho de joias ganha proeminência nas novas perspectivas de profissionalização do setor. É arte e técnica de representação de um produto. Como arte, traduz a criação através de técnicas de simulação de propostas para novos adornos. Como técnica, é registro e determinação de detalhes fundamentais à execução da joia. No ensino do desenho merece atenção não somente o processo criador, mas também as normas técnicas, de modo a estar alinhado aos procedimentos já adotados em outras áreas do desenho de produtos, bem como à metodologia comum aos projetos de design de produto.

A joalheria mudou particularmente no século XX, acompanhando as transformações sociais, e continua em mutação no século XXI, considerando as tendências de comportamento do consumidor/usuário. O desenho da joia continuará a acompanhá-la nesse trajeto e dela será seu melhor tradutor.

## **Referências**

ALEXANDRE Wollner e a formação do design moderno no Brasil. [Filme-vídeo]. Direção de André Stolarski. São Paulo, s/d. 84 min., color, son. Disponível em: <https://youtu.be/s7LOZLMRRO0>.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.

CODINA, Carles. *A ourivesaria*. Lisboa: Estampa, 2002.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1994, p. 20.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. *Desenhando: um panorama dos sistemas gráficos*. Santa Maria, RS: UFSM, 1998.

HESKETT, John. *Desenho Industrial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ICSID – International Council of Societies of Industrial Design. *Definição de Design Industrial e de designer*. Disponível em <<http://wdo.org/about/definition/>> Acesso em: out 2016.

*Illustrated Jewelry Catalog, 1892: the New England Jeweler*. New York: Dove Publications Inc., 1998.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70, 1981.

NIEMEYER, Lucy. *Design no Brasil: origens e instalação*. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

STOLARSKI, André. *Alexandre Wollner e a formação do design moderno no Brasil*. São Paulo: Casac Naify, 2005.

WONG, Wucius. *Principles of form and design*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, 1993.

#### **Engracia Maria Loureiro da Costa Llaberia**

Doutora em Design pela Universidade Anhembi Morumbi, Laureate International Universities. Tese defendida e aprovada em dezembro de 2016. Mestre em Design pela Universidade Anhembi Morumbi. Graduada em Desenho Industrial pela ESDI, Escola Superior de Desenho Industrial / Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, com habilitação em Design de Produto e Programação Visual. Bacharel em Comunicação Social, Publicidade e Relações Públicas, pela Universidade Estácio de Sá/RJ. Docente do IED, Instituto Europeo di Design (2005-2006). Docente na Universidade Anhembi Morumbi nos cursos de Design e Arquitetura e Urbanismo (2008-2016). É designer credenciada pela ADOR, Associazione Designers Orafi, de Milão, Itália, desde 1993.

E-mail: [gracia.costa02@gmail.com](mailto:gracia.costa02@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5354204773120931>

#### **Ana Mae Barbosa**

Possui graduação em Direito - Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é Professora Titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Interculturalidade, Pedagogia Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais.

E-mail: [anamaebarbosa@gmail.com](mailto:anamaebarbosa@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1650414096296319>

*Recebido em 5 de junho de 2017  
Aceito em 11 de outubro de 2017*

## **Arte contemporânea e cultura visual: desdobramentos da natureza-morta no ensino das artes visuais**

Lutiere Dalla Valle (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM,  
Santa Maria/RS, Brasil)

Milena Regina Duarte Corrêa (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM,  
Santa Maria/RS, Brasil)

**RESUMO — Arte contemporânea e cultura visual: desdobramentos da natureza-morta no ensino das artes visuais** — A partir da natureza-morta, este texto examina a articulação entre arte contemporânea e cultura visual no ensino das artes visuais. A escrita toma como via de experimentação relatos da experiência docente vivenciadas em escola da rede pública ao desenvolver práticas educativas relacionando produções tradicionais, modernas e atuais no que tange às distintas formas de abordar o tema ao longo das últimas décadas. Neste sentido, com base nas perspectivas de Moxey, Hernández e Mitchell acerca das múltiplas - não lineares - alternativas de aproximação com os campos da história da arte e demais campos disciplinares (lingüística, estudos visuais, estudos culturais) propõe-se alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento de ações educativas nos mais variados contextos de ensino. Além disso, discorremos acerca das significativas contribuições da perspectiva educativa da cultura visual para explorar a potencia subjetiva entorno às contingências históricas e sociais que configuram o olhar.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Arte contemporânea. Cultura visual. Natureza-morta. Ensino das artes visuais.

**RESUMEN — Arte contemporáneo y cultura visual: desdoblamiento de la naturaleza muerta en la educación artística** — A partir de la naturaleza-muerta, este texto examina la articulación entre el arte contemporáneo y la cultura visual en la educación artística. La escritura toma como vía de experimentación los relatos de experiencia docente vivenciadas en la escuela de la red pública al desarrollar prácticas educativas relacionando producciones tradicionales, modernas y actuales en lo que se refiere a las distintas formas de abordar el tema en las últimas décadas. En este sentido, con base en las perspectivas de Moxey, Hernández y Mitchell acerca de las múltiples - no lineales - alternativas de aproximación con los campos de la historia del arte y demás campos disciplinares (lingüística, estudios visuales, estudios culturales) se proponen algunos aspectos relevantes para el desarrollo de acciones educativas en los más variados contextos de la enseñanza. Además, acerca de las significativas contribuciones de la perspectiva educativa de la cultura visual para explorar la potencia subjetiva en torno a las contingencias históricas y sociales que configuran la mirada.

### **PALABRAS CLAVE**

Arte contemporáneo. Cultura visual. Naturalezas-muerta. Educación artística.

## **Introdução**

Partindo da recorrência da natureza-morta no campo artístico, impulsionamos a pensar sua potencialidade no ensino das artes visuais por sua vasta gama de contingências que aparecem em todos os períodos históricos. Relacionando às

categorias idealizadas pela historicidade (calcada sobretudo em estilos), o interesse, nesta escrita, é repensá-la sob o viés da multiplicidade, das probabilidades: não linear, que possa ultrapassar a simples narrativa cronológica para torna-la aberta aos possíveis desdobramentos (MOXEY, 2003). Nesta via, a história cronológica pode ser repensada a partir da cultura visual, perspectiva que estimula as micronarrativas, incita o inusitado, caminhos que ainda não tenham sido transitados. Ou seja, não exclui os múltiplos significados, pelo contrário, estimula que os relatos invisíveis sejam recuperados diante da supremacia eurocêntrica, branca e patriarcal que por muitos séculos legitimou a cronologia das belas artes, selecionando obras e descartando outras.

Neste sentido, ao examinar a compreensão que detemos em relação aos artefatos visuais (que definem nossas formas de ver e estabelecer relações cognitivas) nos implica reconhecer que cada contexto cultural, cada tradição reclama para si determinadas visões e entendimentos a respeito do mundo. Portanto, ao fazermos uso da perspectiva da cultura visual para explorar o campo visual e seus desdobramentos no campo das imagens oriundas da história da arte (neste caso, atreladas ao tema da natureza-morta), é possível promover diálogos significativos ao examinar experiências próprias provocadas a partir do olhar subjetivo.

Deste modo, compreendemos que *ver* não consiste em uma ação individual apenas, mas caracteriza-se, sobretudo, por uma prática social contingente: nossas referências culturais e imagéticas não são *absolutamente* nossas, uma vez que estão atreladas às comunidades discursivas às quais nos *vemos* implicados. Ao relacionar imagens retiradas de seus contextos de produção, circulação e legitimação, necessitamos, portanto, examinar nossas concepções sobre o que consideramos e o que descartamos. Quando articulamos junto às obras as nossas experiências, nos aproximamos de processos que exploram visões e repertórios conceituais ao mobilizar percepções variadas a partir da prática de estabelecer relações. Como um *rizoma*, estes processos oriundos da experiência vivida acenam caminhos que se utilizam da reflexividade inventiva como recurso para compreender onde nos situamos e quais são as lentes culturais que usamos, não apenas para *visualizar*, mas também para pensar os *entremeios* que são *invisibilizados*.

## **Gênero que perdura e se propaga: delimitando o campo de estudo**

Desde o momento em que foi assumida como gênero da pintura, a natureza-morta produziu ao longo dos séculos, uma série de possibilidades e interpretações. Com base em Canton, a partir de uma perspectiva de história da arte linear, seu conceito descende da palavra holandesa *Stilleven*, em inglês *Still life* que se refere a uma natureza parada, inerte, composta de objetos e/ou seres inanimados (CANTON, 2004). Para a autora, inicialmente, a temática não tinha preocupação em contar uma história, indagar ou questionar ideias, pois os artistas que as estudavam, estariam interessados nos próprios objetos representados: cor, textura, volume, superfície e a relação entre eles (característica que perdura em muitos casos), mesmo que o gênero tenha sofrido inúmeras transformações em termos de elaboração visual e/ou conceitual. Uma das referências que mais aparecem quando se fala em natureza-morta e composição é Paul Cézanne (1839-1906). Seu estudo de luz e sombra e a preocupação com os valores estéticos e compositivos, revolucionou a arte do seu tempo e de seus contemporâneos.

Mudanças significativas se sucederam durante períodos como o modernismo e suas vanguardas. O estudo dos objetos fragmentados e distorcidos caracterizaram os trabalhos de Pablo Picasso (1881-1973) outro revolucionário que rompeu com a arte naturalista de seu tempo, em valor da exploração de uma nova natureza-morta. Por esse motivo, mediante a infinidade de aproximações e desdobramentos, a natureza-morta tem se mostrado um tema que nunca desapareceu dos olhares atentos dos artistas: renovam-se os olhares, as perspectivas e os enfoques narrativos. Na contemporaneidade, percebemos sua proliferação com requinte em suas várias manifestações: passando das relações de contemplação ao estranhamento, aos desmantelamentos das noções de estrutura, próprias do pensamento moderno (ROSE apud GALLEGHER, 2004).

De acordo com Canton:

A natureza morta é, afinal, um gênero que dialoga com a história da arte ocidental e os sistemas estéticos de forma abrangente. Na arte contemporânea, o conceito de natureza-morta perpetua-se, expandindo-se numa proliferação de suportes e maneiras de lidar com sua forma, sentido, altitude (CANTON, 2004, p. 12).

Neste sentido, a natureza-morta na contemporaneidade implica distintas relações de sua materialidade entorno ao ‘espectador’, uma vez que ultrapassa a “intenção” do artista, para manifestar-se por meio de apropriações, proposições essencialmente conceituais, difundidas em múltiplos espaços, envolvendo elementos oriundos do cotidiano. Há pinturas de naturezas-mortas, por exemplo, que assumem um aspecto mais experimental, sendo compostas por objetos e composições simples – como por exemplo, a obra de Jason deCaires Taylor: uma construção submersa no oceano que estabelece uma relação completamente inusitada, uma vez que temos acesso apenas por registros fotográficos ou audiovisuais (Figura 1).

**Figura 1 – Jason de Caires Taylor: the last supper Mexico growth**



Fonte: <[http://www.underwatersculpture.com/?doing\\_wp\\_cron=1499917827.7942280769348144531250](http://www.underwatersculpture.com/?doing_wp_cron=1499917827.7942280769348144531250)>. Acesso em 12/07/2017.

A partir deste exemplo, podemos argumentar que a relação com os artefatos visuais é também complexa, divergente, por vezes provocadora, contrapondo-se ao imaginário do pintor do século XIX que propunha certo distanciamento de suas composições (completamente controladas) e representadas a partir da inércia.

Já Andy Warhol reproduziu, incessantemente, a imagem de *Campbell's* saturando a representação de alguns objetos, adotando (em alguns casos) alguns dos

princípios da natureza-morta: cotidianidade, popularidade das imagens, atreladas à efervescência visual. Apropriadas, podiam ser empregadas diretamente ao campo artístico, redefinindo os valores e significados atribuídos usualmente aos objetos.

Examinar essa história da natureza-morta de maneira relativista, interpretativa e circunstancial, nos permite autorizar-nos experimentar conexões dialógicas, a pensar a partir de outras perspectivas de cunho relacional, fragmentário e narrativo (MOXEY, 2001). Por esse motivo, o projeto pensado para o ensino de artes visuais na escola buscou contemplar a variedade de produções e interpretações possíveis a partir do tema da natureza-morta, do moderno à contemporaneidade.

### **Experiências educativas**

Nosso ponto de partida para desenvolver projetos educativos na escola, com um grupo de adolescentes, foi partir da negociação a partir de seus conhecimentos prévios, conexões com experiências visuais cotidianas, imagens de interesse, buscando estabelecer algum tipo de vínculo conceitual/vivencial. Foram também as inquietações acerca das relações com a história da arte (conteúdo estipulado pela escola) frente aos desafios de dialogar com as suas experiências, já que a perspectiva da cultura visual interessa-se pelas experiências cotidianas e suas relações de afeto que reverberam produções de sentido e significação (DIAS, 2011).

Entre conversas, provocações, fotos, revistas e recortes, a seleção de imagens para o que se podia denominar “natureza-morta” foi tão interessante quanto a composição em colagem formando um mapa visual desses dois artefatos: *Móveis são natureza-morta? Maçã não pode ser natureza-morta porque não comemos fruta morta!* O objetivo era que as produções se inter-relacionassem, que as palavras não descrevessem as imagens e essas imagens tivessem força sozinhas. Novamente, a produção visual mostrou as múltiplas possibilidades que a natureza-morta ganha, se pensada por diferentes enfoques e abordagens. O que dialoga com a abordagem da cultura visual em estimular proposições imaginativas entre produção de imagens e artefatos que antes não tinham alguma relação (MOXEY, 2001). Durante a atividade em sala de aula, diversos atravessamentos entre as imagens aconteceram: os objetivos da contemporaneidade em criticar ou indagar certas ações, a necessidade

de conceitos atrelados às obras de arte, as dúvidas entorno às “pretensões” da arte contemporânea diante de seus “enigmas”. As palavras “natureza-morta” corporificadas no quadro negro foram o começo de nossas elaborações. Em um jogo de palavras e imagens, houve problematização, busca por diferentes abordagens da natureza-morta em distintos períodos históricos. Desde a composição cubista e geométrica de *Fruteira e pão sobre uma mesa* (1909) de Picasso, atravessando as composições de estudo de cor em *Maçãs e laranjas* (1895-1990) de Cézanne, em contraste com a comercialização de *Campbell's Soup Cans* (1962) de Andy Warhol e, *Pets* (2008) de Eduardo Srur indagando questões sociais/ambientais. Diálogo entre “sequelas” e “decomposição”, entre “apodrecimento” e “devastação”.

No que diz respeito às pinturas modernas e impressionistas, por exemplo, pensamos nas proximidades e distanciamentos que podem ser lançadas entre elas: o objetivo naturalista de representar os objetos repudiados pela noção de desconstrução na modernidade através de Braque (1882-1963) e o quanto contribuiu para as demais desconstruções de formas, cores e volumes em seus contemporâneos. Enfim, múltiplas imagens da história da arte e das produções contemporâneas foram revistas sob o olhar atento dos estudantes, possibilitando conexões entre suas experiências e abordagens históricas da arte, endossando que a maneira e os aspectos de como olhamos é particularmente relevante para a construção do nosso conhecimento (DIAS, 2011).

Durante a finalização das atividades, o objetivo foi pensar e produzir apropriações de naturezas-mortas, podendo serem utilizadas composições do espaço escolar, composições a partir de fotografias, das imagens da produção de artistas, ou, o que pudessem dialogar com as ideias desenvolvidas durante as aulas. A apropriação implicaria uma nova e singular interpretação, transformando aquele objeto comum em uma outra significação, atingindo um estágio seguinte ao da representação utilitária apenas, mas impulsionando o âmbito da subjetivação. Segundo Cherem (2009, p. 152-155) trata-se da ação de recombinar elementos e artefatos em um “desvio”, e que carregará em si novas comparações, agrupamentos e classificações, ampliando combinações e explorando novos ângulos, fragmentos, isolando e recombinando detalhes. Desse modo, aquelas apropriações se

configuraram como possibilidades inventivas ao contribuir para pensar caminhos que o ensino das artes visuais atravessa, operando com questões do tempo presente.

Os questionamentos e apontamentos geraram problematizações acerca de revisões históricas, em particular, da natureza-morta sendo esmiuçada à luz das ideias da cultura visual. Uma rememoração daquelas imagens a partir de outras ideias, já que para fazer parte deste composto, as imagens poderiam passar por redefinição ou mudanças através de experimentações. Abrindo assim, um campo de possibilidades e abrangentes estratégias didático-pedagógicas para o ensino das artes visuais na educação básica.

### **A história da arte revisitada pelas vias da cultura visual**

Pensar as imagens e atribuir significados à elas envolvem valores e práticas culturais/sociais muito peculiares e relativas ao contexto de produção: requerem o exercício constante de revisão uma vez que podem mobilizar nossas formas de conceber o mundo e a nós mesmos.

Ao fazer uso “de uma história da arte revista”, foi necessário reconhecê-la como potência que se centra na produção de significados, assim como abre portas para a produção de conhecimento desde enfoques muito variados, onde não se busca consenso, mas desacordos de interpretação. Assim, o estudo das imagens envolve o reconhecimento de sua heterogeneidade, das diferentes circunstâncias de produção e da variedade de funções que lhes são atribuídas a partir das mais variadas perspectivas.

Entretanto, a partir da cultura visual, tomamos como via primeira o mundo das imagens, que expressam e definem nossas formas de pensar e viver, que vão além das categorias da história da arte tradicional – que já não podem ser estudadas com os mesmos conceitos e/ou critérios que antes eram utilizados. Por esse motivo, somos defensores do ensino de artes visuais a partir de uma história da arte não linear, não apenas ocidental e clássica, mas também oriental, latina, pelas lentes das mulheres, etc.

Em sua escrita *Nostalgia for the real, 2001*, Moxey nos provoca a pensar a história da arte que temos proximidade: escrita em determinado local e cultura, atrelada à época de sua criação, a partir de uma perspectiva particular, por isso, não pode ser considerada universal. Entretanto, com os estudos de uma *nova*, ou *várias* histórias da arte, entende-se que na luta por um método central e unificador, foi substituída a história convincente por muitas histórias, que se relacionam entre si, de forma autônomas, ao encontro das reivindicações da arte contemporânea (MOXEY, 2001). Com todas as suas possibilidades, a história da arte não precisa de direções fixas, pois pode desenhar percursos multidisciplinares, de estranhamento, de discrepância, impulsionados mais pela movimentação do que pela perspectiva ‘evolutiva’ da arte. Ou seja, validadas por pequenos discursos e relatos que talvez não tenham sido contemplados anteriormente.

Logo, o colapso da ideia unificadora da história da arte, implica e mobiliza diferentes histórias, assim como a arte e o conhecimento, que não são fixos e nem permanentes. De fato, ao que se centra o estudo da cultura visual, uma abordagem que não pretende configurar-se como um campo disciplinar, mas pensar-se a partir da diferença, da multiplicidade cultural e, sobretudo, da fluidez. Tomar partido dos processos de subjetivação que podem ser proporcionados a partir do trabalho com imagens oriundas das visualidades contemporâneas, ao abordar a “subjetividade como a possibilidade de inventarmos a nós mesmos diante dos determinismos da identidade”, isto é, ir além da identidade fixa para questionar os sistemas de pensamento hegemônico impregnados do sentimento de naturalização de verdades (HERNÁNDEZ, 2007).

Portanto, expandir as possibilidades de diálogo entre as experiências visuais cotidianas e suas conexões com os campos da história da arte que contribuem para criação de objetos de desejo e de consumo, assim como problematizam as diversas situações e contextos que permeiam as relações de submissão e agenciamento que contornam a vida diária. Nas palavras de Paul Duncum

A cultura visual possui uma estrutura rizomática: carece de um núcleo e pode expandir-se infinitamente. Uma imagem está conectada a outra, que, por sua vez, está conectada a uma terceira; imagens associam-se à literatura, poemas, letras de canções e filosofias de vida. Assim como a internet – esta

também um rizoma -, a cultura visual não detém um centro ou uma estrutura linear. [...] a cultura visual dissemina-se, por associação, de uma ideia, imagem, tópico, texto, etc., para outro. Uma coisa conduz a outra e mais outra. Assemelha-se mais à grama que à árvore (DUNCUM, 2011, p. 21).

Ainda para o autor, as imagens oriundas da cotidianidade como dispositivos do olhar crítico, reflexo de um determinado traço de uma problemática atual, se coloca como fator de aproximação, de problematização e de inquietação frente àquilo que é posto como imutável e intransponível – neste caso, às imagens de naturezas-mortas deslocadas da história da arte.

Partindo da ideia de que tudo aquilo que vemos está impregnado de sentido, significados desde o contexto social e de relações de poder dentro de determinada cultura, as configurações de natureza-morta (nos variados contextos) podem ser entendidas levando em consideração um grande número de elementos culturais que abarcam também, questões biográficas e sociais, ‘modos de ver’ e relaciona-se com a esfera social da vida cotidiana, pois, a todo o momento somos interpelados por signos e significados criados pelas artes visuais.

Como campo “adisciplinar” e que se nutre de outras disciplinas (sociologia, filosofia, antropologia, psicologia, estudos sobre cinema, história da arte, estudos sobre cultura, etc.) a cultura visual é sem dúvida uma forte possibilidade para abordar estas e outras questões da atualidade, pois, de acordo com Fernando Hernández (2011), esta abordagem trata especialmente daquilo que nos cerca diariamente e que participa dos nossos processos de construção identitária.

Além disso, questiona as visões de mundo no que diz respeito às relações de poder. Poder entendido como “pensamento hegemônico, naturalização da realidade, grupos dominantes que se apropriam e que decidem como as coisas devem ser e como devemos ‘ver’, entender e nos comportar diante do mundo”, e que, inevitavelmente, interferem na forma como agimos e nos construímos como sujeitos (HERNÁNDEZ, 2007). Como nos percursos *rizomáticos* sugeridos por Deleuze e Guattari (1995) que se ramificam estabelecendo conexões, mesclando-se e produzindo novas relações com o saber, podemos contribuir com o ato de questionar, fomentar a reflexão e o debate acerca das problemáticas contemporâneas em torno

das imagens e suas representações vinculadas nos mais variados contextos culturais e sociais de produção e distribuição. Estas práticas nos oferecem a chance de revisitarmos nossas próprias crenças, valores e formas de compreender o mundo e nossas relações de aprendizagem.

Neste sentido, ao nos posicionarmos a partir de perspectivas que dialogam sob o enfoque da cultura visual, nos permitem criar *contra discursos*, transgredir ideias enraizadas, propor diferentes abordagens pois, como bem sabemos, existem infinitas alternativas de pensar e propor o tema da natureza-morta e não unicamente atrelado às heranças do positivismo histórico e hegemônico da arte.

### **Considerações finais**

É importante pensarmos que todos os relatos e formas de narrar correspondem a *invenções*: foram criados e legitimados por pessoas a partir de *critérios específicos*. Ter em conta a natureza exploratória e interpretativa dos fatos históricos – sobretudo entorno aos artefatos culturais produzidos pelas distintas culturas – nos autoriza fugir da ideia de um único método que pode ser aplicado de forma estanque para estudar a história da arte: mas incita a pensar em “histórias das artes”.

Aprendemos através do ato de estabelecer relações – *o conhecimento não está em si mesmo, mas naquilo que é produzido a partir das conexões, dos diálogos estabelecidos* (GERGEN, 1996). Portanto, enquanto os estudos da cultura visual se expandem, autores da crítica, teoria e história da arte contestam, configurando-se ameaça ao campo institucional da arte, justamente por tratar-se de um território de tensões e conflitos que ainda busca firmar-se como campo do conhecimento. Constitui-se, portanto, de várias histórias, atravessa questões interdisciplinares, ultrapassa os aspectos cronológicos como sucessão linear para pensar e propor caminhos mais alargados, onde as fronteiras sejam diluídas, oferecendo-nos espaço às múltiplas contestações (CHEREM, 2009).

Portanto, fundir categorias de uma história ocidental, clássica, normativa e linear, não só restringe nossas capacidades inventivas, como também pode negligenciar movimentos periféricos, culturas tidas como subalternas que durante

muitos séculos foram subjugadas em detrimento de concepções eurocêntricas e/ou norte-americanas (anglo-saxônicas) de valores estéticos, filosóficos e morais acerca de verdade, realidade e representação.

A importância de justapor arte contemporânea em diálogo com produções modernas aqui pensadas não tem interesse em comparar ou contrastar ideais, mas estabelecer relações conectivas, compreender as maneiras com as quais podemos retomar nossas próprias ideias ao elaborar vias de conexão inventiva. Destarte, entendemos que os campos se expandem em relação ao que tem ao seu entorno e criam novos significados a partir das diversas imagens, sejam elas atuais ou deslocadas de determinados contextos históricos. De acordo com Cherem (2009) essas imagens perduram durante vários tempos, ultrapassam o fluxo regular das coisas e voltam para a contemporaneidade não de maneira idêntica, mas possíveis de articulação através de combinações e justaposições. Reverberando, portanto, conhecimentos e informações apreendidos de diversas maneiras, visto que as aprendizagens das gerações atuais acontecem através da articulação e cruzamento de informações e experiências vividas vinculadas às imagens, ideias, recursos e linguagens diversas.

## Referências

- CANTON, Kátia. Natureza-Morta. In. MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA/SESI. *Natureza-morta: Still Life*. São Paulo: MAC/USP, SESI, 2004.
- CHEREM, Rosângela Miranda. Imagem – acontecimento. In: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; MAKOWIECKY, Sandra (Orgs.). *Linhas cruzadas: artes visuais em debate*. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DIAS, Belidson. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual*. Brasília: Editora da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.
- DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Org.) *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: EDUFMS, 2011. p. 15-30.
- GALLEGUER, Ann (Org). *Still Life Natureza-Morta*. Londres: Art Library, 2002. Catálogo
- GERGEN, Kenneth. *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. España: Paidós, 1996.
- HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KNAUSS, Paulo. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. *Aproximações disciplinares: história, arte e imagem*. Anos 90 — Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS, Porto Alegre, v. 15, n. 18, p. 151-168, dez. 2008.

MITCHELL, W. J. T. *What do pictures want?: the lives and loves of images*. Chicago: Chicago University Press, 2005.

MOXEY, Keith. *Nostalgia for the real: The troubled relation of the art history to visual studies*. In *The Practice of Persuasion: Paradox and Power in Art History*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 2001.

SCHNEIDER, Norbert. *Naturezas-Mortas*. Trad. Adelaide Cervaens Rodrigues e Teresa Carvalho. Lisboa: Taschen, 2009.

### **Lutiere Dalla Valle**

Doutor em Artes Visuais e Educação (Universidad de Barcelona/ES), Mestre em Educación y Artes Visuales: un Enfoque Construcionista (Universidad de Barcelona/ES), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (CE/PPGE/UFSM) linha de Pesquisa: Educação e Artes. Possui Especialização em Arte e Visualidade, Licenciatura Plena em Desenho e Plástica e Bacharelado em Desenho e Plástica pela mesma instituição. É professor adjunto no Departamento de Artes Visuais/CAL/UFSM do Programa de Pós-Graduação/PPGART - Linha de Pesquisa Arte e Cultura, e nos Cursos de Graduação Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. Investiga as relações entre Artes Visuais e Cultura Visual relacionado à formação de artistas e professores, além de liderar Grupos de Pesquisa e Extensão na mesma área.

E-mail: lutiere@dallavalle.net.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7210555983862366>

### **Milena Regina Duarte Corrêa**

Graduanda em Artes Visuais Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFSM), bolsista do projeto de extensão: Art in Bag – Exposições Itinerantes (FIEX/UFSM). Membro do grupo de pesquisa: Artes Visuais e I/Mediações (AVI/CAL) e dos projetos de extensão: Núcleo Educativo Cláudio Carriconde (NECCA/CAL) e Arte Contemporânea e Educação da Cultura Visual: Pedagogias Culturais na Alfabetização Infantil. Tem interesse nas áreas de educação em Artes Visuais, cultura visual, história da arte e mediação de exposições em espaços formais e não formais de ensino.

E-mail: milenadc27@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6761362028803725>

*Recebido em 13 de julho de 2017  
Aceito em 30 de outubro de 2017*

## **Experimentação audiovisual: considerações sobre a produção de subjetividades na grande mídia**

Jéssica Thaís Demarchi (Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas/RS, Brasil)

Cláudio Tarouco de Azevedo (Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas/RS, Brasil)

**RESUMO — Experimentação audiovisual: considerações sobre a produção de subjetividades na grande mídia** — O artigo que aqui se apresenta vislumbra uma discussão acerca de alguns aspectos da produção de subjetividades nutrida por determinados recortes da grande mídia audiovisual. Tendo sido o método cartográfico o fio condutor dos procedimentos de construção da presente pesquisa, será apresentado um programa de oficinas de vídeo experimental que foi desenvolvido como projeto pedagógico. Baseadas na lógica ecosófica, as oficinas ambicionam a problematização dos mecanismos de produção de subjetividades na esfera audiovisual que permeia a cultura visual contemporânea. Além disso, o projeto deseja auxiliar os participantes para que, através de uma desestabilização do olhar acostumado aos padrões midiáticos, possam explorar suas subjetividades de maneira livre por intermédio das conexões de sentidos engendradas durante a experiência.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Vídeo experimental. Ecosofia. Mídia.

**ABSTRACT — Audiovisual experimentation: considering the subjectivity production in the mainstream media** — The present article envisions a discussion on aspects of the production of subjectivities nourished by certain fragments of the mainstream audiovisual media. With the cartographical method being used as the conducting wire of the construction of this research, a program of workshops of experimental video will be presented. It was developed as a pedagogical project. The workshops, based on the ecosophical logic, aspire a problematization of the mechanisms of production of subjectivities in the audiovisual field that permeates the contemporary visual culture. Through a destabilization of the view accustomed to media standards, the project aims to help the participants to explore their subjectivities in a free way through the connections of meanings engendered during the experience.

### **KEYWORDS**

Experimental video. Ecosophy. Media.

## **O fluxo imagético na pós-modernidade**

Frequentemente a pós-modernidade é descrita como ponto de crise da modernidade. Genericamente e dito em breves palavras, isso se deve centralmente ao fato de que o legado da filosofia ocidental, cujo mote consiste na busca constante do entendimento de mundo através de cânone unificador e capaz de estabelecer verdades generalizantes, é contraposto pelo relativismo.

Percebe-se a fragmentação das experiências humanas e a fragilidade das estruturas unificantes, de modo que não só a esfera dos sentidos opera com a multiplicidade, mas também o campo da razão está conectado a ela. A realidade tal qual a conhecemos é compreendida em sua condição de mutabilidade e não se baseia em verdades absolutas, visto que sua base é constituída por construções sociais e montagens de linguagem.

A representação imagética da realidade também figura um cenário de crise já que os índices de visualidade que passam a orientar a compreensão de mundo não têm a obrigação de seguir modelos fixos como acontecia com o figurativismo na pintura até a década de 1870. A pluralidade do discurso visual rompe com as fronteiras e restrições da representação do real. Nesse sentido, Nicholas Mirzoeff (2003, p. 27) constata que na contemporaneidade “a imagem filmada ou a fotografia já não incluem a realidade em seu índice porque todos sabemos que ela pode ser manipulada por computação de maneira imperceptível”.

Ele explica que a imagem passa a estar revestida por um caráter de virtualidade quando a potência da transmissão da imagem em tempo real se sobrepõe ao próprio fato representado, fazendo com que o tempo real tenha mais destaque do que o espaço real. A ideia de realidade passa por uma ordem de desestabilização em função do poder que a virtualidade adquire sobre o fato em si.

O autor diz que ao mesmo tempo em que essa virtualização parece ludibriar o nosso entendimento, criando assim uma crise visual, presenciamos também uma época na qual a sofisticação das visualidades avança de maneira extraordinária. O fluxo em escala global dessas imagens constitui ele mesmo uma espécie de “produto”, ocupando um patamar cada vez mais importante nas redes e na interação social de modo mais amplo.

A exorbitância de imagens conduz à cultura visual, que por sua vez caracteriza uma sobrecarga visual e crise da informação no cotidiano. Com a intenção de trabalhar no contexto dessa realidade virtual, Mirzoeff esclarece:

A distância entre a riqueza da experiência visual na cultura pós-moderna e a habilidade para analisar esta observação cria a oportunidade e a necessidade

de converter a cultura visual em campo de estudo. [...] A cultura visual se interessa pelos acontecimentos visuais em que o consumidor busca a informação, o significado ou o prazer conectados com a tecnologia visual (MIRZOEFF, 2003, p. 19).

Vislumbrando algumas das colocações do autor acerca da cultura visual como investigação da globalização pós-moderna das visualidades na experiência cotidiana, buscamos desenvolver um projeto pedagógico com oficinas de vídeo experimental. Na elaboração deste programa de oficinas, ao entrelaçar o ensino de Artes Visuais e uma parcela dos fenômenos que integram a cultura visual, tencionamos problematizar alguns mecanismos de produção de subjetividades na grande mídia audiovisual. Destacamos que na presente discussão a referência ao termo grande mídia se dá no sentido dos canais de maior ibope da televisão aberta brasileira, o que não significa que outros veículos de comunicação que compartilham das mesmas características não possam estar vinculados ao trabalho.

### **Produção de subjetividades na indústria cultural**

A quantidade de pessoas que veem e se relacionam com o mundo ao seu redor através de aparatos de produção e exibição visual aumenta consideravelmente dia após dia. Por conseguinte, “o trabalho e o tempo livre estão centrando-se progressivamente nos meios visuais de comunicação” (MIRZOEFF, 2003, p. 17).

O abundante circuito de visualidades assegura a constante manutenção das principais engrenagens da indústria cultural, que faz circular, divulga e produz os bens de consumo. Segundo Theodor Adorno (2016), tal indústria não consiste unicamente nas imagens e conteúdos midiáticos que caçam a contemplação do espectador, mais do que isso, ela é uma relação entre os indivíduos mediada pela enxurrada imagética que funciona com força total quando o sistema econômico já solidificou seu poderio dominante sobre a sociedade.

O mote basilar de uma sociedade orientada nessa direção é a dinâmica consumista. Assim, a seleta elite que comanda as maiores e mais influentes empresas capitalistas ocupa um lugar privilegiado de autoridade sobre o curso da vida da população em geral. Os valores cultivados por essas grandes entidades, cujo objetivo

central é o lucro, são injetados nos meios de massa, tendo assim o direito de participar do manejo dos canais de comunicação com maior volume de consumidores.

Marilena Chaui (2006) constata que as corporações multimilionárias firmam parcerias cada vez mais sólidas com inúmeros serviços de comunicação como jornais, revistas, canais de televisão e redes de telefonia, ocupando assim, posições de controle sobre o que pode ou não ser explicitado e como a (des)informação deve ser oferecida à população.

A lógica midiática no contexto da indústria cultural tende a produzir uma matriz de comportamentos a serem absorvidos pela população. Ela faz isso criando protótipos ideais para todas as esferas da vida: forma física, laser, sucesso, relacionamentos, vida profissional, religião, cultura, educação, entre outros. A participação de milhões em tal indústria impõe métodos de reprodução que, por seu turno, fazem com que necessidades e desejos iguais sejam satisfeitos com produtos estandardizados. Adorno (2016, p. 9) afirma que os “clichês seriam causados pelas necessidades dos consumidores: por isso seriam aceitos sem oposição”.

Existe uma tentativa de equalização dos indivíduos no momento em que, ao estarem sujeitos a conteúdos muito parecidos, são pouco valorizadas as particularidades de cada um e pretende-se uma espécie de uniformização do todo. O modo de vida que o poder econômico busca impor às pessoas não se identifica, em essência, com aquilo que os indivíduos são ou poderiam vir a ser.

Ao passo em que a contemplação sem efetiva ação interativa se normatiza no cotidiano do sujeito, menos ele vive e conhece a verdade. Quanto maior é a força do entrelaçamento entre o indivíduo e o imagético dominante como se este representasse o seu reflexo, maior é o enfraquecimento da compreensão de sua natureza genuína. Os movimentos que o sujeito realiza são menos seus do que gerenciados pelos fundamentos da indústria cultural.

### **Algumas contribuições ecosóficis**

Para que possamos problematizar a forma como a produção de subjetividade se dá no meio midiático, é importante que citeamos o conceito de subjetividade. Nicolas

Bourriaud (2009, p. 127) diz que a subjetividade em Félix Guattari consiste em um “conjunto de relações que se criam entre o indivíduo e os vetores de subjetivação que ele encontra, individuais ou coletivos, humanos ou inumanos”. A estruturação da subjetividade coletiva, que se dá por intermédio dos fios tecidos pelo meio e pelo consumo cultural, bem como pela maquinaria informacional, exala os significantes que, por sua vez, produzem territórios mínimos com os quais o indivíduo será capaz de fundar sua própria subjetividade ao identificar-se. Nesse jogo em que o sujeito constitui seus códigos subjetivos, novas relações vão sendo encetadas em conexões peculiares com a mente e o corpo. Destarte, manifestam-se novos dispositivos de contraposição às rígidas normatizações ideológicas e comportamentais.

Roberta Romagnoli (2009) complementa ao explicar que o organismo da subjetividade é instituído por planos de força e linhas multiformes que atuam simultaneamente. Nesse campo, existem as linhas duras encarregadas das divisões binárias, como a classificação dos sujeitos de acordo com camada social, sexo e área profissional, por exemplo. Além destas, encontram-se as linhas flexíveis que viabilizam o afetamento da subjetividade, produzindo as zonas de indeterminação que permitem ao indivíduo a criação de conexões e agenciamentos. Quando esses processamentos são efetuados, se desencadeiam algumas linhas de fuga que convergem em criações que desvelam o novo. Essas formações são orientadas sempre de maneira coletiva, relacionando-se com elementos situados para além do sujeito.

A fim de seguirmos a discussão a respeito da subjetividade na grande mídia, estabelecemos algumas aproximações com a lógica ecosófica em Guattari (2001). As ponderações do autor são capazes de apontar para alguns mecanismos dos meios de comunicação que afetam nossa maneira de entender o meio em que vivemos, de conectar-se com ele e de reconhecer e produzir sentidos em seu contexto. Guattari sintetiza esse processo ao dizer que a nossa experiência de vida vem sendo gangrenada pela mídia.

Explorando relações de poder existentes nas estruturas de bens, de serviços e de produção de signos que vem se instaurando na sociedade, o autor explica que a relação da subjetividade (seja ela vegetal, social, cósmica ou animal) com sua

exterioridade vem sofrendo um processo de involução, de forma que o singular vai dissipando suas peculiaridades. O autor diz que só uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana), que ele chama de ecosofia, seria capaz de operar mudanças efetivas, representando um vigor de confronto às consequências do capitalismo pós-industrial, o qual ele denomina Capitalismo Mundial Integrado (CMI). Os princípios cultivados pelo CMI tendem a espargir sua pujança não só pelos mecanismos de produção de bens e serviços, mas também através dos veículos de comunicação de massa. A parceria estabelecida entre o sistema regido pelo capital e a mídia auxilia na conservação dos valores preconceituosos e excludentes entre imigrantes, mulheres e toda uma parcela populacional que tem sido incansavelmente inferiorizada e explorada.

O caminho traçado pela hipervalorização da fabricação e acelerada circulação de bens imateriais e materiais é direcionado para zonas imensas de blocos homogêneos de criação de sentidos, com recursos de significação padronizados e aos poucos esvaziados. A mídia toma as rédeas do maior volume de zonas existenciais com a finalidade de dominá-las. Assim, a subjetividade controlada pelo capitalismo é mediocrizada por conta própria em um sentido contínuo de reprodução.

O sistema econômico em voga tem como um de seus principais alvos a laminagem das subjetividades como matéria prima para seu conglomerado "produtivo-econômico-subjetivo" (GUATTARI, 2001, p. 32). Na tentativa de contribuir com a produção de artefatos de confronto ao acúmulo dos processos de subjetivação engolfados em arcaísmos, Guattari fala sobre a necessidade de uma reorganização dos propósitos e práticas que engendram o movimento social nas condições atuais e complementa protelando o seguinte:

E façamos votos para que no contexto das novas distribuições das cartas da relação entre o capital e a atividade humana, as tomadas de consciência ecológicas, feministas, anti-racistas etc, estejam mais prontas a ter em mira, a título de objetivo maior, os modos de produção da subjetividade - isto é, de conhecimento, cultura, sensibilidade e sociabilidade - que dizem respeito a sistemas de valor incorporai, os quais a partir daí estarão situados na raiz dos novos Agenciamentos produtivos. [...] Longe de buscar um consenso cretinizante e infantilizante, a questão será, no futuro, a de cultivar o dissenso e a produção singular de existência (GUATTARI, 2001, p. 33).

O autor aponta a ecosofia como recurso em prol da constituição de zonas de consciência pluralizadas capazes de engendrar relações de empatia, sensibilidade, respeito ao meio ambiente e à multiplicidade dos sujeitos, companheirismo e igualdade. Uma perspectiva aclarada por este lume coordenaria empreendimentos insólitos no âmbito do microssocial, da micropolítica e da solidariedade, unindo-os a novas ações ético-estéticas e de exploração do desenvolvimento do inconsciente.

Isto posto, o diferente e o excêntrico seriam capazes de atuar em consonância com um modo de governar mais humanitário e livre de engessamentos. Far-se-ia necessária uma reoxigenação no sangue que corre pelas veias do organismo social a fim de tentar amenizar as intoxicações causadas pelas investidas capitalistas. Esse procedimento demandaria não só regenerações nos tecidos políticos no sentido burocrático e legislativo, mas principalmente nas camadas de produção subjetiva, auxiliando na criação de movimentos e experiências que visem a nutrição de mentalidades autônomas que cultivem as peculiaridades e as singularidades.

No contexto da mídia guiada pela razão do consumo, a constituição das identidades e alteridades tende a ser arquitetada por intermédio de configurações de identificação e imitação e é “no sentido dessa psicologia de massas maleáveis que trabalha a grande mídia” (GUATTARI, 2001, p. 45). Por outro lado, na ótica ecosófica, o eu e o outro são fundados na forma como os indivíduos conseguem deslocar-se dos territórios existenciais, procurar por diferentes áreas para se desenvolver, realocar-se e transcenderem-se a si mesmos acionando dispositivos de correlação com o referente.

Não se trata de uma abolição ou condenação do aparato midiático, mas sim de uma renovação em seu sistema, de modo que os múltiplos coletivos de sujeitos possam produzi-lo de acordo com a valorização da singularidade e suas possibilidades heterogêneas. É importante que o avanço tecnológico da mídia opere harmoniosamente com sua democratização, descentralizando as zonas de produção de conteúdo e de fala, contribuindo para que seu uso não seja aplicado predominantemente no sentido do lucro capitalista. Investidas nessa direção disponibilizariam vias de estímulo às práticas de exploração do eu, do outro e dos grupos em uma caminhada de ressingularização.

Face à volumosa nuvem criada pelo conjunto das crises sociais, políticas e afetivas, pode parecer que ações no sentido da renovação da subjetividade não sejam empreendimentos capazes de transformar positiva e efetivamente a situação problemática. Ou pode parecer ainda que o crescente cultivo de mentalidades padronizadas não afete tão perigosamente a nossa evolução social. Contudo, Guattari adverte que as possibilidades para uma vigorosa guinada na direção de um mundo mais justo e menos autoritário residem justamente nessas inferências:

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, com o estranho: todo um programa que parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época (GUATTARI, 2001, p. 55).

Um fluxo capaz de movimentar-se por estas rotas poderia auxiliar na construção de modos de vida nos quais tanto os sujeitos quanto as instituições sociais que regem o cotidiano das experiências de ser e estar no mundo fossem penetrados por novos valores: os da solidariedade e do respeito ao (des)semelhante. Referimo-nos a transformações moleculares no estofado e na superfície de nosso meio através de injeções ressingularizantes que nos ajudem a ver as situações que nos cercam com maior autonomia.

### **Oficinas de vídeo experimental**

Buscando por antídotos à tentativa de padronização das subjetividades por parte da mídia, o projeto das oficinas de vídeo experimental busca métodos para nadar na maré contrária dos estímulos uniformizadores da consciência emitidos pelos meios de massa. Nesse sentido, o contato com a ecosofia na pesquisa ajuda-nos a perceber que a produção de vídeo experimental apresenta brechas para inventar possíveis “antídotos para a uniformização midiática e telemática, o conformismo das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens etc.” (GUATTARI, 2001, p. 16).

Bourriaud (2009, p. 118) diz que “quando se quer matar a democracia, começa-se arquivando a experimentação e termina-se acusando a liberdade de hidrofobia”. Adaptemos a colocação do autor para a composição do conjunto imagético dos meios

de massa, caracterizada por uma aparência asséptica estandardizada que insiste em servir-se quase sempre das mesmas etiquetas e fórmulas prontas, ignorando possíveis inovações e descobertas que produzam sentidos dissonantes em relação ao habitual.

O autor alerta para o fato de que, se quisermos fazer ruir o espetáculo criado pela grande mídia, é necessário criar novas maneiras de relação entre os sujeitos. Nessa direção, tencionamos com as oficinas, o engendramento de relações que propiciem o desnudamento de subjetividades desencadeadas através de uma consciência responsável, crítica, sensível, solidária e empática. Nesse sentido, “a finalidade última da subjetividade é a conquista incessante de uma individuação. A prática artística forma um território privilegiado dessa individuação, fornecendo modelizações potenciais para a existência humana em geral” (BOURRIAUD, 2009, p. 123).

As oficinas são pensadas como um possível caminho para experimentar novos procedimentos de reorientação dos meandros subjetivos de modo que nutram a diferença e o desvio como prolífica potencialidade inventiva. Tanto Bourriaud quanto Guattari destacam a importância de uma subjetividade trabalhada sob bases polifônicas e multipolares ao invés de uma mentalidade controlada por artimanhas uniformizadoras, que contribuem para uma sociedade cada vez mais desigual. Vertendo dessa perspectiva, Bourriaud (2009, p. 142) diz que o bojo ecosófico “consiste numa articulação ético-política entre o ambiente, o social e a subjetividade. Trata-se de reconstruir um território político perdido, visto que foi despedaçado pela violência desterritorializante do ‘capitalismo mundial integrado’”.

O conjunto das oficinas de vídeo<sup>1</sup> foi pensado na perspectiva da prática audiovisual de caráter experimental no intuito de possibilitar aos participantes que pudessem explorar suas subjetividades da forma mais livre o possível, inventando e experimentando singulares maneiras de olhar e de se expressar, ângulos inusitados e novas técnicas de captura e edição audiovisual.

---

<sup>1</sup> O projeto pedagógico das oficinas de vídeo experimental foi desenvolvido dentro da pesquisa de mestrado que estamos realizando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Tentando definir vídeo experimental, Arlindo Machado (2010) adentra o prisma cinematográfico ao contar que até a chegada da década de 1960 os filmes eram basicamente divididos entre ficções e documentários, não existindo muitos mecanismos de subversão para extrapolar esses limites. Contudo, começava a borbulhar uma tenra produção, principalmente de fora das margens do sistema comercial, que não se encaixava em delimitações simplistas. As mudanças aconteciam não só no cinema, mas também no ramo do vídeo propriamente dito através das ações de videoartistas. A partir das metamorfoses que a cena videográfica vinha sofrendo, as criações que não podiam ser inseridas nas classificações tradicionais eram denominadas como experimentais. Machado ironiza:

Mas o curioso é que o 'experimental' só pôde ser conceituado por sua exclusão, por aquilo que ele tem de atípico ou de não-padronizado, por aquilo, enfim, que não se define nem como documentário, nem como ficção, situando-se fora dos modelos, formatos e gêneros protocolares do audiovisual (MACHADO, 2010, p. 25).

O vídeo experimental, abrangendo criações que não se curvam a standardizações, não necessita firmar compromisso com o circuito comercial. As obras desse nicho são salpicadas por traços e partículas que se desvencilham dos padrões mercantis. Mais do que isso, a videografia experimental abrange as produções marcadas pela importância do ato de experimentar, de arriscar, testar materiais e operações diferentes a fim de desvelar novas possibilidades, novos sentidos e sensações.

Entendendo o vídeo experimental como manifestação artística de desestabilização dos modelos da grande mídia audiovisual, não nos interessa a exposição exaustiva de técnicas tradicionais da produção de vídeos. Objetivamos a desestabilização de um olhar convencional a padrões midiáticos através da experimentação de dinâmicas diferentes, ou seja, as experiências propostas na ação servem como o alimento das produções.

As oficinas estão sendo realizadas com uma turma da graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Cada encontro é dividido em três etapas. Foram escolhidos alguns assuntos, principalmente de cunho social, a serem abordados pensando em questões que poderiam ser de interesse dos participantes,

visto que tocam na vida da população em geral e servem como dispositivos de debate e problematização da grande mídia. Nas oficinas, são realizadas conversas com o grupo para discutir esses assuntos e entender a maneira como cada um deles relaciona-se com o tema, que gira em torno, por exemplo, da situação política do país, da homofobia, da representatividade na mídia e de preconceitos que geram exclusão. Ocasionalmente, assistimos a alguns vídeos (tanto videoartes quanto fragmentos de programas da grande mídia e de filmes) que possam auxiliar na reflexão sobre o tema debatido.

Posteriormente, os participantes produzem vídeos experimentais a partir das suas visões acerca do tópico discutido. Depois que todos concluíram seus vídeos, nos reunimos novamente para assisti-los e comentar o processo de criação de cada um. Além de fazer apontamentos sobre as técnicas que foram desenvolvidas e utilizadas na produção e pós-produção audiovisual, há um diálogo sobre as diferentes significações provocadas pelos vídeos.

Em uma das oficinas, conversamos sobre a questão da empatia e de como a falta dela pode afetar nossas relações. O diálogo girou entre tópicos variados: a separação do lixo para que os profissionais da coleta possam realizar seu trabalho; a violência verbal e física contra pessoas que sofrem preconceito; decisões políticas que favorecem a exclusão de minorias. Assim, os participantes foram convidados a realizar um vídeo sobre a vivência de se colocar no lugar de outra pessoa, tentando experimentar como seria estar na pele deste outro.

Uma das participantes realizou um vídeo no qual se colocava no lugar de um trabalhador que lida com mecânica de automóveis, passando o dia inteiro em lugares quentes, com o corpo suado e sujo e tendo que fazer intenso esforço físico. Ao conversar sobre seu processo de criação, ela, que conhecia o trabalhador, relatou que finalmente entendia porque ele reclamava de fortes dores no corpo e de como sua rotina era desgastante e sofrida. Disse que passou a olhar para os trabalhadores que cruzam seu caminho diariamente de outra forma, tentando imaginar as situações pelas quais estão passando. A turma conversou bastante sobre a experiência da colega e foi possível perceber uma comoção e identificação entre eles, despertando afecções de solidariedade.

Por mais que exista um plano delineado para cada uma das oficinas, tanto a sua execução quanto a elaboração da pesquisa em torno da sua realização são inspiradas pelo método da cartografia (BARROS e KASTRUP, 2015; ROMAGNOLI, 2009). Dessa forma, durante o percurso algumas modificações são realizadas em função de sugestões feitas pelos participantes e outros acontecimentos que surgem no caminho. Ao encontrarmos-nos com a turma participante, não portamos um objetivo fixo a ser alcançado. Pelo contrário, levamos uma proposta flexível que se constrói na cumplicidade do grupo, na relação de agenciamento entre indivíduos heterogêneos, afinal, “a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos” (BARROS e KASTRUP, 2015, p. 53).

Um diário de bordo vem sendo mantido para que seja possível a eficiência do mapeamento da experiência, visto que nele são feitos, como recomendam as autoras Barros e Kastrup (2015, p. 70): “relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo”. Os processos, ideias e ações empreendidas ao longo da execução das oficinas vão integrando a produção de dados a respeito dos resultados do projeto.

### **Breves considerações em fluxo**

Analisando a grande mídia audiovisual que permeia a cultura visual pós-moderna é possível constatar que os estímulos à uniformização dos corpos e das mentalidades constituem uma ameaça à democracia e aos modos de vida mais igualitários. Fazemos tal afirmação tendo em vista que o desenvolvimento de nossas subjetividades é afetado pelas mensagens, tanto verbais quanto sonoras e visuais, providas da mídia. Essas mensagens são elaboradas em um formato que tenciona impulsionar o consumo através da laminagem das singularidades dos indivíduos buscando criar desejos a serem satisfeitos com produtos serializados. Assim, percebemos que um dos objetivos da mídia é a formatação mascarada de seres humanos que sejam capazes de se conformar com modos de vida muitas vezes precários e com pouca participação em decisões importantes que definem o curso de nossas existências.

As oficinas têm se evidenciado como uma potente ferramenta para pensar sobre e problematizar essas estruturas de manipulação mental presentes na esfera midiática audiovisual. As dinâmicas realizadas aproximaram os participantes, que construíram relações de empatia uns com os outros por intermédio da criação de vídeos experimentais. As produções criadas pelos integrantes do grupo, além de serem assistidas coletivamente pela turma, seguidas de proveitosas conversas sobre a pauta de cada vídeo, serão exibidas em uma mostra organizada na universidade aberta ao público. A mostra possibilitará que mais pessoas possam conhecer os vídeos, podendo então inserir-se nos debates a respeito dos assuntos que serviram como gatilhos para o processo criativo dos participantes da oficina.

Acreditamos na necessidade de iniciativas dessa natureza no contexto do ensino das Artes Visuais, que possibilitem aos discentes um processo de descoberta e exploração livre de suas subjetividades no intuito de tentar desconstruir os mecanismos de produção de subjetividade midiáticos. O momento político pelo qual nosso país passa, permeado por retrocessos e destruição de alguns direitos humanos, reforça a importância dessas ações, já que alguns veículos de mídia são também responsáveis por mascarar as ideologias de governo para vendê-las à população de maneira atraente. Nesse sentido, a criação artística é tomada como um instrumento de questionamento da realidade e de resistência ao poder dominante.

## Referências

- ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.
- CHAUÍ, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- MACHADO, Arlindo. Pioneiros do vídeo e do cinema experimental na América Latina. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, São Paulo, v. 37, n. 33, p. 21-40, jun./set. 2010.
- MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós Arte y Educación, 2003.
- ROMAGNOLI, Roberta. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, ago. 2009.

**Jéssica Thaís Demarchi**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (PPGAV/UFPEL). Integrante do grupo de pesquisa "Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos/NUTREE" liderado pela Dra. Mirela Ribeiro Meira e do grupo "Arte, Ecologia e Saúde" liderado pelo Dr. Cláudio Tarouco de Azevedo. Graduou-se em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

E-mail: [jessicathaisdemarchi@gmail.com](mailto:jessicathaisdemarchi@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1636624251164241>

**Cláudio Tarouco de Azevedo**

Pós-doutor em Artes Visuais (2016), doutor (2013) e mestre (2010) em Educação Ambiental e graduado em Artes Visuais Licenciatura. Professor do Curso de Artes Visuais e do Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Participa do Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos - NUTREE e lidera o Grupo de Pesquisa Arte, Ecologia e Saúde - GPAES.

E-mail: [claudiohifi@yahoo.com.br](mailto:claudiohifi@yahoo.com.br)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8041917371066975>

*Recebido em 15 de julho de 2017  
Aceito em 21 de novembro de 2017*

## Fanzines e visualidade, exercícios de autonomia e criação

Ana Basaglia (Universidade Anhembi-Morumbi — UAM, São Paulo/SP, Brasil)

**RESUMO — Fanzines e visualidade, exercícios de autonomia e criação** — Fanzines, publicações autorais produzidas de maneira artesanal e com baixo custo, são tradicionalmente celebrados por sua independência, tanto no aspecto comercial quanto em relação à visualidade, pois permitem ao seu editor misturar suas preferências pessoais a algumas regras de design. O presente artigo pretende descrever o processo de produção de um fanzine dentro de um espaço escolar na cidade de São Paulo, após reflexões a respeito de alguns conceitos de design gráfico, alfabetismo e cultura visuais, autonomia – e apresentar algumas imagens produzidas pelos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE**

Fanzine. Design gráfico. Educação. Alfabetismo visual. Autonomia.

**ABSTRACT — Fanzines and visuality, exercises of autonomy and creation** — Fanzines, authored publications produced in a low-cost way, have traditionally been celebrated for their independence, both commercially and visually, because it allows their publisher to mix their personal preferences with some design rules. The present paper aims to describe the process of producing a fanzine within a school space in the city of São Paulo, after reflections on some concepts of graphic design, literacy and visual culture, autonomy – and presents some images produced by students.

**KEYWORDS**

Fanzine. Graphic design. Education. Visual literacy. Autonomy.

### Introdução

Em 2011, apresentei uma monografia na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/SP) como trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Design Gráfico, intitulada “Fundamentos do design gráfico aplicados no fanzine”.<sup>1</sup> Nesse trabalho, expus o processo de confecção de um fanzine em uma escola municipal de São Paulo, feito por alunos de 11 a 13 anos, após refletirmos a respeito de alguns fundamentos do design gráfico. As relações imbricadas que visualizei desde então, entre imagens e design gráfico, alfabetização visual, educação e a possibilidade de manifestação autoral através dos fanzines e, mais recentemente, cultura visual, me levaram a querer aprofundar essa pesquisa, o que pude fazer

---

<sup>1</sup> É possível consultar esse trabalho na biblioteca da FAAP/SP.

durante o Mestrado cursado na Universidade Anhembi-Morumbi, em São Paulo. A pesquisa desenvolvida é mostrada parcialmente nesse artigo.

A contemporaneidade delinea um contexto marcado, sobretudo, pelas imagens. Nóbrega e Prado colaboram para esclarecer:

Nossas retinas e nossos cérebros são invadidos por elas [as imagens] desde o instante em que saímos das cenas oníricas dos sonhos e desembarcamos na vigília de um novo dia. Vivemos sob o estímulo de imagens reproduzidas continuamente, seja nas páginas dos jornais e revistas ou na avassaladora miríade visual da internet, além das que produzimos em aparelhos que tornaram o instante fotográfico acessível a milhões de usuários, enquanto transitamos pela cidade moderna (NÓBREGA; PRADO, 2012, p. 8, grifo nosso).

Mas talvez muitos de nós estejamos acostumados, ou limitados, a lê-las de maneira superficial e até mesmo pueril ou, ainda, “como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente” (BARBOSA, 2008, p. 19). Com a crescente influência da cultura visual na sociedade contemporânea, a educação *nas artes visuais e através das artes visuais* – e também a educação *em design e por meio do design* –, se faz necessária para respaldar as escolhas das pessoas, ajudando-as a criticar e propor ideias conectadas com a cultura visual e seus significados.

Considerando design gráfico como uma especialidade da área do design, fazer um resumo sobre o significado desse termo é sempre um exercício de escolha, visto que ele não possui um conceito único, nem pode ser considerado evento de evolução linear na nossa história. Cardoso (2010) nos lembra que o estudo da história do design é relativamente recente – os primeiros ensaios datam da década de 1920 –, mas a existência de ações ligadas ao design é muito anterior a esse período. Para ele, uma das principais características que distinguem o design como uma área do conhecimento humano é a fecundidade do diálogo entre verbal e visual.

A comunicação por meio de imagens e elementos visuais é denominada comunicação visual. Em sua forma mais básica, a alfabetização visual é a capacidade de entender o que está sendo visto em uma imagem (incluindo certas convenções, tais como profundidade e perspectiva). Indo mais além, a alfabetização visual pressupõe a compreensão da manipulação visual e a apreciação estética dos meios

visuais e de comunicação. Para Dondis (1991, p. 230), “o alfabetismo significa a capacidade de expressar-se e compreender, e tanto a capacidade verbal quanto a visual pode ser apreendida por todos” – é importante ressaltar, no entanto, que o alfabetismo visual jamais poderá ser entendido como um sistema tão lógico e preciso quanto o é a linguagem verbal.

A necessidade de compreender melhor os termos que versam sobre visualidade nos levam ao conceito de cultura visual, que é muito amplo e cujo estudo requer um olhar aprofundado, não sendo o foco específico desse trabalho. Entretanto, não seria possível falar (ou justificar) o uso de fanzines como meio de expressão sem citar alguns pontos intrínsecos a essa expressão. Existem muitos estudos e vertentes, mas a definição de Barbosa (2011) parece ser a que melhor se adequa ao propósito dessa pesquisa. Segundo a autora, existem três principais linhas de cultura visual sendo estudadas a partir do ensino da Arte no Brasil, a saber: cultura visual excludente, cultura visual includente e contracultura visual. É essa terceira linha, ainda que contenha poucos adeptos entre nossos pesquisadores, que particularmente interessa para a minha reflexão, pois abomina o discurso verbal sobre a visualidade e procura exercer a crítica visualmente, entre outras falas entrelaçadas. O termo contracultura vai totalmente ao encontro do lugar que o fanzine parece ocupar na cultura ocidental contemporânea, se pensarmos nele como um “produto” que ora se apoia no verbal, ora se apoia no visual, e que questiona valores e práticas da cultura dominante da qual faz parte.

Fanzine costuma ser definido como uma publicação alternativa sem cunho comercial e geralmente amadora, de produção independente e de baixo custo, em que tesoura e cola costumam ser tão importantes quanto um programa de edição de textos ou uma copiadora (Magalhães, 1993). O fanzine também pode ser observado como objeto gráfico, cujas formas e processos D.I.Y.<sup>2</sup> pelos quais é produzido, podem

---

<sup>2</sup> Do inglês *do it yourself* (em português, faça você mesmo), refere-se à prática de fabricar ou reparar algo por conta própria em vez de comprar ou pagar por um trabalho profissional. A prática, atualmente, engloba qualquer área de atividade humana. A partir do final da década de 1970, o princípio faça você mesmo se tornou profundamente associado ao anarquismo e vários outros movimentos anticonsumistas, principalmente nos casos de grande e evidente rejeição à ideia de que um indivíduo deve sempre comprar de outras pessoas as coisas que deseja ou necessita.

fornecer uma boa parcela de compreensão da história do design e da cultura popular que o cerca.

No Brasil a bibliografia a respeito do uso do fanzine pelo público infantil, em âmbito escolar ou fora dele, ainda é escassa. Seja pelo seu caráter anárquico, seja pela falta de estudo sobre esse assunto de um modo geral, fazer fanzine é encarado como uma atividade do “mundo alternativo”, longe do dia a dia “normal” da maioria das pessoas e fonte não confiável de informação ou leitura. Paulatinamente os pesquisadores começam a reconhecer o potencial do fanzine como catalizador de um possível olhar sobre o cotidiano, possibilitando diferentes modos de atuação e inserção na sociedade.

Em âmbito educacional ou fora dele, fazer fanzine pode propiciar ao jovem o desenvolvimento de sua capacidade de pesquisar informações relevantes, de ter um olhar crítico sobre seu cotidiano e de produzir um material de comunicação que expressa suas ideias, unindo e enfatizando as relações entre textos verbais e visuais.

Falando em Educação, vale lembrar que o educador Paulo Freire (2014), um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia, afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; exige criticidade; exige estética e ética (decência e boniteza de mãos dadas); exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; exige reflexão crítica sobre a prática docente; exige respeito à autonomia e à dignidade de cada um. Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é proporcionar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor, ensaiam a experiência profunda de:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2014, p. 42).

A partir dessas concepções a leitura de mundo freireana ganha contornos especiais: é através dela que o sujeito pode firmar-se com autonomia e capacidade de autoria. Acreditamos que seja, portanto, no diálogo e no encontro entre esses

saberes e conhecimentos que o fanzine pode atuar e ser relevante dentro do espaço escolar.

Com relação a padrão de projeto gráfico, não há regras preestabelecidas para se produzir um fanzine; ainda assim, a definição dos espaços a serem preenchidos demanda atenção, leituras, discussões entre os membros da equipe e escolhas. Dessa forma, trabalhar com fanzine permite que o jovem assuma seu papel de sujeito na construção de seus valores éticos e estéticos, pois o produto final corresponde “ao aprendizado e aos avanços pessoais que se conseguiu adquirir no decorrer do processo” (GALVÃO, 2010, p. 89).

“Fanzines são objetos gráficos pessoais, organizam significados através de sua forma e conteúdo, mas ao mesmo tempo funcionam para se comunicar”, declara a designer gráfica e pesquisadora inglesa Teal Triggs em entrevista a Steven Heller.<sup>3</sup>

O pesquisador e designer norte-americano Michael Rock (apud TRIGGS, 2010) propôs que o objeto gráfico como forma poderia ser considerado uma espécie de “texto em si”, ou seja, os próprios princípios do design (como tipografia, linha, forma, cor, contraste, escala etc.) se tornaram instrumentos através dos quais uma história pode ser contada. Isso traz à tona caminhos para compreender não só “o quê” o objeto gráfico significa, mas também “como” ele significa.

Tal abordagem pode ser aplicada aos estudos dos fanzines; o sentido é construído não somente através de imagens visuais, mas também através da relação simbiótica entre texto, imagem e forma gráfica própria. Coletivamente, esses elementos comunicam ideias e temas; sutilmente também comunicam as atitudes, opiniões e crenças dos seus leitores: os fanzines dizem respeito à cultura popular como um todo.

Diante dessas articulações, a pesquisa teve como objeto de estudo investigar as potencialidades da produção de fanzines como meio de expressão de criatividade – usando como base as artes elaboradas por crianças e adolescentes dentro do

---

<sup>3</sup> Cf. artigo publicado no site do *The New York Times*, em 18 fev. 2011 e, posteriormente, impresso no jornal em 20 fev. 2011.

espaço escolar, após reflexões compartilhadas a respeito de conceitos de design gráfico, alfabetismo visual, leitura de imagens, autonomia e cultura visual.

O objetivo era verificar:

- se o trabalho com fanzines permitia que os estudantes assumissem seu papel de sujeitos no processo de compreensão e construção de valores;

- se, ao mesmo tempo em que os fanzines organizam significados através de sua forma e conteúdo, eles seriam objetos gráficos extremamente pessoais e se prestariam a estabelecer comunicação de maneira autêntica e original com o meio social onde estão inseridos;

- se o design gráfico poderia se tornar uma potente ferramenta de comunicação e auxiliar crianças (cuja opinião, comumente, é considerada irrelevante) a terem voz mais ativa e a serem produtoras de sua própria cultura.

Da compreensão dos diversos conceitos pertinentes a esse objeto de estudo, passando pela observação do processo de confecção de fanzines, o trabalho permitiu um olhar mais atento para as questões (de design, de visualidade, de autonomia) que envolveram a criação e produção de um impresso gráfico especial que não visa lucro, que estimula a apropriação de novos paradigmas (especialmente na esfera da troca possível entre professores e alunos), e que foi, sobretudo, um espaço de experimentação coletiva, nesses tempos de domínio dos computadores.

### **A EMEF Amorim Lima**

Os trabalhos mostrados nesse artigo foram feitos na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima, situada no bairro do Butantã, na zona oeste da cidade de São Paulo/SP, e que tem um projeto político-pedagógico autônomo e único, voltado para as demandas e necessidades de sua comunidade. Dentro desse projeto, a escola promove oficinas especiais, elaboradas em parceria com diversos voluntários, e uma dessas oficinas foi a Oficina de jornal, proposta por uma jornalista.

Com encontros semanais, a presença era facultativa e a turma composta majoritariamente por alunos com idades entre 12 e 13 anos, apesar da escola contar com crianças e adolescentes de 6 a 15 anos. Em 2009, a Oficina de jornal produziu e publicou uma única edição desse jornal; já em 2010, produziu e publicou mais dois números, dessa vez, editorados por uma designer gráfica. Essas edições foram consideradas pela escola um avanço sob o aspecto visual, visto que a primeira publicação foi montada pela própria jornalista, pouco acostumada com os programas de edição existentes.

O objetivo da coordenação pedagógica da escola com o projeto da Oficina de jornal sempre transitou pelo viés apontado no artigo de Alves e Ramo (1995): produção de material crítico, voltado para a realidade que cerca os alunos da escola. Mas na hora de divulgar (diagramar, imprimir e distribuir) os textos produzidos pelas crianças, a forma como isso estava sendo feito incidia em um modo tradicional e conservador, de acordo apenas com o que os adultos entendiam que deveria ser. Por dois anos, pouco se questionou a respeito desse jeito tradicional e pouco expressivo de lidar com a produção das crianças – simplesmente se determinava um estilo de comunicação visual, baseado em gostos e preceitos adultos, e assim os jornais eram impressos e distribuídos.

Em 2011, com a mudança de coordenação da oficina, surgiu a oportunidade de se pensar em outras formas de divulgação dessa produção. Dentre as muitas considerações que possibilitaram essa proposta, uma das mais fortes foi a crença na capacidade crítica das crianças como fazedoras e leitoras de seu próprio veículo de comunicação.

Assim, a Oficina de jornal foi transformada em Oficina de fanzine e o grupo de alunos passou a produzir novas edições do agora rebatizado “Fanzirim”, o fanzine do Amorim. Para dar conta dessa passagem, oficinas de produção e rodas de conversas foram oferecidas aos alunos, para que o grupo pudesse entender a proposta e produzir seus próprios materiais.

## A oficina de fanzine na EMEF Amorim Lima

Os encontros com a turma do Jornal do Amorim aconteceram uma vez por semana, com duração de aproximadamente uma hora e meia, geralmente na biblioteca da escola.

A descrição não segue uma cronologia rigorosa (apesar de todos os encontros terem sido registrados dia após dia), porque a construção desse fazer também foi um pouco caótica, aliás, como é a construção de todo fanzine: ora conversávamos sobre algum conceito, ora fazíamos um exercício prático, ora olhávamos para soluções gráficas publicadas em livros, revistas, jornais e impressos em geral, ora refletíamos sobre as possibilidades ao nosso alcance.

Decidida a mudança de jornal para fanzine, lancei a pergunta aos alunos: “Todos vocês sabem o que é um fanzine?”. Levei, para cada criança, um breve resumo da definição de fanzine, impresso em papel colorido, e conversamos em roda. Mostrei para os alunos uma coletânea sobre fanzines para que eles entendessem melhor o que iríamos fazer. O livro de Triggs (2010) reúne mais de 750 imagens de fanzines, impressos em cerca de 250 páginas e organizados em 6 grandes capítulos temáticos, de fanzines de 1940 a *e-zines* do século XXI. As crianças compreenderam melhor a proposta; elas continuaram produzindo textos para o jornal/fanzine.

Quando já estava um pouco mais evidente o que a “nova” oficina se propunha e o envolvimento que essa mudança implicava, introduzi um exercício prático, que podia ser feito por duplas ou pequenos grupos de alunos. Levei e entreguei para todos uma folhinha (1/4 de um sulfite A4) impressa na frente e no verso. De um lado, o poema “Dentro do livro”, do escritor e ilustrador de textos infantis Ricardo Azevedo;<sup>4</sup> do outro, a instrução da atividade – recontar um trecho do poema, usando linguagem não verbal, procurando ressaltar algum elemento básico da comunicação visual.

---

<sup>4</sup> Azevedo, R. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1999, 56p. A escolha desse texto, dentre tantos possíveis, se deu por um objetivo específico: ele possibilita uma ampla gama de respostas, com seus muitos substantivos concretos e abstratos. Além disso, o texto relata com delicadeza a atividade da leitura – e a leitura (em seus vários níveis possíveis) é importante para a reflexão proposta pela oficina.

As crianças poderiam escolher qualquer trecho e qualquer elemento previamente conversado (ponto, linha, cor, textura etc.), e usariam a colagem como técnica. No encontro seguinte, distribuí o mesmo poema, mas o exercício foi outro: usando recursos de linguagem verbal, recontar algum trecho do poema; a técnica seria a escrita com canetinhas ou lápis colorido. O objetivo era verificar como as crianças lidariam com o mesmo texto, mas com proposta distinta do encontro anterior.

Em alguns encontros, para mudar um pouco a dinâmica dos exercícios práticos, pedia que eles fossem feitos individualmente. “O texto como imagem, a imagem como texto”, esse era o título de dois dos exercícios propostos: a partir do mesmo poema trabalhado nos encontros anteriores, cada criança deveria criar cinco imagens, usando apenas letras; depois, cada uma deveria escrever uma palavra, relacionada com o fanzine a ser produzido, ressaltando um recurso de comunicação visual. E sempre, entre uma conversa e outra, eu apresentava aos alunos alguns conceitos de linguagem visual, alguns alicerces e princípios de design.

Logo os alunos se mostraram empolgados e animados com os temas abordados e com o corte-recorte-e-cole, e alguns já estavam trazendo seu próprio material de casa. As propostas sempre estreitavam o objetivo de fazer os alunos perceberem as infinitas possibilidades que eles possuem para comunicar o que quiserem.

### **Análise da prática**

Apresentamos a seguir algumas imagens, dentre as coletadas durante os encontros, aglutinadas em três grandes grupos, tendo como orientação os critérios definidos pelas designers e professoras Ellen Lupton e Jennifer Phillips (2008, p. 8) para o design gráfico: 1) “alicerces do design” (ponto, plano, linha); 2) “princípios” (escala, movimento, ritmo, equilíbrio, textura, cor, figura/fundo); e 3) os “conceitos universais em ascensão” (transparência, camada, enquadramento, hierarquia, modularidade, *grid*, padronagem, diagrama). Lupton, comentando o pós-modernismo, lembra-nos da rejeição à comunicação universal, argumentando que é inútil buscar significado inerente a uma imagem ou objeto isoladamente, pois as pessoas trarão

seus próprios preconceitos culturais e suas experiências pessoais ao processo de interpretação.

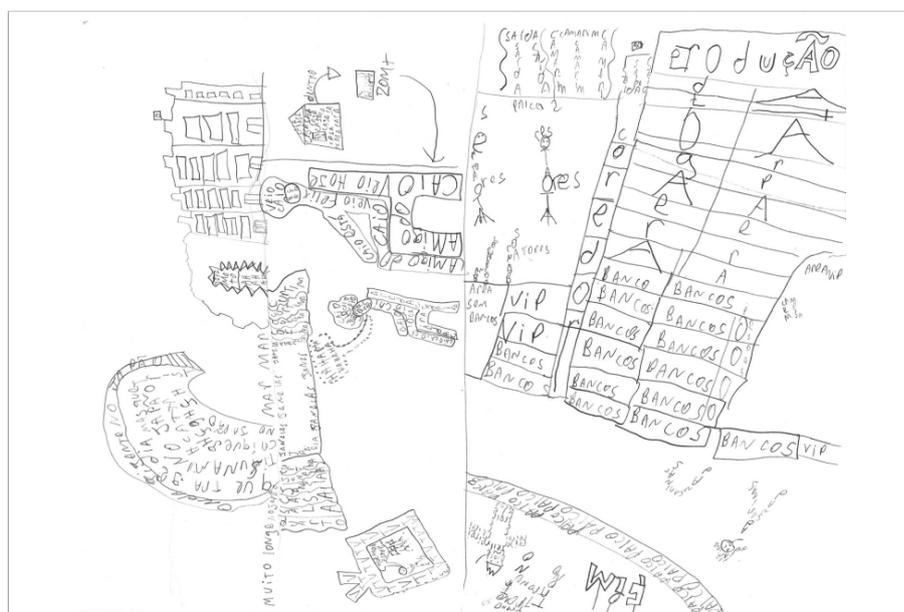
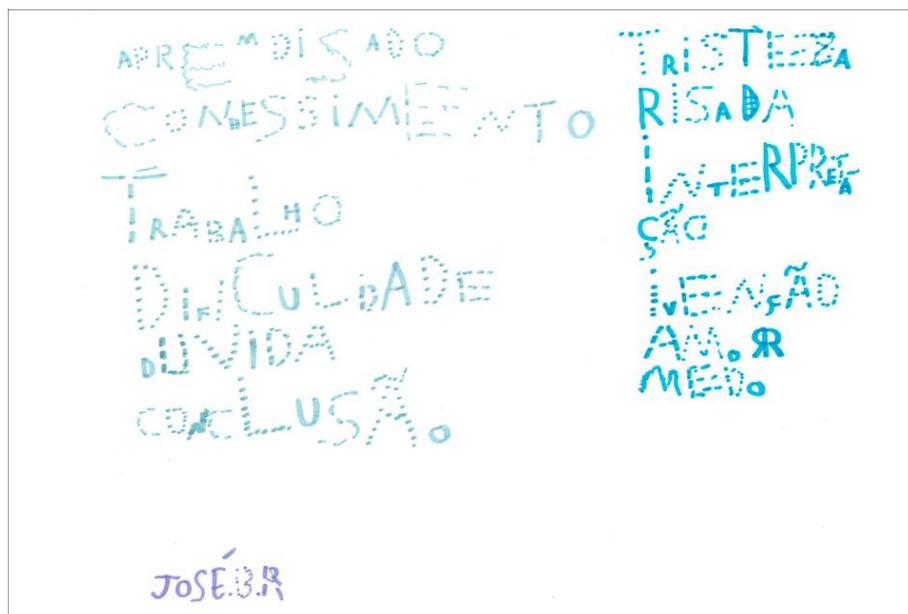
Algumas dessas produções foram usadas pelos estudantes como arte-final no fanzine; outras representam os exercícios propostos, para que pudessem refletir a respeito de suas produções. Não pretendemos classificar os trabalhos apresentados com rigidez e restrição a um único conceito, ou mesmo com rigor profissional (posto que os alunos não são designers); a proposta foi relacionar a produção feita pelos alunos com alguns dos princípios que norteiam o entendimento do design gráfico atual, levando em conta suas características de fluidez, mutação e pluralidade, anteriormente mencionados.

### Grupo 1 – Alicerces do design: ponto, linha, plano

O ponto, a linha e o plano compõem os alicerces do design (LUPTON; PHILLIPS, 2008, p. 13). Partindo desses elementos, é possível criar imagens, ícones, texturas, padrões, diagramas, animações, sistemas tipográficos etc.

Figura 1 — Imagens com ponto, linha, plano





Fonte: arquivo da autora.

**Grupo 2: Princípios: escala, movimento, ritmo, equilíbrio, textura, cor, figura/fundo**

Textos recentes de design têm revisitado a Bauhaus para falar desses princípios no design, ainda que atualmente se reconheça a diferença entre descrever e interpretar essa linguagem, evitando um “significado universal”. Todos esses conceitos misturam-se e sobrepõem-se, concentram-se em aspectos particulares da comunicação visual, respondem com força à intenção de comunicação e constroem relações de criatividade.

Figura 2



### A HISTÓRIA DA DANÇA

A dança é considerada uma das artes mais antigas, é a primeira manifestação de comunicação do homem.

De acordo com pesquisas arqueológicas sabe-se que na pré-história, através da análise dos desenhos destes povos, que a dança era feita em cerimônias religiosas, como rituais sagrados com evocação dos deuses.

Possivelmente a dança nasceu como uma forma de expressar raiva, alegria, fúria dos deuses e trabalhava a expressão facial.

Atualmente existem três tipos de danças: a étnica – cada país tem uma dança que representa sua cultura de origem, tradicional de cada país; folclórica – partiu das danças religiosas, inicialmente era praticada pelos homens; teatral – possivelmente surgiu do império romano e seu formato inicial permanece até os dias atuais.



No Brasil a dança chegou com influência de vários países, como a europeia, africana e indígena. Cada região do Brasil possui um estilo específico de dança, as mais conhecidas são: frevo, xaxado, baião, carimbó, maracatu, gafieira entre outras. São tipicamente danças folclóricas e representam a cultura do nosso país.



## PRETTY LITTLE LIARS

Inspirada nos livros da escritora Sara Shepard, a série conta a história de quatro meninas nem um pouco populares, que foram acatadas como amigas por Alison, a menina mais popular da escola. As cinco se tornam amigas insuperáveis, pois escondem um segredo em comum, que se revelou, irá complicar a todas. Em um dia normal, Alison simplesmente desaparece, nunca mais achada pela polícia, nem viva, nem morta. As quatro demais amigas vão lentamente se afastando, pois Alison era a "cola" que mantia elas juntas.

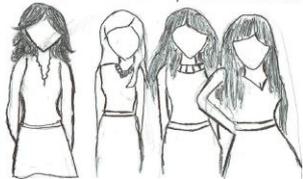
Três anos depois, cada uma das quatro amigas tem coisas diferentes acontecendo em suas vidas, assim como novos segredos que elas escondem de todos: uma está apaixonada pela nova vizinha, outra esconde como se manter tão magra (já que ela já foi gordinha), outra está apaixonada pelo namorado da irmã, e a última esta tendo um caso com um professor.

As quatro começam a receber recados, e-mails, mensagens no celular de alguém que vê tudo, sabe tudo e assina tudo como "A". Tem mistério, suspense e intriga do começo ao fim!

São oito livros, quatro já traduzidos para o português. A série já tem a segunda temporada passando no Brasil, no canal Boomerang.

Para mais informações [entre no site: www.prettylittleliarsbrasil.com](http://www.prettylittleliarsbrasil.com)

o Mais Novo Sucesso NA TV, A Série Pretty Little Liars  
LAIS/ISABEL

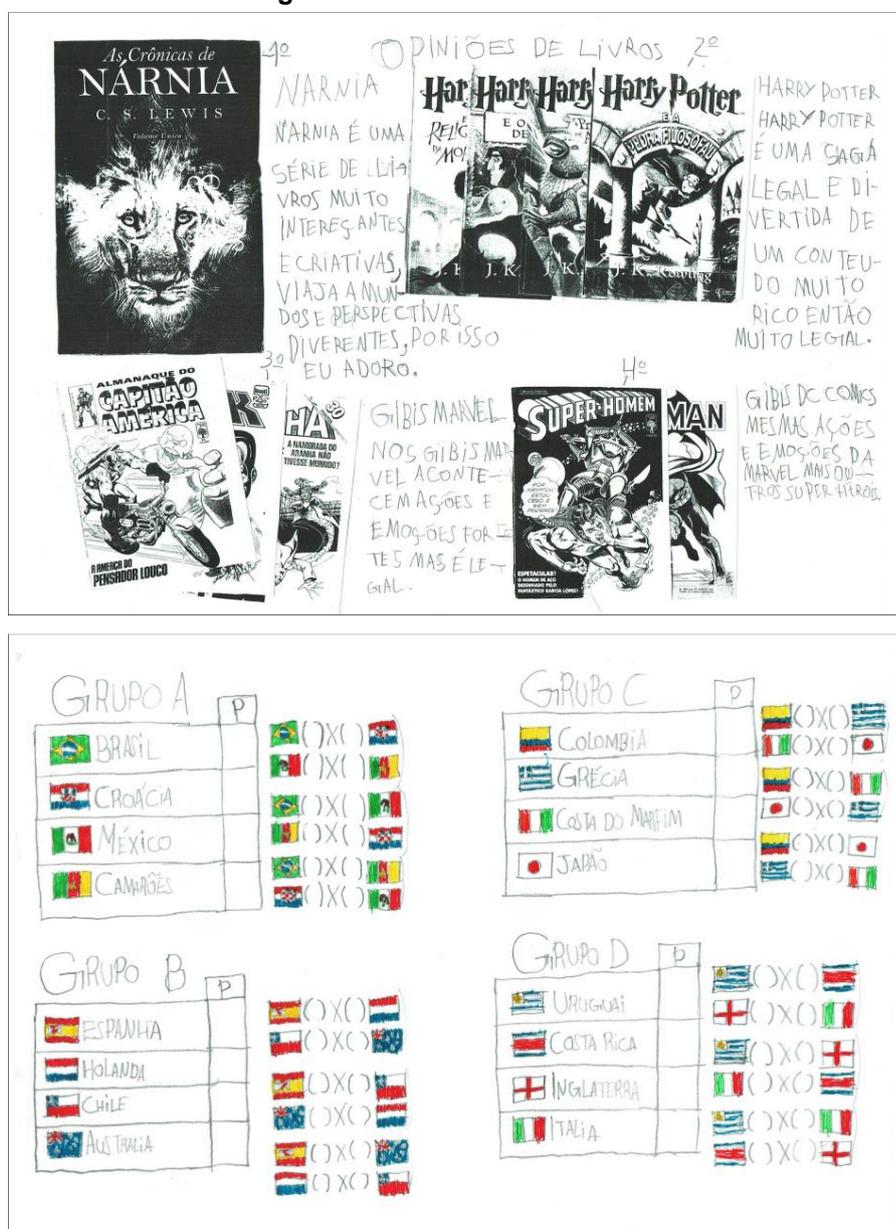



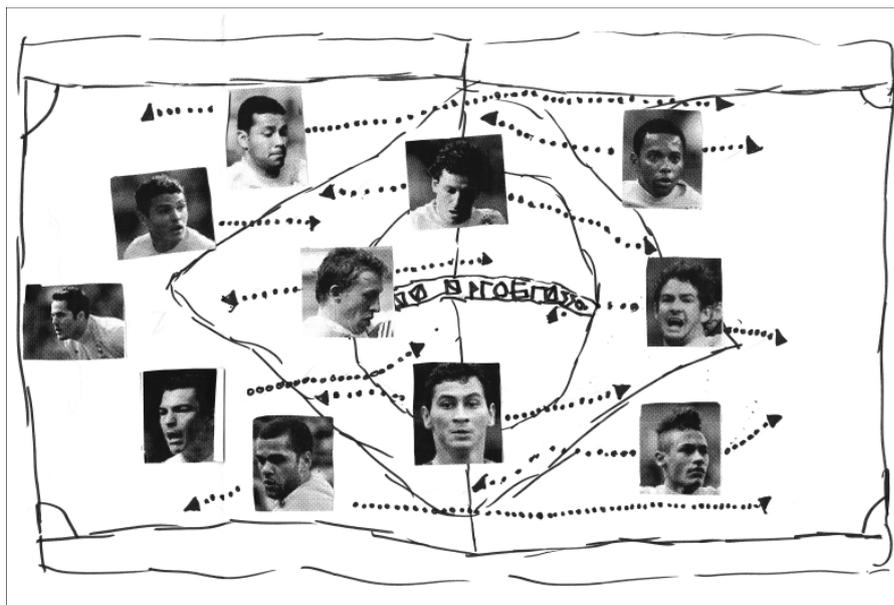
Fonte: arquivo da autora.

**Grupo 3: Conceitos universais em ascensão: transparência, camada, enquadramento, hierarquia, modularidade, grid, padronagem, diagrama**

Podemos nos perguntar: o que é realmente novo no design elementar? A transparência e a camada, por exemplo, são conceitos importantes e sempre estiveram em evidência nas artes gráficas, mas adquirem novos sentidos com a ascensão das mídias baseadas em movimento (TV, cinema), pois sua linguagem tornou-se praticamente universal. Novamente, os conceitos aqui podem se mesclar e ser justapostos, em relações criativas e cheias de significado.

**Figura 3 — Mescla de conceitos**





Fonte: arquivo da autora.

## Conclusão

A EMEF Desembargador Amorim Lima é uma escola cujo projeto político-pedagógico permite que se proponha atividades diferenciadas como a Oficina de fanzine. Ao possibilitar que seus alunos vivenciem uma oficina que lhes oferece autonomia na produção de imagens e textos críticos, voltados para sua realidade, a escola se mostra plural e respeitosa com a vontade e a necessidade de expressão desses alunos.

O alfabetismo visual precisa ser uma preocupação prática de qualquer educador: através dele, todos se transformam em observadores menos passivos, colocando-se acima dos modismos e fazendo seus próprios juízos de valor a respeito do que consideram apropriado e esteticamente agradável. Como potente ferramenta de comunicação que é (e sem a necessidade de “amarras” impostas por definições predeterminadas, como é praticado atualmente), o design pode ajudar as crianças a terem uma voz mais ativa e a se expressarem de modo autêntico e verdadeiro, de maneira instantânea, flexível e plural.

Através da reflexão e do (re)conhecimento de fundamentos de comunicação visual nos encontros de fanzine na EMEF Amorim Lima, pudemos produzir um

material reflexivo e autoral, respeitando a diversidade dos diversos atores presentes, contribuindo para a formação de pessoas reflexivas, críticas, criativas e colaborativas.

## Referências

- ALVES, Januária Cristina; RAMO, Regina Mara. O jornal infantil: criticar e produzir. *Comunicação e educação*. São Paulo, n. 2, p. 106-115, jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/viewFile/36143/38863>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1999. 56p. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/livro/poema-do-livro-dezenove-poemas-desengonçados/>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. A cultura visual antes da cultura visual. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.
- CARDOSO, Rafael. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Blucher, 2010.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- GALVÃO, Demétrios Gomes. Ressonâncias no meio do caminho e/ou no caminho do meio: a poética infame dos fanzines. In: MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- HELLER, Steven. Irreverence you can almost touch. *The New York Times*, Nova York, 18 fev. 2011. Sunday Book Review: Visuals. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2011/02/20/books/review/Heller-t.html>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer Cole Phillips. *Novos fundamentos do design*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- NÓBREGA, Maria José; PRADO, Ricardo. Como eu ensino: leitura de imagens. In: SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- TRIGGS, Teal. *Fanzines*. United Kingdom: Thames & Hudson, 2010.

## Ana Basaglia

Possui graduação em Desenho Industrial pela Fundação Armando Álvares Penteado (1988), graduação em Comunicação Visual pela Fundação Armando Álvares Penteado (1989), especialização em Design Gráfico pela Fundação Armando Álvares Penteado (2011), mestrado em Design pela Universidade Anhembi Morumbi (2016), sob a orientação da professora Ana Mae Barbosa. A monografia da especialização foi exposta no Museu da Casa Brasileira em 2012, por ocasião do 26º Prêmio Design MCB. Atua em estúdio próprio de Design Gráfico, desenvolvendo projetos gráficos nas áreas correspondentes. Ganhou o 2º lugar do Prêmio Jabuti-2007 de Projeto Gráfico, com mais dois parceiros.

E-mail: [ana.basaglia@gmail.com](mailto:ana.basaglia@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2194030056408897>

*Recebido em 15 de julho de 2017  
Aceito em 23 de novembro de 2017*

## **Design Reverso: uma nova abordagem para análise e desenvolvimento de artefatos**

João Carlos Vela (Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE, Joinville/SC, Brasil)

Ricardo Triska (Universidade Federal de Santa — UFSC, Florianópolis/SC, Brasil)

Beatriz Andrielly de Souza Nascimento (Universidade da Região de Joinville — UNIVILLE, Joinville/SC, Brasil)

### **RESUMO — Design Reverso: uma nova abordagem para análise e desenvolvimento de artefatos**

— Este artigo possui como objetivo apresentar o Design Reverso, que consiste em uma nova abordagem de desenvolvimento de produtos, e para tal realizou-se uma análise das metodologias de design de 1920 até os dias atuais, com o propósito de demonstrar que estas mantêm uma estrutura semelhante e linear de desenvolvimento de produtos. Já o Design Reverso tem como premissa, de forma diferenciada das metodologias vigentes de design, partir de um artefato já existente para chegar a uma nova solução, sendo composta por duas etapas de análise: generalista e estruturada. Essa abordagem ainda se encontra em fase de desenvolvimento e, por isso, este artigo não apresenta resultados conclusivos. O Design Reverso não possui a pretensão de ser uma nova metodologia, mas sim uma ferramenta de apoio, que pode contribuir ou complementar as metodologias vigentes, colaborando principalmente com os docentes e acadêmicos de design, uma vez que possibilitará uma nova forma de desenvolvimento de produtos.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Design. Design Reverso. Metodologia e desenvolvimento de artefatos.

### **ABSTRACT — Reverse Design: a new approach to analyzing and developing artifacts**

—This article aims to present the Reverse Design, which consists of a new approach to product development and for this was carried out an analysis of design methodologies from 1920 to the present day, with the purpose of demonstrating that they maintain a similar structure and linear product development. On the other hand, the Reverse Design has as a premise and in a different way from the current design methodologies, from an existing artifact to arrive at a new solution, being composed of two stages of analysis: general and structured. This approach is still under development, and for this reason, this article does not present conclusive results. Reverse Design does not pretend to be a new methodology, but rather a support tool that can contribute or complement current methodologies, collaborating mainly with teachers and design scholars, as it will allow a new way of product development.

### **KEYWORDS**

Design. Reverse Design. Methodology and development of artifacts.

## **Introdução**

A prática de projeto em design desde seus primórdios até a contemporaneidade, tem por premissa partir do problema para resultar na solução,

como pode-se verificar nos preceitos da Bauhaus e da Escola de Design de Ulm, entre 1920-1950, bem como, nas metodologias desenvolvidas por diferentes autores, tais como: Alexander (1960), Lobach (1970), Munari (1980/2011), Gero (1990), Brown (séc. XXI), entre outros.

Na Academia isso se comprova, uma vez que a prática de ensino empregada na formação dos novos profissionais de Design está alinhada às metodologias vigentes, tais como as dos autores citados. Como consequência, estes profissionais quando estiverem no mercado de trabalho, irão aplicar esta forma linear de desenvolvimento de artefatos.

As metodologias de Design servem como base nos processos de criação, sendo necessário que os designers possuam uma boa compreensão e domínio dos métodos. Sendo assim, estudar as metodologias existentes, melhorar pontos de deficiência e inovar em métodos é importante no desenvolvimento de projetos. Para Bürdek (2006), o Design se tornou relativamente ensinável e aprendível e em função da discussão com a metodologia passou a ser comunicável. Afirma ainda que o aprendizado lógico e sistemático possui relação direta com a relevância da metodologia do Design para o ensino.

## **Metodologias de Design**

O Design moderno teve seu início em meados do século XIX, com a Revolução Industrial, entretanto somente muitos anos depois, este se tornou algo ensinável. Vários processos foram criados e por consequência diferentes metodologias foram desenvolvidas. Bürdek (2006) aponta que as metodologias de Design tiveram início na década de 1960 com Christopher Alexander, considerado pelo autor um dos pais da metodologia, porém, não podemos desconsiderar a importância que as duas clássicas escolas de Design (Bauhaus e Ulm) tiveram na formação de novos profissionais. Portanto, este capítulo possui como premissa apresentar um panorama que compreende o espaço de tempo entre os anos de 1920 até os dias atuais.

## **De 1920 a 1950 – a essência do Design**

Ao falar de Design e das características que este foi assumindo ao longo do tempo, é indispensável discorrer sobre as duas precursoras e influentes escolas de Design do séc. XX: Bauhaus e a Escola Superior de Design de Ulm – a HFG. Essas escolas tiveram grande influência na consolidação do Design mundial e, de certa forma, caracterizam a essência do Design.

A Bauhaus foi uma escola de artes aplicadas e arquitetura que tinha o objetivo de formar profissionais capazes de aliar arte e técnica na produção de artefatos. Segundo Martins e Van Der Linden (2012, p. 33) “as raízes da pesquisa no Design nos anos 1920 encontram-se na Bauhaus, onde foram estabelecidas muitas bases metodológicas para o ensino do Design”.

Gropius (2004) ressalta que na concepção da Bauhaus, o aprender estava diretamente ligado ao fazer, havendo então a ligação entre o aprendizado e o fazer artístico, ou seja, reintegrando arte e ofícios. Para o autor era fundamental que o profissional tivesse competências para proceder com a passagem do artesanato para a indústria, utilizando os meios de produção industrial para inserir a arte no cotidiano.

A Bauhaus tornou-se sinônimo de pensamento avançado em Design e muitas vezes o movimento é reconhecido como um estilo, o que nunca foi pretendido pelos seus membros. Seus estudos e experimentos impulsionaram a visão que se tem hoje, principalmente quando se refere à linguagem visual e ao ensino básico dos acadêmicos. Entretanto, Martins e Van Der Linden (2012) afirmam que os métodos adotados pela instituição eram insuficientes, uma vez, que em grande parte, eram intuitivos e não abordavam a problematização do Design como um todo. Apesar das limitações, esses métodos dominaram o campo do Design e muitos designers relevantes tiveram esses como referências.

Já a história da Escola de Ulm teve início com Max Bill quando a fundou com a proposta de continuar o legado da Bauhaus. Bürdek (2006) afirma que a Escola de Ulm influenciou a teoria, a prática, o ensino do Design e a comunicação visual, assim como a Bauhaus nos anos 1920 influenciou a arquitetura, a configuração e a arte.

Desta forma, a comparação entre essas duas instituições torna-se legítima. O autor aponta também que inicialmente eram ex-bauhausianos que ministravam as aulas na Escola.

A Escola de Ulm tinha como característica um ensino estritamente tecnológico e científico, distanciando-se do caráter intuitivo herdado da Bauhaus. Esta ruptura criou a necessidade de uma nova orientação estética. Com isto, a estética passou a seguir a função e o Design começou a ser visto pela escola numa perspectiva mais industrial. Esses fatos colaboraram para o “estilo Ulm”, caracterizado por um Design sem metáforas, frio, asséptico e objetivo, em que os produtos tinham uma aparência mais limpa e uma estética racional. (NIEMEYER, 2000; VELA, 2010)

A prática de ensino da Escola passou a ser altamente formalizada. Com isto, foi modelo de referência de outras escolas pelo mundo. Esta busca da Escola de Ulm por racionalidade e funcionalidade a aproximou do setor produtivo, no qual a instituição desenvolveu vários projetos em parceria com a indústria. (BURDEK, 2006; VELA, 2010)

Estas duas escolas foram um referencial até a década de 1960, uma vez que exerceram muitas influências conceituais e pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento do Design e para a formação acadêmica. A Bauhaus e a Escola de Ulm acabaram ficando conhecidas como estilos de Design, representando, cada uma em sua época de atuação e até mesmo atualmente, um ícone do Design.

A capacidade da Bauhaus de unir arte e ofício e da Escola de Ulm de unir estética e forma, estavam relacionadas diretamente com a melhoria dos processos na produção industrial. Entendemos que a relação dessas uniões: estética e fazer, função e racionalidade – como pode-se verificar na esquematização a seguir – caracteriza a essência do Design moderno, que consiste em três pilares: estética, função e produção.

**Figura 1 – Essência do Design**



Fonte: Elaboração dos autores (2017).

Com o passar das décadas, as metodologias que foram surgindo, embora possuam algumas diferenças ou evoluções – na sua estrutura ou nos processos de Design – trazem no seu escopo, não só a influência das escolas de Bauhaus e Escola de Ulm, mas também o que entendemos ser a essência do Design moderno, como pode-se verificar a seguir nas metodologias dos autores elencados.

### **As metodologias ao longo das décadas**

Os métodos utilizados até a década de 1960 eram, em grande parte, intuitivos e não contemplavam a problemática do Design como um todo. Bürdek (2006, p. 251) aponta que “os inícios da Metodologia do Design têm origem nos anos 1960, especialmente na Escola de Ulm, que se dedicava a este tema com intensidade. A motivação para isto era o aumento das tarefas dadas aos designers da indústria nesta época”.

Neste contexto, é relevante o levantamento das características que as metodologias foram adquirindo ao longo das décadas, assim como a exemplificação das etapas pelas quais os autores estruturavam suas metodologias, com o intuito de

demonstrar como a diferenciação de nomenclaturas e de quantidade de etapas não interferem no esquema linear que seguem, possuindo a mesma estrutura.

As retomadas de metodologias têm como objetivo demonstrar que, independentemente de serem clássicas ou contemporâneas, seguem o mesmo raciocínio linear e a escolha dos autores para contextualizar cada década foi feita com base em livros, dissertações e teses que debatem sobre a metodologia de Design, tais como Bürdek (2006) e Vasconcelos (2009).

Os principais autores definidos de cada período foram:

- Década de 1960: Morris Asimow; Mihajlo D. Mesarovic; Leonard Bruce Archer e Christopher Alexander.
- Década de 1970: Thomas A. Marcus e Thomas W. Maver; John Chris Jones; Bernhard E. Bürdek; John Chris Jones; Bernd Löbach.
- Década de 1980: Bryan Lawson; Gui Bonsiepe; Verein Deutscher Ingenieure (VDI); Bruno Munari; Vladimir Hubka.
- Década de 1990: John Gero; Steven D. Eppinger e Karl T. Ulrich; Nigel Cross; Roozenburg e Eekels; Baxter.
- Século XXI: International Business Machines (IBM); Neves; Eder e Hosned; Brown; Handl.

Desses autores, os três primeiros citados em cada década serão utilizados para exemplificar os modelos metodológicos por eles desenvolvidos, de modo que seja possível a visualização do panorama metodológico em seus respectivos períodos. Já os dois últimos citados em cada década serão analisados a posteriori, para demonstrar o panorama metodológico, desde sua formalização (1960) até a contemporaneidade.

## Décadas de 1960 e 1970

Na década de 1960 começa a surgir a estruturação das metodologias de Design como as conhecemos hoje. Anteriormente a este período, os processos que guiavam o desenvolvimento de produtos não seguiam métodos claros e estruturados.

As metodologias deste período foram influenciadas pela pesquisa aeroespacial, uma vez que esta, apresentava problemas complexos a serem resolvidos e tinha como fundamento dividir o processo em passos discretos e bem definidos. (BURDEK, 2006).

Neste período, percebe-se que as metodologias, em sua maioria, são descritivas, não apresentando ainda o conceito de feedback entre fases — exceto pelo modelo de Archer. Os principais estudiosos eram engenheiros, desenvolvendo, assim, metodologias com um caráter mais matemático e lógico, buscando uma melhor descrição dos métodos e focando-se no processo de produção, não apresentando cuidados relacionados ao usuário ou pós-venda.

Já na década de 1970, foi iniciada uma nova abordagem na metodologia de Design, uma vez que surgia a necessidade de um método que privilegiasse a variedade de ideias. Bürdek (2006, p. 256-7) afirma que “para o conhecimento objetivo são necessárias muitas e diversas ideias. Para isso, é necessário um método que privilegie a variedade como único compatível com uma concepção humanística”.

Neste período, os estudiosos deixam de ser, em sua maioria, engenheiros, dando espaço para autores de diversas áreas do conhecimento, que colaboravam com o desenvolvimento de metodologias. Isso acarretou em um processo com enfoques diversos, tais como, estudos ergonômicos, de custos e a preocupação com o usuário (JONES, 1992).

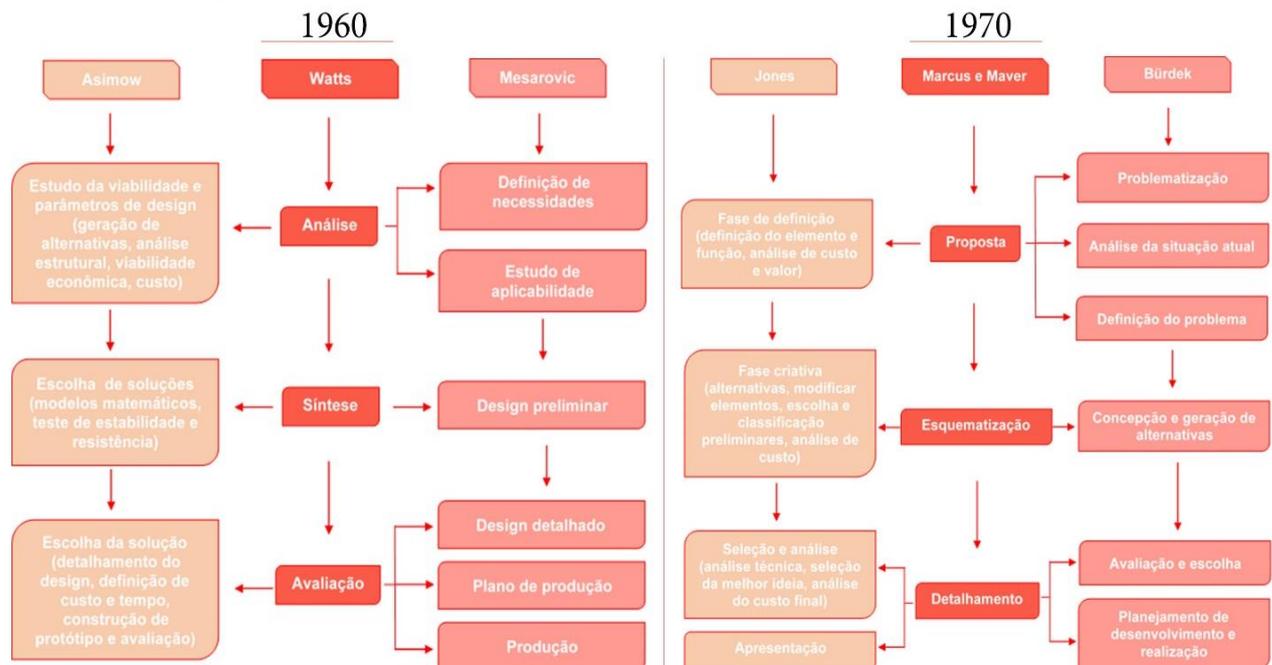
Bürdek (2006, p. 257) assinala que:

[...] até os anos setenta, os métodos empregados eram orientados na sua maioria dedutivamente, isto é, era desenvolvida para um problema geral uma solução especial (de fora para dentro). No novo design, trabalha-se de forma mais indutiva, isto significa se perguntar para quem (para que grupo específico) um projeto especial deva ser colocado no mercado (de dentro para fora).

As metodologias deste período, em sua maior parte, tinham caráter prescritivo, estrutura mais linear de etapas, flexibilidade atemporal em suas etapas e feedbacks flexíveis entre elas.

Pode-se verificar a seguir um esquema das metodologias das décadas de 1960 e 1970:

**Figura 2 – Esquemas metodológicos das décadas de 1960 e 1970**



Fonte: Elaboração dos autores (2017).

### Décadas de 1980 e 1990

Na década de 1980 a oposição ao modelo racional, matemático e determinístico ganhava mais força, podendo ser definida como um estado de transição entre correntes da metodologia de projeto. Bürdek (2006, p. 258) aponta que a “passagem das ciências naturais para as ciências humanas foi uma mudança de paradigma no design”.

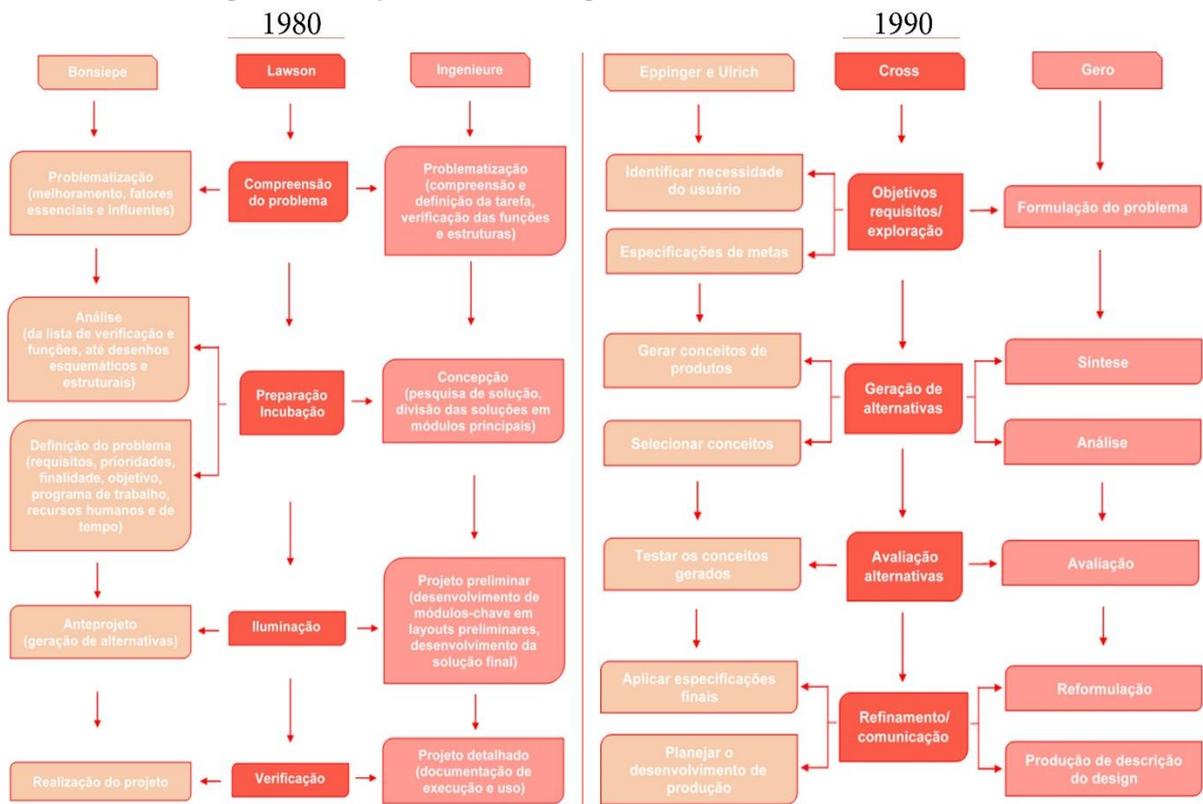
A estrutura linear das etapas e o caráter prescritivo permanecem nas metodologias, entretanto, percebe-se uma mudança relevante quanto à presença de feedbacks. Ao contrário do que aconteceu na década de setenta, os feedbacks entre fases eram quase inexistentes, mostrando uma redução da alta flexibilidade dos processos no período anterior.

Já na década de 1990, a pós-produção, tal como o lançamento do produto no mercado, se tornava mais importante que o produto por si só. Bürdek (2006, p. 258) aponta que “nos anos 1990 se evidenciou a necessidade de novas orientações, determinadas pela cada vez mais frequente digitalização. “

O funcionalismo dava espaço para novos temas imateriais, tais como usabilidade e Design de interfaces. Esses fatores fortaleciam a necessidade de novos procedimentos metodológicos. (BÜRDEK, 2006). Nessa década, a metodologia possuía caráter essencialmente prescritivo, há o crescimento dos modelos de estrutura cíclica e os feedbacks estavam presentes.

Pode-se verificar a seguir um esquema das metodologias das décadas de 1980 e 1990:

**Figura 3 – Esquema metodológico das décadas de 1980 e 1990**



Fonte: Elaboração dos autores (2017).

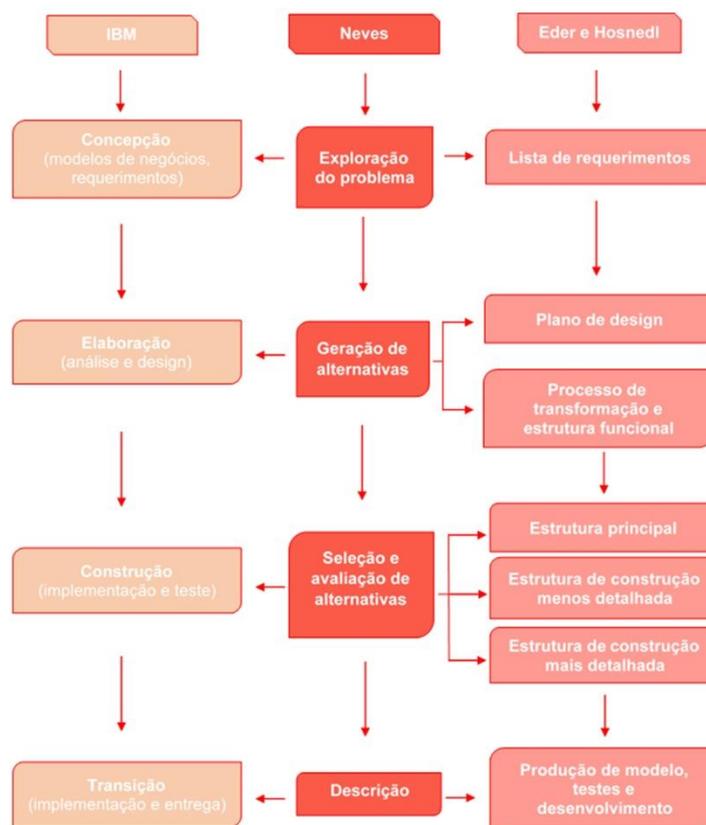
## Século XXI

No século XXI o Design caminha em direção à multidisciplinariedade, com equipes formadas por especialistas das mais diversas áreas. As metodologias atualmente possuem um caráter flexível, ou seja, podem ser utilizadas como foram propostas ou adaptadas para as necessidades existentes nos projetos.

Na metodologia deste período, a prescrição dos métodos permanece como modelo dominante, porém, flexível e adaptável a diferentes situações. O processo de desenvolvimento de um produto é muito mais dinâmico e centrado no usuário, indo além do produto, pensando-se na experiência proporcionada.

Pode-se verificar a seguir um esquema da metodologia do Séc. XXI:

**Figura 4 – Esquema metodológico do século XXI**



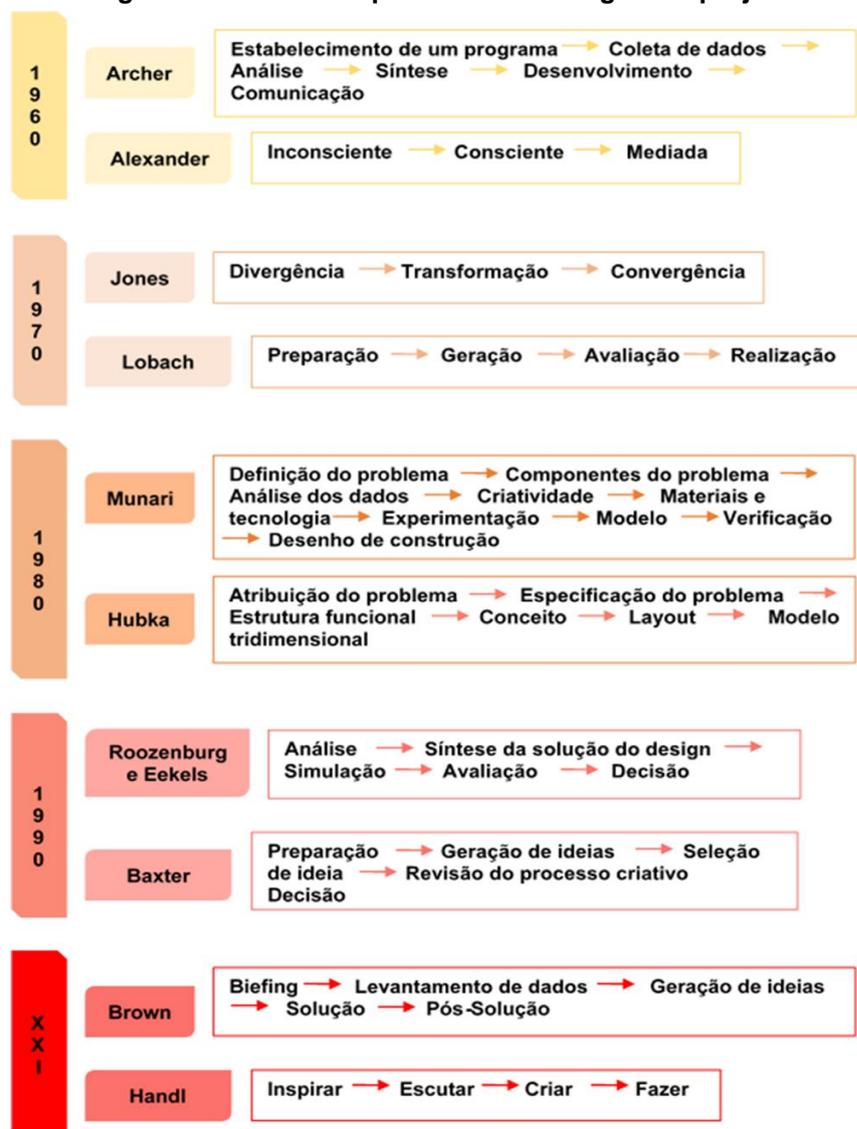
Fonte: Elaboração dos autores (2017).

As análises das metodologias do Design demonstram que, sejam clássicas ou contemporâneas, seguem um padrão linear nas análises e no desenvolvimento de

projetos. As metodologias servem como diretrizes independentemente do projeto a ser criado e uma boa parte dos esforços do projeto são destinados à área de pesquisa. Segundo Munari (2011, p. 18): “O método projetual não é mais do que uma série de operações necessárias, dispostas por ordem lógica, ditada pela experiência. E o objetivo é o de se atingir o melhor resultado com o menor esforço.”

Para demonstrar que as metodologias de Design, independente do período em que estão sendo utilizadas, mantêm sempre uma estrutura linear semelhante, partindo de algo complexo (problema) em busca de algo simples (produto final), elaborou-se o esquema abaixo, com dois dos principais autores de cada década.

**Figura 5 – Fases e etapas das metodologias de projeto**



Fonte: Elaboração dos autores (2017).

Constata-se então, que ao longo dos anos a estrutura das metodologias de Design, independente dos seus autores, não se modificou. Sempre se parte de um problema para chegar à solução. Neste sentido, elaborar uma nova abordagem de desenvolvimento de projeto, que siga um caminho diferente do habitual utilizado pelo Design, torna-se relevante, de forma que ela possa contribuir com o processo metodológico. Para isso, buscou-se referências em outro processo de desenvolvimento: a engenharia reversa.

### **Engenharia reversa como referência para uma nova abordagem do Design**

Não há registro de quando se iniciou a utilização da engenharia reversa, entretanto, essa técnica era muito utilizada para se alcançar a soberania militar em guerras. Para que fosse possível alcançar independência e autonomia sobre decisões e processos de produção, utilizavam-se de espionagem e captura de um exemplar do armamento ou objeto que pretendiam recriar ou encontrar pontos fracos como vantagem sobre o inimigo.

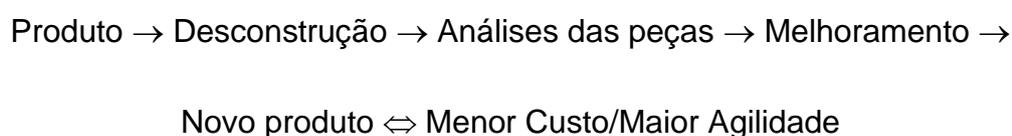
A engenharia reversa foi e ainda é importante para a evolução da tecnologia e melhoramento de projetos, uma vez que é utilizada como modo de superar a defasagem de produtos concorrentes ou de própria autoria, o que estimula a evolução tecnológica desde o início da globalização.

A engenharia reversa é o estudo de um objeto existente, no qual sua estrutura é analisada peça por peça ao passo que é desconstruído. Sendo assim, é possível constatar como ele foi fabricado; como é o seu funcionamento; como pode ser melhorado, a partir da análise de seus pontos fortes e fracos; quais peças devem ser eliminadas, mantidas ou melhoradas e quais as outras funções que o objeto de estudo poderia exercer.

A utilização da engenharia reversa diminui o tempo e o custo na etapa de pesquisa para a elaboração de um produto. Para Gonzalez Cardozo (2012, p. 21) “a engenharia reversa é uma tecnologia que permite criar produtos em prazos reduzidos, com ganhos de qualidade e custo. Seu conceito consiste em criar modelos virtuais a partir de um modelo existente”.

O método da engenharia reversa é muito utilizado na indústria, para que se possa manter a competitividade. Para Dias (1996, p. 1) “o atual processo de globalização torna crucial a obtenção e manutenção da competitividade de empresas e nações, enquanto acelera os processos de mudança tecnológica”

Portanto, a engenharia reversa é o método no qual se utiliza uma metodologia contrária a uma metodologia de desenvolvimento de produto tradicional, na qual um produto finalizado é desconstruído até chegar ao ponto de partida do projeto. Abaixo, segue um esquema simplificado da Engenharia Reversa:



A Engenharia reversa então é um processo que parte da solução de um produto, na busca de novas possíveis soluções. No Design isso também pode ser um caminho, uma vez que o uso do conceito da engenharia reversa pode contribuir com a melhoria na metodologia de projeto de Design, solucionando problemas mais rapidamente e eficientemente.

### **Design Reverso**

O termo “reverso” foi tomado da engenharia para explicar uma possibilidade de abordagem que ainda não foi aventada no âmbito do Design, ou seja, uma oportunidade de análise reversa de produtos aplicada no Design.

Assim como foi mostrado até então, a Engenharia Reversa é utilizada na criação de produtos para que se mantenha a competitividade das grandes marcas. Entretanto, este método é utilizado principalmente na produção em massa e na pirataria. Surge então o questionamento: por que esta técnica seria importante na aplicação no Design?

Este método se encaixa muito bem na metodologia do Design, uma vez que possibilita diferentes formas de se enxergar um processo e melhorá-lo. A metodologia atual de Design segue um esquema linear. Porém segundo Munari (2011, p. 19) “o método projetual para o designer não é nada de absoluto nem definitivo; é algo que

se pode modificar, se encontrarem outros valores objetivos que melhorem o processo”.

A aplicação do Design reverso pode ser exemplificada nos seguintes contextos:

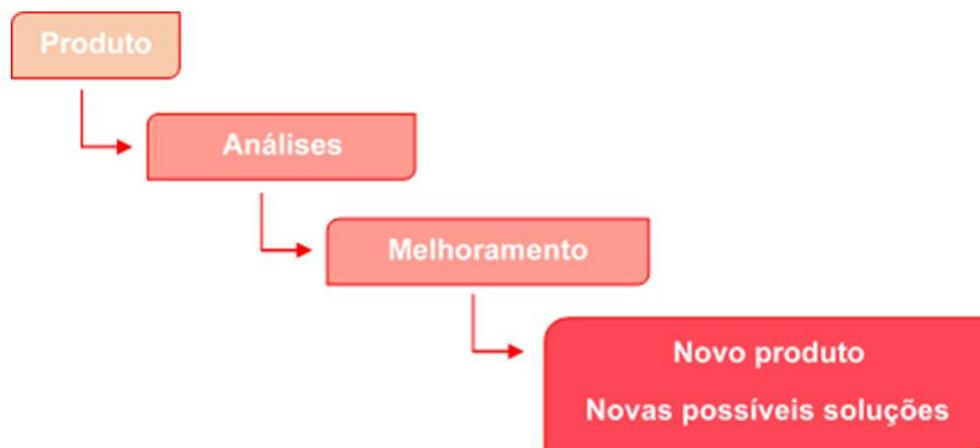
- Melhorar um produto a partir de sua análise funcional, na qual podem ser apontados melhoramentos ergonômicos no Design ou até mesmo modificações de peças para um melhor desempenho.

- Há também a possibilidade de redesign ou produtos totalmente inovadores inspirados em outros existentes, de uma forma rápida, eficaz e com gastos reduzidos.

- Este método pode auxiliar a adaptação de um produto a determinada situação, seja na utilização em conjunto com outros produtos ou para usuários que necessitam de um Design exclusivo para uma melhor utilização.

Estes são só alguns exemplos da sua utilização. O processo de análise reversa aplicada no Design pode ser uma forma de otimizar gastos, tempo e adequar os produtos para os usuários. O Design reverso é, portanto, uma abordagem diferenciada e inovadora, que possibilitará possíveis novas soluções de uma forma mais ágil e direta. De uma forma simplificada, o Design reverso segue a seguinte estrutura:

**Figura 6 – Estrutura básica do Design Reverso**



Fonte: Elaboração dos autores (2017).

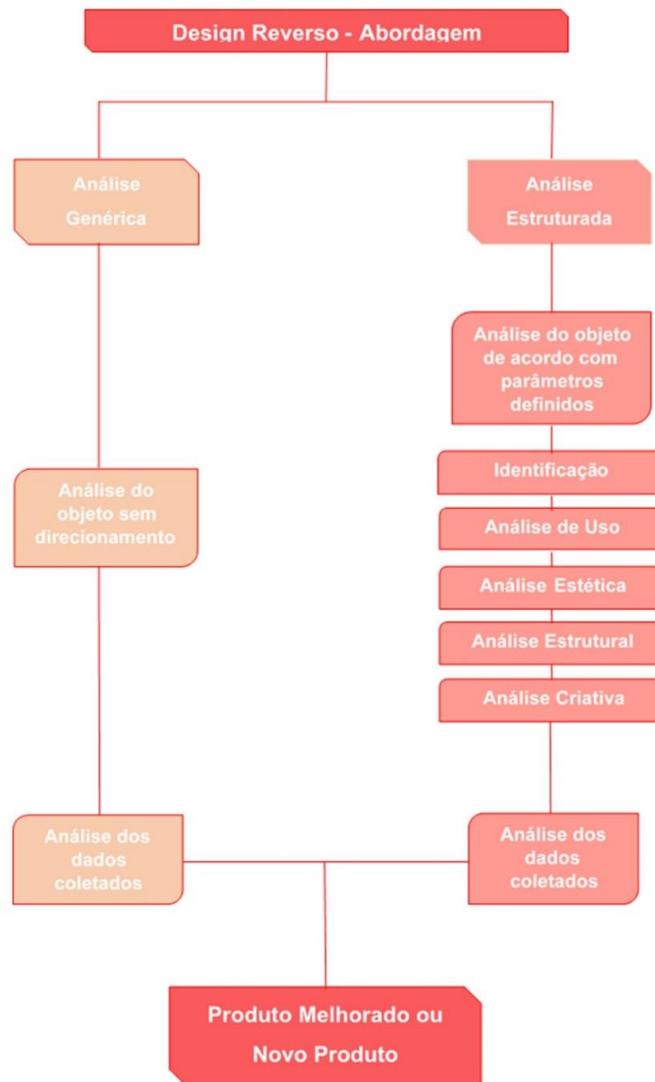
Esta abordagem permitirá analisar o produto esteticamente e funcionalmente, levando-se em consideração a interação com o usuário. Após essa etapa seria

analisada as peças que compõem o produto ao longo da sua desconstrução, observando-se possibilidades de acrescentar, eliminar ou otimizar peças. Após essas etapas ocorreria os melhoramentos na análise crítica do produto, observando possíveis melhorias nas estruturas do objeto, seja ergonomicamente ou estruturalmente, ou até mesmo de alguma peça específica. Já a fase final dependeria da situação apresentada, a criação de algo novo inspirado em algum conceito do produto original ou a criação de uma peça para fazer algo totalmente diferente ou, ainda, uma nova solução para o produto original.

### **Design reverso: um modelo de abordagem**

De forma a estruturar o que foi apresentado no capítulo anterior, desenvolveu-se um modelo visual da abordagem do Design reverso, que consiste em duas análises: sendo a primeira genérica, na qual o indivíduo poderá responder livremente com base em seus conhecimentos, e a segunda análise será estruturada, onde o indivíduo será conduzido a desenvolver uma análise reversa com base em etapas estruturadas e sequenciais. Os dados coletados destas análises proporcionarão o melhoramento do produto analisado ou o desenvolvimento de um novo produto, como pode-se verificar a seguir:

Figura 7 – Design Reverso: modelo de abordagem



Fonte: Elaboração dos autores (2017).

## Considerações Finais

Neste artigo buscou-se evidenciar que os processos metodológicos de Design passaram por pequenas alterações ao longo das décadas, entretanto essas não mudaram sua estrutura básica de desenvolvimento de produto, partindo sempre de um problema (algo complexo), buscando uma solução (algo simples).

Deste modo, com o intuito de ampliar as possibilidades de opções e formas de desenvolvimento de produtos, apresenta-se o Design Reverso, que consiste em uma nova abordagem de desenvolvimento de produtos, na qual as análises partem de um artefato já existente (algo simples). Como demonstrado, é composta por duas etapas:

uma generalista e outra estruturada. A partir destas suas análises são realizadas, obtendo-se como resultado um produto melhorado ou um novo produto.

Essa abordagem ainda se encontra em fase de desenvolvimento, de forma que este artigo tem como função apenas apresentar seu escopo inicial. O Design reverso não possui a pretensão de ser ou se tornar uma nova metodologia, mas sim uma nova ferramenta, que pode contribuir ou complementar as metodologias vigentes. Seu principal objetivo é colaborar com os docentes e acadêmicos de Design, permitindo-lhes entrar em contato com uma nova forma de desenvolvimento de produtos.

## Referências

- BÜRDEK, Bernhard E. *História, teoria e prática do design de produtos*. Trad. Freddy Van Camp. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- GONZALEZ CARDOZO, Carlos Aurelio. *Manufatura digital aplicada no contexto de engenharia reversa: estudo de caso: protótipo virtual do avião Blériot*. 2012. 105 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Mecânica, Campinas, SP, 2012.
- DIAS, Adriano Batista. *Engenharia reversa: uma porta ainda aberta*. Recife: FUNDAJ, 1996.
- GROPIUS, Walter. *Bauhaus: novarquitectura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.
- JONES, John Christopher. *Design methods: seeds of human futures*. 2. ed. London: John Wiley & Sons Ltd., 1992.
- MARTINS, Roseane F. de Freitas; VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza (Org.). *Pelos caminhos do design: metodologia de projeto*. Londrina: Eduel, 2012.
- MUNARI, Bruno. *Cómo nacen los objetos?: apuntes para una metodología proyectual*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili, 2011.
- NIEMEYER, Lucy. *Design no Brasil: origens e instalação*. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.
- VASCONCELOS, Luis Arthur Leite de. *Uma investigação em metodologias de design*. 2009. 94 f. Projeto de Conclusão do Curso (Curso de Design) – Departamento de Design, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- VELA, João Carlos. *Design de produto: as concepções de formação pela perspectiva de seus docentes*. São Paulo: Ed. Blucher, 2010.

**João Carlos Vela**

Professor Adjunto dos cursos de Design e Arquitetura da Universidade da Região de Joinville, especialista em ensino da expressão gráfica – UFPR, mestre em educação pela FURB, aluno do programa de doutorado do Pós-Design UFSC.

E-mail: joao.vela1@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5401945859116505>

**Ricardo Triska**

Doutor em Engenharia da Produção, Professor associado, lotado no departamento de Expressão Gráfica-UFSC. Docente do Programa de Pós-graduação em Design e Expressão Gráfica, Coordenador da Área de Arquitetura, Urbanismo e Design junto à CAPES.

E-mail: ricardo.triska@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4367773030316525>

**Beatriz Andrielly de Souza Nascimento**

Graduanda do curso de Design de Interiores da Universidade da Região de Joinville, participante do grupo de pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Design de Interiores.

E-mail: bia28andry@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9153384495561463>

*Recebido em 14 de julho de 2017  
Aceito em 25 de novembro de 2017*

## **Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos**

Renato Camassutti Bedore (Universidade Federal do Paraná – UFPR,  
Curitiba/PR, Brasil)

Marcos Namba Beccari (Universidade Federal do Paraná – UFPR,  
Curitiba/PR, Brasil)

**RESUMO** — **Aisthesis: uma breve introdução à estética dos afetos** — Este artigo pretende apresentar um panorama introdutório de estudos sobre estética a partir do viés dos afetos. Nesse sentido, a estética é balizada pelos afetos humanos e não pela correspondência com algum critério de beleza (visão consolidada nos campos das artes e do design). Assim, propomos a estética como um estudo mais amplo, que trata de questões que abrangem a vida como um todo e se pauta em conceitos relacionados ao modo como somos afetados sensivelmente pelo mundo. Tal visão inicia-se com noções derivadas do pensamento sofista, passa pelo epicurismo e se desenvolve nas filosofias de Baruch Spinoza, David Hume e Friedrich Nietzsche. Por esse prisma, a dimensão estética é entendida como crucial e incontornável em nossa relação com o mundo.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Estética. Afetos. Design. Experiência.

**ABSTRACT** — **Aisthesis: a brief introduction to the aesthetics of affections** — This article intends to present an introductory panorama of aesthetic studies from the bias of affections. In this sense, aesthetics is marked by human affections and not by correspondence with some criterion of beauty (consolidated vision in the fields of arts and design). Thus, we propose aesthetics as a larger study, which deals with issues that cover life as a whole and is based on concepts related to how we are affected significantly by the world. Such a vision begins with notions derived from the sophist thought, passes through Epicureanism and is developed in the philosophies of Baruch Spinoza, David Hume and Friedrich Nietzsche. From this perspective, the aesthetic dimension is understood as crucial and unavoidable in our relationship with the world.

### **KEYWORDS**

Aesthesis. Affections. Design. Experience.

A noção de estética, antes de ter sido associada com a arte e com o belo, derivou “do grego *aisthesis* ou *aestesis*, [...] [que] significa a capacidade de sentir o mundo, compreendê-lo pelos sentidos, é o exercício das sensações” (ALMEIDA, 2015, p. 134).

Para discorrer sobre a relação da estética com os afetos é pertinente retomar as bases do pensamento sofista, cuja preocupação não residia na correspondência do discurso com um conceito universal de verdade, e sim na autonomia do próprio discurso. Ou seja, para esses pensadores era mais importante a compreensão do que

é, por exemplo, belo em um determinado momento e para um determinado público (compreensão que é construída e consolidada por meio de um discurso) do que propriamente a definição arbitrária do conceito de beleza.

Ocupados em ensinar de que maneira o *lógos* podia ser usado eficientemente, ou seja, produzindo a persuasão do auditório ou minando a argumentação de um adversário, os sofistas se constituíram, ao final das contas, os primeiros professores de política, ou se quisermos, de “cidadania”: o discurso é plástico, dirão eles, e pode ser moldado de inúmeras formas, mais ou menos adequadas para o momento (o *kairós*), que era o que de mais importante havia: perder ou não notar o *kairós*, a ocasião, impedia o sucesso do discurso (PAGOTTO-EUZEPIO, 2010, p. 206).

Nessa perspectiva, a estética seria balizada pelo homem (mais precisamente pelos afetos humanos) e não pela correspondência com uma verdade (ou um belo verdadeiro). Ou seja, algo seria denominado esteticamente agradável à medida que nos afeta sensivelmente de modo positivo.

Para exemplificar essa relação afetiva, apresentamos uma breve análise do texto *Elogio a Helena*, escrito pelo sofista Górgias. Em forma de um exercício argumentativo, Górgias tece uma série de pensamentos com o intuito de apresentar uma visão contrária ao senso comum dos gregos sobre Helena, personagem da *Ilíada* de Homero.

O sofista parte da duplicidade da sua imagem, representada no seguinte trecho: “[...] mulher que reúne, em uma só voz e em uma só alma, a crença dos que ouvem os poetas e o ruído de um nome que abriga a memória de infortúnios” (GÓRGIAS apud SALLES, 2014, p. 80), referindo-se à atração da sua beleza e o repúdio à sua imagem, ligada ao infortúnio da guerra.

Tal perspectiva parece estar bem alinhada com a ideia sofista de *kairós* (ocasião, momento oportuno), afinal, se não existe uma imagem coesa (que não possa ser refutada discursivamente) de Helena, a compreensão sobre ela fica à mercê do simples acaso que engendra as afeições provocadas pelos discursos. É essa prática poética (*poíesis* em grego significa ato de criação) que Górgias conjuga ao discurso, entendendo-o como um meio de provocar persuasão pelos afetos.

Tendo em vista que nossos sentidos estão à mercê dos afetos (ou seja, sentimos as coisas na medida em que somos afetados por elas, e não na medida em que elas nos aproximam de uma verdade universal e irrefutável), uma mesma coisa pode nos afetar de maneira diferente em ocasiões diferentes. Alinhando-se a esse aspecto do conceito sofista de discurso, a conjuntura das palavras acerca de um fato pode gerar sensações agradáveis ou desagradáveis naqueles que as interpretam, uma vez que o afeto se “costura” no entremeio das interpretações estéticas que fazemos a partir do nosso contato com o mundo.

No viés afetivo, portanto, não faz sentido definir o que é “realmente” belo. Pensar a estética como forma de compreensão do mundo pelo exercício das sensações implica deixar “em aberto” a multiplicidade dos afetos. A estética, nesse viés, se relaciona mais com a noção de ocasião (*kairós*) e acaso do que com a de universalidade.

Hípias, outro importante sofista, traz reflexões interessantes acerca da beleza. Seu pensamento é depreciado no texto *Hípias Maior*, no qual Platão relata uma discussão entre Hípias e Sócrates sobre o que seria o conceito de beleza definitiva. O sofista dá a seguinte resposta: o belo é uma “jovem mulher”. Ao escutar tal definição, Sócrates a refuta, pois ela não abarca todas as coisas belas do mundo. Entretanto, Hípias “não teve em mente apresentar uma definição rigorosa e lógica de beleza; apenas sugeriu um exemplo prototípico, um superlativo do belo e sua galanteria se dirigiu para o que lhe pareceu mais belo no mundo, o eterno feminino” (LEMOS, 2007, p. 100). Esse apontamento destaca a relatividade da beleza que o sofista buscou demonstrar. Pensar o belo como sendo uma jovem mulher solicita compreender de antemão que tal ideia é relativa, tendo em vista que para uma jovem ser considerada bela é necessário que exista alguém que a considere assim. Em outros termos, uma jovem só pode ser bela para determinado indivíduo e em determinada ocasião; enfim, ela é bela na medida em que afeta positivamente alguém.

Em suma, podemos inferir que o pensamento sofista contribuiu para a estética dos afetos ao priorizar a relação entre as sensações e o contexto no qual elas se manifestam, conforme sintetiza Beccari no seguinte trecho:

É basicamente isto que, incomodando Sócrates, defendiam os sofistas: uma sensibilidade ao contexto, portanto ao acaso e às circunstâncias, como complemento e contrapartida necessários à polissemia inelutável. Com tal sensibilidade, não se preenchem mais as condições da interpretação mediante codificações parciais (em função de uma ordem geral), e sim por meio do diálogo e da ressignificação circunstancial (BECCARI, 2016, p. 124).

Isso posto, é possível dar continuidade ao percurso da estética dos afetos relacionando-a com a filosofia epicurista. Para Epicuro, filósofo grego do período helenístico, o bem se encontra na ideia de prazer e pode ser praticado através de atividades cultivadas em seu conhecido Jardim.

O epicurismo coloca o sumo bem no prazer. Na sua forma mais rigorosa, restringe-se a buscar o prazer negativo que consiste na ausência da dor. O ideal do sábio é a *ataraxia*, a paz imperturbável do espírito. Quanto aos prazeres positivos limitam-nos aos absolutamente necessários (TRINGALI apud ALMEIDA, 2011, p. 640).

Desse modo, parece ficar indicado o caminho para a compreensão de uma estética epicurista na percepção dos afetos associados ao prazer, que seriam identificados como consequências de experiências agradáveis. Esse processo nos proporcionaria a capacidade de distinguir o que nos faz bem (prazeres simples) do que nos faz mal (dor e sofrimento).

[...] a paixão (ou afecção) é o reflexo no indivíduo das qualidades próprias da realidade. O modo como algo o afeta produz nele uma sensação referente às qualidades éticas e materiais da coisa que é sentida. Pelas afecções o ser humano sabe distinguir o que lhe é bom ou mal na experimentação ou vivência do mundo, desde que ele tenha a sensibilidade necessária para perceber esse mundo (ROSSETTI, 2014, p. 128).

Por conseguinte, os afetos aqui seriam compreendidos como um caminho para se chegar a uma vida feliz, mais especificamente através da compreensão das consequências afetivas que conformam nossas experiências. Sendo consequência da nossa relação com o mundo por via dos nossos sentidos, o prazer seria visto como índice de sensações agradáveis e a dor, de sensações desagradáveis, ou seja, a sensação estética atuando como prerrogativa do conhecimento.

Nesse momento é possível afirmar que o estudo da estética pelo entendimento dos afetos está preocupado com questões amplas e que se referem à vida como um todo, não apenas à contemplação da beleza. Por esse prisma, a compreensão estética seria crucial e incontornável em nossa relação com o mundo.

De acordo com a filosofia epicurista, portanto, somos dotados de uma habilidade que nos permite sentir e conhecer as coisas do mundo. Tais coisas do mundo não indicam, por sua vez, uma verdade universal ou metafísica, mas sim uma concepção de mundo mais próxima daquela pensada pelos sofistas: o que nos afeta apenas afeta a cada um de forma singular, em nosso contato com o mundo, de maneira simplesmente oportuna ou inoportuna.

Com a construção da estética dos afetos pautada, até aqui, na ideia de *kairós* dos sofistas e nas sensações agradáveis, segundo Epicuro, advindas de afetos prazerosos, torna-se oportuno elencar na sequência o entendimento de Baruch Spinoza, filósofo do século XVII. Assim como os epicuristas, Spinoza também propunha uma filosofia orientada a uma vida alegre e baseada no cultivo de prazeres simples. Com isso, desenvolveu toda a sua linha de pensamento pautando-se no entendimento dos afetos como mecanismos que promovem nossa aderência ao mundo.

Para compreender tal “aderência” é necessário esclarecer brevemente um dos aspectos do “monismo” que sustenta a filosofia spinozista. O dualismo entre espírito e corpo, apresentada de maneira enfática por seu contemporâneo René Descartes, era frontalmente combatida por Spinoza, com o argumento de que espírito e corpo eram uma coisa só, sendo o “[...] corpo o objeto do espírito; o espírito, a ideia do corpo” (ONFRAY, 2009, p. 257).

Tal relação entre o espírito e o corpo se daria como uma via de mão dupla: enquanto o nosso corpo é afetado de diferentes formas, níveis e intensidades, vamos formando ideias acerca das situações que nos trazem alegrias e as que nos trazem tristezas. Esse conjunto de ideias é responsável por formar o nosso espírito, que por sua vez interfere no modo como o nosso corpo é afetado.

Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação (SPINOZA, 2007, p. 98).

Com isso em vista, para Spinoza afeto é o que nos acontece concomitantemente ao nosso contato com as coisas do mundo. Esse mecanismo seria inescapável, pois para o filósofo seríamos o resultado de uma constante relação

que se constrói por meio dos afetos e que nos torna capazes de nos compreender e de nos imaginar.

Tal relação não se daria de modo unilateral, pois imaginamos o mundo e a nós mesmos na medida em que somos afetados pelas coisas e também as afetamos. Trata-se, portanto, de um mecanismo de conhecimento que nos permite “[...] saber quem somos, o que somos, como pensamos, quais afecções nos trabalham, a maneira como as paixões nos habitam, de que maneira o desejo nos atormenta” (ONFRAY, 2009, p. 248).

Para ele, “o corpo é afetado por paixões que aumentam sua potência de agir ou a diminuem” (ONFRAY, 2009, p. 260), ou seja, existem afetos capazes de nos alegrar (isto é, como fonte de aumento da nossa potência vital) e outros que nos entristecem (como fonte da diminuição da nossa potência vital). É importante evidenciar que a ideia de potência incluída nesse contexto se refere à vida, como vontade de viver, portanto em consonância com a perspectiva epicurista.

Da mesma forma, para Spinoza o conhecimento dos afetos provoca impactos significativos:

Informado do seu lugar no mundo, ele [o homem] o aceita sabendo que dispõe de uma margem de manobra muito reduzida e limitada, mas suficiente para produzir imensos efeitos: saber que se pode querer a Alegria e recusar a Tristeza para orientar seu desejo no sentido do conhecimento das verdades que geram a beatitude (ONFRAY, 2009, p. 262).

Não obstante, o que Spinoza parece propor é que pelo conhecimento seríamos capazes de converter afetos tristes (passivos) em afetos alegres (ativos). Isso porque, “Na medida em que a mente compreende todas as coisas como necessárias, ela tem um maior poder sobre seus afetos” (MARTINS, 2000, p. 193).

Com efeito, o “conhecimento” valorizado por Spinoza não envolve qualquer tipo de conhecimento, pois se refere especificamente ao conhecimento acerca dos nossos afetos. Tal tipo de conhecimento é categorizado pelo filósofo como sendo de “terceiro gênero” (o mais coeso de todos os tipos de conhecimento), e diz respeito à compreensão da singularidade dos afetos em determinada ocasião, em sentido oposto ao da universalidade da razão (predominante na filosofia ocidental).

Nesse ponto, o pensamento spinozista encontra consonância com a ideia de *kairós* dos sofistas, dado que, para o pensador do século XVII, é importante conhecermos a dinâmica “ao acaso” de nossos afetos “[...] a fim de favorecermos nossos encontros, transformando causas externas em nosso favor, tornando-nos não mais causas parciais, mas causas adequadas de nossas ações” (MARTINS, 2000, p. 190).

Seguindo com a construção da linha de raciocínio da estética dos afetos, convém revisar ainda o pensamento do empirista escocês David Hume, do século XVIII. Assim como Kant, Hume parte do pressuposto de que a sensação estética não representa a essência das coisas: nada é naturalmente agradável ou desagradável. Quem faz essa distinção somos nós, a partir de nossas interpretações sensíveis (sensações e emoções) que são provocadas por nossas experiências. Entretanto, o filósofo escocês refuta a compreensão kantiana de que o juízo estético se sustentaria como uma “intuição” coletiva, isto é, um fato universal que proporcionaria certa harmonia entre as faculdades humanas. Para Hume, tal fator universal não pode ser induzido de nossas relações empíricas.

Para o filósofo, as ideias não são confirmáveis, pois nossa compreensão do mundo não serve para adequar o mundo às nossas ideias, mas o contrário. Tal compreensão poderia ocorrer de duas formas: pela “impressão” (aqui vista como correspondente às sensações), e pela “ideia” (aqui vista como um conceito derivado de uma crença).

Todas as ideias, especialmente as abstratas, são naturalmente fracas e obscuras: o intelecto as apreende apenas precariamente, elas tendem a se confundir com outras ideias assemelhadas, e mesmo quando algum termo está desprovido de um significado preciso, somos levados a imaginar, quando o empregamos com frequência, que a ele corresponde uma ideia determinada. Ao contrário, todas as impressões, isto é, todas as sensações, tanto as provenientes do exterior como as do interior, são fortes e vívidas; os limites entre elas estão mais precisamente definidos, e não é fácil, além disso, incorrer em qualquer erro ou engano relativamente a elas (HUME, 1999, p. 28-29).

Essa diferença na valoração dos tipos de compreensão é defendida por Hume com base em seu entendimento sobre a ligação entre nós e o mundo, indicada com a noção de “relação”. Nesse prisma, as impressões seriam diretamente ligadas às relações, pois são geradas concomitantemente ao nosso contato com o mundo; já as ideias não se ligam diretamente às relações, pois derivam das impressões e ainda

solicitam elementos externos (outras ideias). Sendo assim, somente a impressão configura uma relação concreta com alguma coisa no mundo, ou seja, um encontro casual e singular.

Avançando ainda no empirismo humeano, o mecanismo de associação entre as ideias (compreensão racional) e as impressões (compreensão estética) é o que o filósofo concebe por “imaginação”. Mais precisamente, o hábito mental da atribuição de uniformidades na repetição de impressões seria incumbência das ações da imaginação.

[...] cabe à imaginação refletir a paixão, fazê-lo ressoar, fazer com que ultrapasse os limites de sua parcialidade e de sua atualidade naturais. Hume mostra como os sentimentos estéticos e os sentimentos morais são assim constituídos: paixões refletidas na imaginação, que se tornam paixões da imaginação. Ao refletir as paixões, a imaginação libera-as, estira-as infinitamente, projeta-as para além de seus limites naturais (DELEUZE, 2002, p. 211).

Nesse mecanismo apontado por Deleuze, parece ficar claro a capacidade que a imaginação teria de potencializar paixões oriundas dos afetos e, por conseguinte, conferir significado a elas. Por meio da reflexão, ela seria capaz de produzir uma sensação de “apaixonar-se” pelas coisas e pelo mundo.

Noutras palavras, trata-se de pensar nos afetos como uma forma de compreender e intensificar a vida; ou, nos termos de Nietzsche, como um modo de “afirmar a vida” no seu sentido mais amplo. Rogério de Almeida procura explicar as bases do pensamento nietzscheano com o entendimento de que, “[...] para Nietzsche, a existência só se justificaria como fenômeno estético” (ALMEIDA, 2015, p. 135).

Significa dizer que nossa vida só faz sentido por meio da perspectiva dos afetos. Dessa forma, a compreensão de mundo de Nietzsche se aproxima da de Spinoza: para ambos, o registro sensível e o racional são inseparáveis e estão ancorados a um único mundo.

[...] só há um mundo, que não é nem somente sensível nem somente inteligível; nem o mundo do além, nem o das aparências; um só mundo portanto inteligível e sensível. Nele somos então de corpo e alma: um não é fundamento do outro, tampouco o inverso. Imersos neste único mundo, imanente, sem transcendência, conhecemos as coisas em perspectiva: não estamos separados do que conhecemos, não conhecemos o mundo a partir de um outro lugar, imaterial, inteligível, puramente racional (MARTINS, 2000, p. 187).

Dessa forma, Nietzsche combate a metafísica e, no lugar dela, confere ao âmbito sensível um lugar de protagonismo em nossa compreensão do mundo. Nesse prisma, assim como na visão spinozista, o que somos, pensamos e sentimos é consequência do modo como nosso corpo é afetado em nosso contato com o mundo, conforme o filósofo alemão argumenta no seguinte trecho de seu livro *Assim falava Zaratustra*:

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, um estado de guerra e paz, um rebanho e seu pastor. Essa pequena razão a que dás o nome de teu 'espírito', ó meu irmão, é apenas um instrumento do teu corpo, e um bem pequeno instrumento, um brinquedo da tua grande razão. [...] O eu sente alegria e se pergunta como há de fazer para experimentar ainda muitas vezes a alegria - é para esse fim que lhe deve servir o pensamento (NIETZSCHE apud MARTINS, 2000, p. 189).

Com base nessa ideia de unicidade do mundo, Nietzsche defende que é preciso aceitar o mundo de forma integral, ou seja, aceitar tanto as coisas agradáveis quanto as desagradáveis, e a isso ele dá o nome de *amor fati* (amor pelo próprio destino). Esse conceito é sintetizado por Almeida da seguinte forma: “[...] a questão nietzscheana é se afirmamos incondicionalmente a vida a ponto de afirmar também o que ela possui de pior. Querer a eterna repetição do instante é a prova do *amor fati*.” (ALMEIDA, 2015, p. 27).

Vale reforçar que esse imperativo nietzscheano tem o poder de potencializar nossos encontros estéticos, pois afirmar o que há de pior em nossa vida solicita certa sensibilidade estética “apurada”, afinal o conceito de *amor fati* implica um gosto permanente pela vida. Nas palavras do próprio filósofo: “[...] não querer nada além do que é, nem atrás de si nem na frente de si, nem em séculos e séculos, não se contentar de suportar o inelutável e ainda menos dissimulá-lo [...], mas amá-lo...” (NIETZSCHE apud MARTINS, 2000, p. 192-193). Portanto, vale mais nesse pensamento a aceitação da situação presente, singular e irreversível, descartando a vontade de querer mais do que o mundo está oferecendo, e com isso “tornar-se o que se é”.

A compreensão dos conceitos de “*amor fati*” e “eterno retorno” parecem estar diretamente ligadas ao modo como somos afetados esteticamente. Com o entendimento de que o mundo é da forma que é, em seus melhores e piores aspectos, reforça-se a ideia de que a forma como somos afetados pelas coisas não é

determinada pelas coisas (essência), mas pela própria relação que se conjuga entre nós e o mundo. Dessa forma, toda ação que fazemos no mundo, assim como a nossa própria existência, é relativa ao modo como nos relacionamos afetivamente com o mundo. Significa também que a nossa compreensão acerca dos nossos afetos (o que e como nos afeta) pode exercer influência em nossas relações com o mundo.

Assim como Spinoza, Nietzsche entende que os afetos são um meio de conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo. Por conseguinte, com a compreensão do modo como o que nos afeta provoca determinadas sensações e emoções em nosso corpo, seríamos capazes de aumentar nossa potência perante a vida. Trata-se de colocar a nosso “[...] favor o acaso, os encontros inevitáveis, de modo a que esta relação momentânea aumente [nossa] potência de agir, de pensar, afetando-o de alegria” (MARTINS, 2000, p. 185).

Daí que o filósofo do século XIX aponta para o conceito de “vida como obra de arte” como um meio de afirmação da vida, isto é, uma afirmação “[...] por meio dos sentidos que atribuo à minha trajetória, pela somatória das escolhas que faço com o fortuito da existência” (ALMEIDA, 2015, p. 182). É “[...] entregar-se ao jogo do mundo, cumprir o vaticínio de nos tornarmos os poetas de nossas vidas” (NIETZSCHE apud ALMEIDA, 2015, p. 149), e dessa forma cultivar uma abertura ao acaso dos encontros, em suas mais diversas potencialidades, fomentando a intensificação de nossos “gostos”.

Esse ‘gosto’, pelo qual a filosofia trágica designa simultaneamente o que é chamado ora de talento, ora de gênio, ora potência criadora ou capacidade produtiva, não significa uma aptidão em transcender o acaso em criações que escapariam ao acaso, mas uma arte (originalmente sofisticada) de discernir, no acaso dos encontros, aqueles que dentre eles são agradáveis: arte, não de ‘criação’, mas de *antecipação* (prever, por experiência e delicadeza, os bons encontros) e de *retenção* (saber ‘reter’ sua obra num desses bons encontros, o que significa que se pode apreender no voo o momento oportuno) (ROSSET, 1989, p. 183).

A citação acima aponta para uma síntese da estética dos afetos desenhada aqui. O caminho indicado é o de que, pela compreensão sensível de nossos afetos, somos capazes de potencializar nossa aderência ao mundo tal como ele se apresenta a nós. Trata-se do cultivo dos “gostos”, o que equivale ao que Almeida denomina “[...] transcrição estética, [como sendo uma] manipulação casual das aparências,

instantâneos de uma vida fugaz que se tornou indiferente à duração do mundo” (ALMEIDA, 2015, p. 133).

### **Considerações finais**

Com esse desenvolvimento da estética vista pelo ponto de vista dos afetos, é possível sintetizar tal visada da seguinte forma: o ponto em comum de todos os filósofos ligados a esse viés é a constatação de que os processos estéticos são individuais e, portanto, se desenvolvem na interação de cada indivíduo com o mundo (descartando assim toda e qualquer possível relação da estética com uma verdade universal). Outro ponto em comum é a ideia de que a compreensão de tais processos ocorre no âmbito sensível, ou seja, de forma imediata e imanente. Por fim, todos convergem na constatação de que tudo isso ocorre ao acaso, isto é, sem a determinação de uma causa ou finalidade.

Pensar a estética nesses termos significa uma abertura aos temas de interesse da mesma. Tal constatação se encontra em consonância com o atual momento do design e da arte (Cf. BECCARI, 2016; BECCARI; ALMEIDA, 2016). Em dias nos quais a experiência estética significativa e individual ganha mais relevância projetual em contrapartida a uma experiência pragmática e replicada, compreender os entremeios das formações dos afetos se faz urgente. Acreditamos que o panorama introdutório apresentado nesse artigo pode proporcionar um terreno fértil para demais estudos acerca da estética e dos afetos.

### **Referências**

- ALMEIDA, Rogério de. *O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha*. 2015. 204 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.
- ALMEIDA, Rogério de. O imaginário trágico de Ricardo Reis: uma educação para a indiferença. *Educação e Filosofia*, v. 25, n. 50, p. 635-654, jul./dez. 2011.
- BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério. O cotidiano estético: considerações sobre a estetização do mundo. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 10-26, 2016.
- BECCARI, Marcos. *Articulações simbólicas: uma nova filosofia do design*. Teresópolis, RJ: 2AB, 2016.
- DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.
- HUME, David. *Investigação sobre o entendimento humano*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- LEMO, Celso. Atualidade do diálogo Hípias Maior, de Platão. *Kléos*, v. 11/12, p. 93-142, jul. 2007/jul. 2008.

MARTINS, André. Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos: encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo. *O Que nos Faz Pensar*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 14, p. 183-198, 2000.

ONFRAY, Michel. *Contra-história da filosofia: libertinos barrocos III*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. A Filosofia, a cidade, a Paideia: os antigos contemporâneos. *Páginas de Filosofia*, v. 2, n. 1, p. 195-214, jan./jun. 2010.

PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei. O corpo de Helena e o texto de Isócrates. *Revista Internacional d'Humanitats*, v. XIV, p. 73-80, 2011.

ROSSET, Clément. *Lógica do pior*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.

ROSSETTI, Ricardo. Amor e amizade: a 'boa educação' para uma vida justa em Epicuro. In: Marcos Sidnei Pagotto-Euzébio; Rogério de Almeida. (Orgs.). *Nós, os antigos: XI Semana de Estudos Clássicos da FEUSP*. São Paulo: Képos, 2014. p. 125-152.

SALLES, Lucio Lauro B. M. *Górgias Leontino da palavra como Phármakon*. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

#### **Renato Camassutti Bedore**

Universidade Federal do Paraná, formado em Desenho Industrial com ênfase em Programação Visual pela UNESP em 2010 e mestrado regular em Sistemas da Informação no PPGDesign da UFPR, com início em março de 2016.

E-mail: [renatobedore080@gmail.com](mailto:renatobedore080@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4695653019325130>

#### **Marcos Namba Beccari**

Professor do Departamento de Design da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: [marcosbeccari@usp.br](mailto:marcosbeccari@usp.br)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1779138299755162>

*Recebido em 8 de junho de 2017*

*Aceito em 23 de outubro de 2017*

## Das Três Vertentes: instauração de um tripé metodológico para processos de criação artística

Marcilene Ladeira (Universidade Federal da Bahia — UFBA, Salvador/BA, Brasil)

**RESUMO — Das Três Vertentes: instauração de um tripé metodológico para processos de criação artística** — O presente artigo, destaca a experiência visual como paradigma no processo de pensamento da história da arte, que confluirá, na contemporaneidade, em uma autoconsciência do próprio artista, em que ele mesmo passará a fazer filosofia a partir de sua obra. Desse viés, propôs-se a criação de um tripé metodológico, denominado Método das três Vertentes, aplicado ao ensino das Poéticas Visuais em meio universitário, sendo consolidado a partir de um design que elucida a relação “objeto-sujeito-meio”. Para esse fim, explorou-se a interação entre teorias que envolvem o fazer artístico, o conceito de conhecimento e a ciência física, no que diz respeito ao entendimento de campo gravitacional e linhas de força.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Pesquisa em poéticas visuais. Cultura visual. Metodologia de ensino.

**ABSTRACT — The Three Strands: establishment of a methodological tripod for artistic creation process** — The present article, highlights the visual experience as a paradigm in the research process of the history of art, which will converge in contemporary times into a self-consciousness of the artist himself, in which he himself begins to make a philosophy from his own work. From this point, we proposed the creation of a methodological tripod, called the Three strands methods, applied to the teaching of Visual Poetics in a university environment, being consolidated from a design that elucidates the relation "object-subject-means". To this end, explore an interaction between theories that involve artistic doing, the concept of knowledge and a physical science, with regard to the understanding of gravitational field and lines of force.

### **KEYWORDS**

Research in visual poetics. Visual culture. Teaching methodology.

E, agora, de repente, havia uma obra de arte que, curiosamente, não se poderia distinguir de uma caixa de embalagens. Contudo, isto significava que reconhecer algo como uma obra de arte era uma transação perceptiva mais complexa do que qualquer um poderia ter suposto antes (DANTO, 2013, p. 88).

O trecho acima se refere ao episódio artístico da *Brillo Box* de Andy Warhol ocorrido em 1964; no qual, a partir do encontro do filósofo e crítico de arte Arthur Coleman Danto (1924-2013) com a obra em questão, declara perceber que a natureza da arte precisava de novas formulações: “de repente, pareceu-me que a definição de arte tornara-se urgente”, “elas não dão mais conta para o que vejo diante de meus próprios olhos”. Como esta caixa, tão fac-símile as de embalar “Brillo14” presente nas prateleiras dos supermercados poderia estar exposta numa galeria como a *Stable Gallery?* – questiona Danto.

Virginia Aita (2006), pesquisadora acerca do pensamento do autor, explica que acabou por se tornar protagonista das mais efervescentes e polêmicas teorias na arena da arte contemporânea. O fim da arte é a ideia que amarrará as novas colocações introduzidas pelo americano, as quais, com efeito, nada mais são do que o fim de uma grande narrativa evolutiva (ou percurso histórico) da arte e que confluirá em uma autoconsciência do próprio artista, na qual ele mesmo passará a fazer filosofia a partir de sua obra. Nessas condições, Danto se opõe ao alemão Friedrich Hegel (1770-1831), conforme explica:

[Hegel] viu que era possível pensar pela matéria (*in the medium of matter*) e sua concepção de arte reconhece isso tal e qual. Porém, ele acreditava que isto limitava a arte de uma maneira desfigurante, uma vez que na sua natureza, a arte tinha que pensar pela matéria. Sua filosofia da arte era refém da sua metafísica. Eu [Arthur Danto], ao contrário, acredito que a arte tem sido capaz, através da sua evolução, de nos levar ao coração de sua filosofia (DANTO, 2013, p. 86, grifo meu).

Não obstante, Danto trilhou esse caminho e, a partir da “visualidade artística”, introduziu suas célebres ideias. Jovem, e ainda em início de carreira, primeiro como pintor (1950), depois como crítico (1984), dedicava-se à arte e à filosofia simultaneamente – “era como viver duas vidas paralelas”. “Eu fiz algumas exposições e pintava como Franz Kline, só que figurativamente” – lembra Arthur Coleman Danto. (Cf. VINICIUS, 2005).

Por essa via de entendimento no fazer arte na contemporaneidade penso nas “linhas de força” que agem no processo de criação artística. Mas como assim? O que quero dizer com isso? Refiro-me ao que Cecília Salles menciona em seu livro “Redes de Criação: construção da obra de arte” (2006) – duologia iniciada em uma publicação anterior: “Gesto Inacabado” (1998); estudos bastante fundamentados no que diz respeito às interconexões existentes no percurso criativo. Conforme a pesquisadora verifica-se:

[...] o desenvolvimento do processo [de criação] vai levando a determinadas tomadas de decisão que propiciam a formação de linhas de força. Essas passam a sustentar as obras em construção e balizam, de algum modo, as avaliações do artista. Os percursos apresentam tendências que podem ser observadas como atratores, que funcionam como uma espécie de campo gravitacional e indicam a possibilidade que determinados eventos ocorrerem (SALLES, 2006, p.16, grifo meu).

Mas o que seriam essas linhas de força e campo gravitacional, presentes na criação artística, descrito por Salles? É o que procuro entender neste estudo, pois me sinto enleada por elas durante meu próprio fazer. Logo, como Danto, parto em busca de compreensão – o pesquisador precisa desse instinto investigativo.

Ao deslocar-me para a ciência física – procedimento descomplicado devido à proximidade com a área – rememoro a atuação em um Centro de Ciências, onde participei de Projetos de pesquisa na interface “Arte e Ciência”, bem como em processos de divulgação científica. Com isso, prontamente, vem-me a clássica imagem de Isaac Newton (1643-1727), lendo seu livro debaixo de uma macieira e, repentinamente, uma maçã cai sobre sua cabeça. Conforme consta, foi esse o fenômeno que lhe deu propulsão para avançar em conceitos da gravidade. Em explicações desta, trazidos pela ciência física, *campo gravitacional* e *linhas de força* têm-se existência e propriedades concretas, podendo até se chegar a cálculos matemáticos de seus atributos, como quantidade de energia e direção. Nessas condições, é próprio dizer que ao redor de “todo” corpo com massa existe uma região no espaço, contendo uma força que, embora seja invisível é real – é o que se chama de *campo gravitacional*. Em outras palavras, ter-se-ia: região de perturbação gravitacional que um corpo gera ao seu redor e que, por sua vez, é representado por um conjunto de linhas denominadas *linhas de força* do campo gravitacional. “Assombramos como a *natureza* foi capaz de seguir com tamanha abrangência e generalidade um princípio tão elegantemente simples [como este]” – é o que está expresso no livro “Feynman Lectures on Physics” (2009, p. 68).

Em vista disso e, ao considerar que a obra em construção se refere ao *objeto que se pesquisa*, sendo, pois, uma coisa concreta – passamos à aplicação da teoria descrita. Assim, elaboro, então, o seguinte esquema visual:

Figura 1 – Objeto de pesquisa e o possível *campo gravitacional* que o envolve



Fonte: Representação hipotética elaborada pela autora (2014/2015).

Na figura, o campo gravitacional está representado em linhas de força circulares que decrescem à medida que distanciam do corpo. Por meio desse campo, quaisquer “objetos” que se aproximam ficam sujeitos a uma força atrativa, mesmo que não estejam em contato direto. Por isso, entende-se como *ação à distância* proferida nos avanços de pesquisa realizados por Isaac Newton. Tais questões, simplesmente, não param, pois se evidencia, também, que o *campo gravitacional* (gravidade da Terra ou Lei da Gravitação Universal) é análogo ao *campo elétrico* (cargas elétricas: elétrons, prótons ou íons) e ao *campo magnético* (ímã). O que os diferencia são suas *constantes*<sup>1</sup> e o fato de que a gravidade é sempre *atrativa*, enquanto a eletricidade e o magnetismo podem ser *atrativos ou repulsivos*. Nesse estudo, irá se considerar, para o dado objeto (que se pesquisa), os dois pólos (*força atrativa e repulsiva*). Na Figura seguinte, ver-se-á essa representação:

---

<sup>1</sup> Pode ser comparada com uma constante matemática, que é um valor numérico fixo, mas não envolve diretamente qualquer medida física. Ex.: a constante gravitacional  $G$ , campo elétrico  $\vec{E}$ , campo magnético,  $\vec{B}$ .

**Figura 2 – Forças de atração e repulsão sobre o objeto que se pesquisa**



Fonte: Representação hipotética elaborada pela autora (2014/2015).

As setas amarelas indicam, portanto, a direção e o sentido das forças que incidem sobre o objeto de pesquisa (atração ou repulsão) que sujeitará quaisquer ações – teóricas ou práticas – colocadas à vista do que se busca. Cabe a nós, sujeitos cognoscentes, estabelecer os devidos ligamentos ou descartes quando necessário.

Em uma pesquisa, além do objeto há o sujeito-pesquisador. Em autores voltados para a metodologia da pesquisa científica, como Isaias Santos Neto, confirmamos que o conceito de “conhecimento” se processa justamente desta relação - “relação entre sujeito e objeto”.

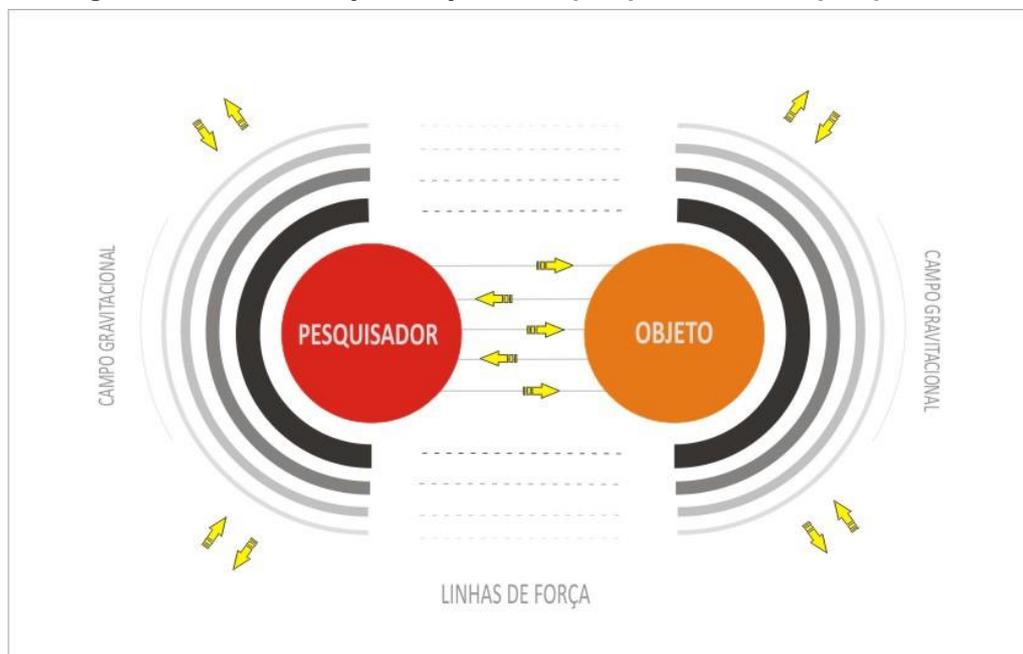
Assim, profere Santos Neto: “só podemos ser sujeitos se de algum objeto, da mesma maneira que objetos somente existem se para algum sujeito.” (SANTOS NETO, 2004, p. 22, grifo do original). E o autor continua:

O conceito sujeito (sub+jactus) indica que algo exterior é “lançado” para dentro do observador, como registro na consciência de alguma experiência [...]. Enquanto isso ocorre com o sujeito, o conceito objeto (ab+jactus) indica que sobre algo que está fora é “lançado” algum significado ou atributo. (Id., ibid, grifo do original).

Prosseguindo nessa concepção, o prefixo “ab” (de *ab+jactus*) equivale ao que se entende por “diante de”, levando-nos a uma disposição, na qual o sujeito se posiciona frente ao objeto ou, de outra forma, equivale ao pesquisador diante da sua escolha de pesquisa. Uma paridade que seria padrão a todo método científico; o

diferencial do processo estaria, pois, no talento individual de cada sujeito envolvido. Do exposto, constrói-se visualmente o seguinte design:

**Figura 3 – Relação “sujeito-objeto” ou “pesquisador e fato pesquisado”**



Fonte: Representação hipotética elaborada pela autora (2014/2015).

Se a Física afirma que corpos se atraem mutuamente, têm-se nesse esquema visual a representação hipotética, no caso em questão, do artista e sua obra em construção, com as devidas forças de atração e de repulsão. Isso significa que o referido princípio é decidido, tanto para o objeto, quanto para o pesquisador.

No processo, como um todo, há uma constante relação de trocas ou momento de formação deste e transformação daquele, isto é, durante o processo de pesquisa, ao mesmo tempo em que o objeto é construído, há, no pesquisador, uma abertura significativa de horizontes. Também é cabível se observar, conforme explicita Antônio Joaquim Severino (2007, p. 108) que “cada modalidade de conhecimento pressupõe um tipo de relação entre sujeito e objeto e, a depender dessa relação, temos conclusões diferentes”.

Ao voltar à definição de “conhecimento” trazida por Santos Neto, afirma-se que é complementada pela existência de uma terceira vertente – o meio circundante. Em suas palavras, o autor subscreve:

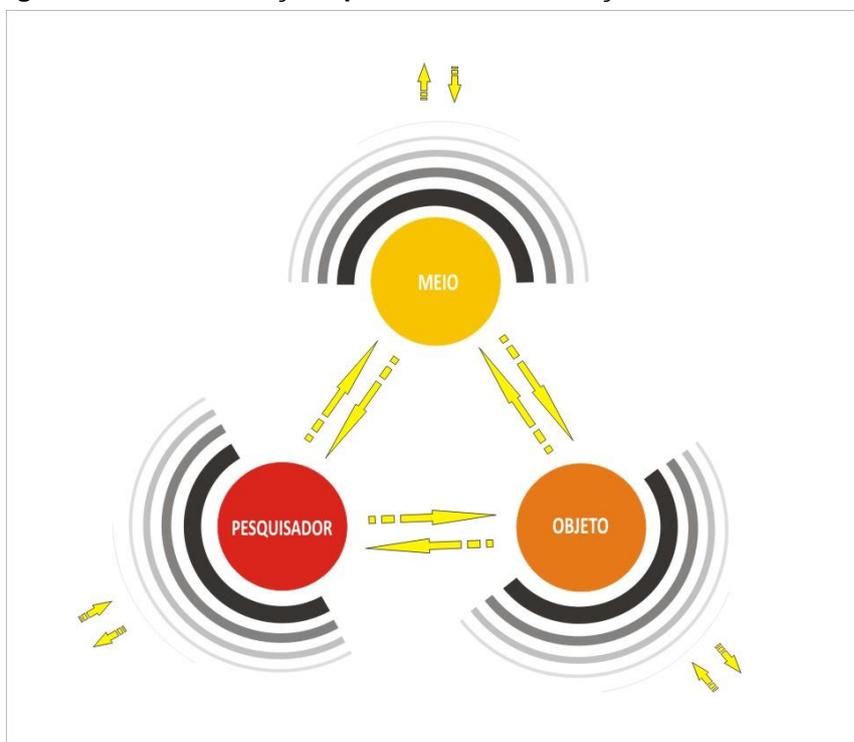
O conhecimento nasce, portanto, no momento em que o **indivíduo percebe estar inserido em um ambiente**, que há outros indivíduos e coisas junto a ele, e que parece haver ali um conjunto ou sistema a ser decifrado (SANTOS NETO, *ibid.*, p. 23, grifo meu).

Nesta relação existencial entre homem e mundo, Maria Celeste Wanner, professora de Arte Contemporânea da Universidade Federal da Bahia, traz a seguinte colocação:

**Existir é sentir a ação de fatos externos** resistindo à nossa vontade, é estar numa relação, tomar um lugar na infinita miríade das determinações do universo, resistir e reagir, ocupar um tempo e espaços particulares (WANNER, 2010, p. 178, grifo meu).

Nesse caso, além do sujeito e do objeto, ver-se-á que “o meio” exerce importância de igual valor para a construção do conhecimento. Com essa verificação, conclui-se: o conhecimento é construído pela complementaridade entre um ser pensante, a coisa pensada e a realidade ou circunstância que os rodeiam. De outra forma, é nesta tríade entre “sujeito, objeto, meio” – na qual o *tempo* está para todos – que a prática da pesquisa se constitui. Visualmente, elabora-se:

**Figura 4 – Das três forças operantes na construção do conhecimento**



Fonte: Representação hipotética elaborada pela autora (2014/2015).

Na configuração final não há, portanto, a presença de dois, mas de três elementos, os quais formam um *triângulo*, levando à instauração de um tripé metodológico voltado para a pesquisa universitária. A palavra tripé vem do grego *tripous*, que significa “três pés”; ao serem posicionados corretamente, gera estabilidade. Ao formular esse método, resolvo denominá-lo de “Método das Três Vertentes”. Mas por quê?

“Vertente” deriva da expressão “Campo das Vertentes”, termo que se configurou como conceito operacional do meu estudo (LADEIRA, 2015) como um todo, de modo a indicar a região espacial apreendida na pesquisa universitária. O “Método das Três Vertentes” seria, pois, um recorte do todo. Ambos se constituem por forças invisíveis, porém fervorosamente atuantes. Com essa questão ficam mais compreensíveis muitas teorias que embalam a arte, a exemplo do que tratam os franceses: Didi-Huberman (1953) com seus estudos sobre visualidade e visibilidade – especialmente no livro “O que vemos, o que nos olha”; e os hábitos do pensamento exploradas por Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), em “O visível e o invisível”; entre outros. Mas isso se tornam reflexões para outros momentos.

O conceito de força é algo intuitivo. Ainda que não vista, pode ser percebida, como a roupa que seca no varal, o som de uma música que entra pela janela ou o cheiro do almoço da vizinha que sentimos através do olfato. Lúcia Santaella menciona que: “não pode haver dúvidas de que o homem tem o *insight* natural das leis da natureza”. Essas “leis de movimento operam por todo o universo, e a mente humana, a mente raciocinante é um produto dessas leis altamente onipresentes”. (SANTAELLA, p. 104-106 apud WANNER, p. 49-50, 2010).

Assim, resta-nos “crer” nessa energia, pois conforme Santaella, agora se referindo ao pensamento de Peirce, “uma crença não nos coloca em ação prontamente, mas sim numa condição tal que devemos agir de certo modo quando a ocasião surgir”. (Id., *ibid*).

Temos, enfim, que transformar em matéria o que nossos sentidos nos mostram e, em textos, o que essa materialidade traz, uma vez que somos nós (artistas) os

maiores intérpretes do que produzimos; somos nós – voltando a Danto – filósofos de nosso próprio fazer.

## Referências

- AITA, Virginia. *Introdução e entrevista concedida por Arthur C. Danto a Virginia Aita* (fevereiro de 2006). Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/edicao-0/entrevistas/arthur-danto>> Acesso em: 4 dez. 2014.
- DANTO, Arthur C. *Crítica de arte após o fim da arte*. Tradução de Miguel Gally et al. *Revista de Estética e Semiótica*, Brasília, v. 3, n. 1, p. 82-98 jan./jun. 2013.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 2010 (2ª edição)
- FEYNMAN, Richard P.; LEIGHTON, Robert B.; SANDS, Matthew. *Feynman Lições de Física*. v. I. Editora bookman, 2009.
- LADEIRA, Marcillene. Reflexões metodológicas sobre processos de criação artística: relatos de experiência. In: *XI Colóquio Franco brasileiro de Estética – Paris, Retina 8 e PPGAV/EBA/UFBA*, out. 2014. Salvador, Bahia, 2014.
- LADEIRA, Marcillene. *Campo das Vertentes: uma coleta pictórica*. 2015, 175 f. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- PETRIN, Natália. Campo Gravitacional. *Estudo Prático*. Disponível em:< <http://www.estudopratico.com.br/campo-gravitacional/>. Acesso em: 5 dez. 2014.
- PILLAR, Analice Dutra. *Pesquisa em Artes Plásticas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS/ANPAP, 1993. p. 77-86.
- SALLES. Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. SP: Annablume, 1998.
- SALLES. Cecília Almeida. *Redes de Criação: construção da obra de arte*. SP: Horizonte, 2006.
- SANTOS NETO, Isaias de Carvalho. Pesquisa: aventura entre métodos e mitos. *Caderno do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais*, EBA/UFBA. Salvador: EDUFBA, n. 2, 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VINICIUS, Marcelo. A filosofia da arte. Entrevista com Arthur Danto. *Revista The Nation*, publicação eletrônica, 18 de agosto de 2005. Novos estud. CEBRAP nº.73. São Paulo, nov. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002005000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000300009)>. Acesso em: 4 dez. 2017.
- WANNER, Maria Celeste A. *Paisagens Sígnicas*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- TESSLER; Elida; BRITES, Blanca (Orgs.). *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- WILSON, S. Arte como Pesquisa. In: LEO (Org.). *O Chip e o caleidoscópio*. São Paulo: Senac. 2005.
- ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

**Marcilene Ladeira**

Mestra em Processos Criativos pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia – PPGAV/EBA/UFBA (com indicação, pela Banca Examinadora, a promoção antecipada e direta ao Doutorado). É integrante do Grupo MAMETO CNPq – Matéria, Memória e conceiTO em Poéticas Visuais Contemporâneas. Galeria representante: Luiz Fernando Landeiro Arte Contemporânea – Salvador/BA. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais – IPEMIG; possui Graduação na área de Artes pelo Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora – IAD/UFJF, com passagem inicial pela Escola de Belas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – EBA/UFRJ. Atua em atelier desde 1996.

E-mail: [marcillene.ladeira@gmail.com.br](mailto:marcillene.ladeira@gmail.com.br)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6982176443396653>

*Recebido em 14 de julho de 2017  
Aceito em 21 de novembro de 2017*

## **Epistemologias da formação: o pensamento emergente na docência em artes visuais no eixo Norte-Sul**

Isabela Nascimento Frade (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Ana Maria Alvarenga (Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME RJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Camila Aranha (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

**RESUMO — Epistemologias da formação: o pensamento emergente na docência em artes visuais no eixo Norte-Sul** — Este artigo é parte de uma investigação sobre formação docente em Artes Visuais no Brasil, revelando nuances de um estudo publicado em 2008, resultado de associação acadêmica por extremos entre regiões, em eixo Norte-Sul do país. Observando seu polo setentrional, destacamos seus aspectos emergentes inserindo-os em suas qualidades locais. Situamo-nos na Região Norte, na Amazônia, vasto território que se desdobra ao longo dos cursos dos rios e dos igarapés, cercado pela presença da floresta tropical, onde também se revelam outras paisagens como as do cerrado amazônico. Refletimos com o fim de mergulhar nas águas onde afluem subjetividades que elucidam não somente um modo de viver, mas de pensar a própria arte e a educação. Desenvolvemos esse trabalho a partir de um método cartográfico de pesquisa que pudesse apreender experiências fluidas em suas geografias líquidas. Na elaboração de questões reunindo o eixo N-S, colocamos em foco a processualidade, o “coração da cartografia”: não apenas mapas, gráficos, tabelas ou outros registros cartográficos regulares, mas a extensividade do pensamento esteve como o nosso objeto de atenção primordial.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Experiências de Pesquisa. Artes Visuais. Formação Docente.

**ABSTRACT — Epistemologies of formation: the emerging thought on visual arts teaching: the North-South axis** — This article brings part of an investigation about formation of visual arts teachers in Brazil, revealing nuances of a study published in 2008, a result of an academic association between extremes regions, in the north / south axis of our country. Looking at its northern pole, we highlight its emergent aspects by inserting them into local qualities. Located in the North Region, in the Amazon, a vast territory that unfolds along the courses of the rivers and streams, surrounded by the presence of the rain forest, where other landscapes such as those of the amazon “cerrado” are also revealed. We reflected on this place in order to dive into the waters of subjectivities to elucidate not only a way of living but also of thinking about art and education. We developed this work based on a cartographic method of research that could capture fluid experiences in its liquid geographies. In drawing up questions on the North-South axis, we focus on process, the “heart of cartography”: not just maps, graphs, tables, or other regular cartographic records, but the extensiveness of thought was our primordial object of attention.

### **KEYWORDS**

Research Experiences. Visual Arts. Teachers Formation.

## Compondo cartografias líquidas

*“É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades... é necessário rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados”.*  
Gilles Deleuze

Acompanhar processos é cartografar, é considerar a processualidade presente em todos os campos investigados, compreendendo os avanços e as paradas no objeto pesquisado e em nós mesmos, investigadores. A cartografia parte do reconhecimento de que estamos sempre em fluxo, continuamente em construção. Dessa forma, o acompanhamento do processo se dá por um estado de atenção permanente, exigindo do cartógrafo o cuidado em não isolar o objeto de estudo na busca por soluções, regras ou invariantes. É na multiplicidade de vozes, em agenciamentos coletivos, que a pesquisa vai se constituindo numa rede de forças, em modulações e movimentos permanentes (KASTRUP; PASSOS, 2014).

Em Deleuze (1992), a tarefa de analisar é lidar com o “desemaranhar de linhas”, entendida como uma cartografia implicada em microanálises. Os agenciamentos realizados no estado misto envolvem processos de subjetivação que figuram o campo do desmanchamento, com o fim de seguir mais longe com as linhas desfeitas, de apontar os devires da própria investigação. É acompanhar pelo meio, é entrar no processo em curso e se colocar no exato lugar onde crescem as “linhas de visibilidade e enunciação, força e subjetivação”, cabendo ao cartógrafo o esgarçamento das linhas compreendidas nos dispositivos, entendidos como “máquinas que fazem ver e falar”. (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 78).

A definição de dispositivo que Agamben (2009) absorve, através de suas leituras de Foucault, passa pelo entendimento de um conjunto heterogêneo que abrange os “discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas”, ou seja, “o dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos” (p. 28), indicando movimento, mudança de posições e de funções. A composição de qualquer dispositivo é indicada pela via deleuziana como um conjunto de linhas de naturezas distintas operando campos de dizibilidade e regiões de visibilidade. Em tese,

o dispositivo pode ser definido como “uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente” (DELEUZE, 1990, s/n). Nessa perspectiva, o dispositivo seria composto por linhas que não o “delimitam”, mas que “seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio e que ora se aproximam ora se afastam umas das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a forquilha – está submetida a derivações” (DELEUZE, 1990, s/n).

Ainda segundo Deleuze (1990), as linhas que formam um dispositivo podem ser destrinchadas de maneiras diferentes – é preciso ver além das linhas de composição e perceber o que atravessam o dispositivo, pois formam entre si, e em si, linhas de fratura, fissura e sedimentação. A partir disto, podemos construir mapas, mergulhar em processos e “percorrer terras desconhecidas”, como enfatiza o autor, realizando dessa maneira o que Deleuze diz que Foucault chamou de *trabalho de terreno*.

Nosso processo de pesquisa pelo método cartográfico parte do levantamento de dados pelos discursos no campo da formação de professores na arte educação, nosso *trabalho de terreno*, e segue até a fase atual de análise de dados, buscando novos recursos de registro, arquivo e visibilização. Segundo Kastrup e Barros (2014), investigar processos exige a distinção entre processamento e processualidade. O primeiro está pautado na coleta e análise de informações. O segundo, na investigação de processos de produção de subjetividades, inscrita em uma prática de construção coletiva. Demanda persistência em constituir um laço produzido por sequencialidade criativa e por considerar o *continuum* de experiências arroladas por desejos, dúvidas e intelectões compartilhadas. Produz um caminho e um subsistir que desenha um traço no espaço vivido por muitas presenças. Uma densidade existencial que nos desafia.

Os dados inicialmente levantados, – em processamento –, suscitaram questões frente às informações coletadas. Onde se concentra a produção do pensamento sobre a formação docente em artes? Quem produz? Qual contexto histórico, político e social do período investigado? Quais os temas correlatos à formação docente em artes? Quais pensamentos emergem desses temas? Qual a predominância? A partir de quais temas? Qual o novo período? E, o mais significativo para nós: quais pesquisadores seguimos? A formulação de questões reunindo novos campos em

transversalizações nos coloca no que Krastrup e Barros (2014) chamam de processualidade, considerada pelas autoras como o estar no “coração da cartografia”.

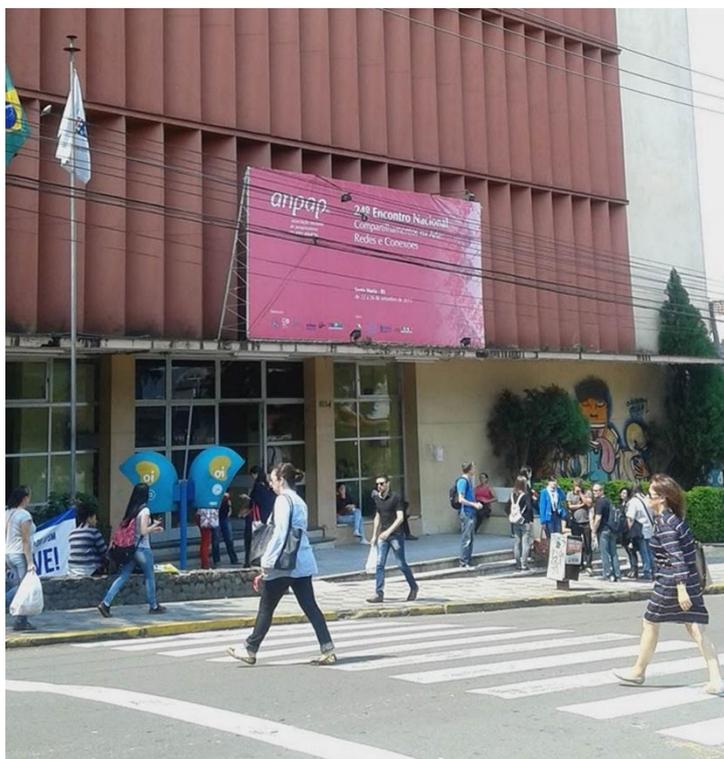
Pautado no método cartográfico de pesquisa, o Observatório de Comunicação Estética – OCE/UERJ/CNPq – constrói seu campo de ação na produção coletiva de dados enredados em contradições, conclusões, inconclusões, conflitos e problemas referendados pelo interesse e pela proposição dos seus pesquisadores em observação ao campo comum das linhas concorrentes. Dessa forma, como coletivo de pesquisadores do OCE seguimos na captação dos movimentos constitutivos das nossas próprias produções, inaugurando novas intervenções no campo de pesquisa. A abertura, em 2011, do trabalho de levantamento sobre formação docente em artes visuais, a partir das publicações de artigos em periódicos no período de 2000 a 2010, fez emergir um campo de subjetivações que apontariam novas linhas de continuidade. Nascida de uma primeira análise quantitativa, a produção dos dados inscrita na processualidade da pesquisa expande o campo em mergulhos de intensidades, lançando o coletivo à formulação de novas questões. “A produção dos dados é processual [...] se faz também no tempo, com o tempo, em sintonia com o coletivo”. (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 74).

Do entrecruzamento dos periódicos com os currículos dos autores que abordam a formação docente em artes visuais nascem os primeiros indicativos que lançam a pesquisa ao acompanhamento de seus processos. “O método cartográfico vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios” (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 77). Questões relativas aos temas correlatos à formação docente em artes visuais abrem linhas de continuidade, suspeitando territorialidades do pensamento na abrangência desse pensamento pelo território brasileiro e pelas políticas públicas envolvidas na formação em questão.

Por recentes vias selecionadas, que permitiram a redefinição do campo de pesquisa, o exercício cartográfico visibilizou a origem do pensamento sobre a formação docente em artes e o seu alastramento por todo o território brasileiro. Partindo do Sul, em percurso longitudinal, o pensamento chega ao extremo Norte, numa correspondência Norte-Sul, que protagoniza conexões e ações formadoras em ambivalência. Se o pensamento da formação vem do Sul, como afirmamos em 2012

(FRADE; ALVARENGA, 2015). Hoje vemos sua expansão e derivação com a extensão deste eixo vertical, em que o estado de Roraima se estabelece como ponto significativo em nossa cartografia. E que exige, portanto, um pensamento sobre a condição que reúne, como veremos a seguir, pontos geográficos extremos. Promovendo, neste fio de experiências do cartografar, o advento da Amazônia como estância em nossas vivências de investigação. Nasce aqui, neste trabalho, a Amazônia como território de reflexão.

**Figura 1 – 24º Encontro Nacional da ANPAP. Santa Maria, RS, 2015**



Fonte: <[www.facebook.com/anpap2015.2016/photos](http://www.facebook.com/anpap2015.2016/photos)>.

O tema do 24º Encontro da ANPAP foi “Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões”. A liderança da UFSM advém de sua excelência no campo das artes visuais, com destaque ao setor de Ensino da Arte.

**Figuras 2 e 3 – 24º Encontro Nacional da ANPAP. Santa Maria, RS, 2015**



Fonte: <facebook.com/anpap2015.2016/photos\_stream>.

Nas figuras: Simpósios para o Ensino das Artes Visuais: 2 – Formação de professores de artes visuais: mediações, tecnologias e políticas. Proponentes: Maria Cristina Fonseca (UDESC), Consuelo Schlichta (UFPR) e Gerda Foerste (UFES). 3 – Compartilhamentos no ensino da arte: conexões interativas com a realidade cotidiana. Proponentes: Analice Dutra Pillar (UFRGS), Moema Lúcia Martins Rebouças (UFES) e Sandra Regina Ramalho e Oliveira (UDESC).

## **Geografia das águas**

**Figura 4 – Rio Branco/RR**



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

A Amazônia é composta por uma paisagem que têm em comum o rio e a floresta tropical, compondo assim uma “geografia das águas” – termo utilizado por

Pizarro (2012) para designar o território que se desdobra pelos cursos dos rios, igarapés, manguezais e lagos. Pensar na arte no contexto amazônico é refletir sobre esse lugar com o fim de mergulhar nas águas que afluem as subjetividades que elucidam não somente um modo de viver, mas também uma poética do imaginário (PAES LOUREIRO, 2013) pela qual a própria arte e a educação podem ser discutidas.

A paisagem fluvio-florestal amazônica, composta de rio, floresta e devaneio, é percebida pelo homem como dupla realidade: imediata e mediata. A imediata, de função material, lógica, objetiva. A mediata, de função mágica, encantatória, estética. A superposição dessas duas realidades se dá à semelhança do que acontece com o vitral atravessado pela luz: ora o olhar se fixa nas cores e formas; ora na própria luz que o atravessa; ora simultaneamente nas duas (PAES LOUREIRO, 2013, p. 140).

De imediato, ao tratar da região amazônica, podemos elencar uma série de aspectos que constituem essa geografia das águas. Nela encontramos diversos sujeitos que fazem parte do que o escritor e poeta paraense, Paes Loureiro (2013, p. 140), chamou de “sociedade amazônica”, já que “é pelos sentidos atentos à natureza magnífica e exuberante que o homem se afirma no mundo objetivo e é por meio deles que aprofunda o conhecimento de si mesmo. Essa forma de vivência, por sua vez, desenvolve e ativa a sensibilidade estética”.

Ao nos debruçarmos sobre essa região tão particular do Brasil e do mundo, vamos descobrindo que esse homem, da qual nos fala Paes Loureiro, é aquele que foi categoricamente marcado como índio, o outro de natureza selvagem e de uma cosmologia ameríndia (VIVEIROS DE CASTRO, 2013), insensível pela estética ocidental, degenerado aos olhos do colonizador que buscava “descobrir ouro, catequizar os gentios, ocupar a terra, escravizar os nativos” (FAUSTO, 2000, p. 8) vistos por séculos como seres sem alma.

Também como lugar de fronteira, a Amazônia foi porta de entrada para os colonizadores, por onde percorreram as grandes expedições feitas ao longo dos leitos dos rios – período em que surgiram as primeiras demarcações sobre o espaço amazônico. Contemporaneamente, a sociedade amazônica se define pela justaposição de diversos povos e pelo hibridismo cultural, onde nos deparamos com indígenas, caboclos, mestiços, negros, caucasianos e imigrantes vindos de diversas partes do Brasil. Dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil, buscamos pensar as

cartografias fluidas, aqui definidas como reflexões acerca das experiências nesse lugar.

Da criação de Territórios Federais, para salvaguarda das fronteiras nacionais, surge o estado de Roraima, que se apresenta como um estado brasileiro pluriétnico, localizado na “linha de várias fronteiras – geopolítica, econômica e cultural” (CAMPOS, 2011, p. 5) no extremo Norte do Brasil. Da diversidade de seu contingente populacional, há aproximadamente 51 mil indígenas habitantes de 32 Terras Indígenas, dentre eles, os Yanomami; Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wai-Wai e Wapixana, cerca de 11% da população do estado (CAMPOS, 2011), que fica na fronteira entre o Brasil, Venezuela e Guiana.

**Figura 5 – Terras indígenas e aldeias na bacia do rio Branco**



Fonte: Estudos AAI - <http://telmadmonteiro.blogspot.com.br/2011/01/hidreletricas-na-bacia-hidrografica-do.html>

A partir do método cartográfico de pesquisa, como já mencionado, segue a busca por um levantamento conciso de periódicos sobre formação docente, “considerando o intervalo 2000-2010 a década inaugural do século XXI, marcado por

intensas mudanças no cenário político/ social, global/local e alterações no pensar, perceber e compreender a realidade” (FRADE; ALVARENGA, 2015, p. 296). Diante disto, mergulhamos na esfera da formação docente com o fim de mapear essas experiências em todo Brasil. Por meio deste processo, nos deparamos com a Amazônia como um lugar de experiências fluidas – percebendo quais pesquisadores contribuem para o foco de nossa pesquisa. É neste processo que encontramos o educador e pesquisador Vinícius Luge Oliveira, professor Assistente I da UFRR.

As *pistas do método de cartografia* dadas por Kastrup e Barros (2014), conforme revisado, indica que ao nos atentarmos aos processos, necessitamos compreender os contextos em que estamos inseridos enquanto educadores e pesquisadores para que, aplicando à formação docente, possamos questionar nossos métodos e as próprias políticas educacionais. É nesse sentido que Luge Oliveira (2014) levanta reflexões importantes e críticas sobre a arte e a educação na Amazônia, tendo como ponto de partida o programa Alfa e Beto, do instituto de mesmo nome e em parceria com o governo do estado de Roraima. Nesse sentido, o programa

[...] prescreve como fazer, o que fazer e quando fazer, tendo resultados homogêneos. Nessa homogeneidade **perde-se a riqueza local, as contribuições das culturas de diversas regiões do Brasil**, dos diversos povos indígenas, da proximidade e influência da Venezuela e Guiana Inglesa. Da diversidade dos artistas locais, muitos indígenas. Perde-se a possibilidade do estudo dos mitos e lendas que possibilitaram clássicos da literatura nacional como Macunaíma, de Mario de Andrade e Cobra Norato, de Raul Bopp (p. 10, grifo nosso).

No contexto amazônico, entendendo suas particularidades enquanto um investigador crítico da formação docente, Luge Oliveira (2014) nos abre reflexões acerca do que Paulo Freire denomina como a submissão do local frente ao global. “Acontece no caso em questão, que a proposta acaba por impedir a utilização de outras referências, inclusive as regionais, tão importantes para o reconhecimento de pertencimento” (2014, p. 6). É através da vinculação com seu ex-orientador, o já falecido professor gaúcho Ayrton Dutra, que prosseguimos nesta imersão. Relação que nos dedicamos a destrinchar a partir de seus percursos de formadores derivados: a partir desse vínculo, discutimos a cartografia enquanto poética da formação. Nos dispomos por sobre toda sua dimensão poético-existencial que se estende do extremo

Sul até o Norte setentrional, nexos que precisam ser espacialmente contextualizados e temporalmente dimensionados.

### **Entre Norte-Sul, elementos da pesquisa em formação**

Ayrton Dutra, em 2008, produz duas obras significativas para a nossa pesquisa: os livros *Cartografias contemporâneas da arte-educação* (2008a) e *Ensino das Artes Visuais: mapeando o processo criador* (2008). Vamos coletando ocorrências significativas na sua trajetória, considerando o papel que esse pesquisador exerceu no campo da formação docente em artes visuais, nosso horizonte mais amplo de investigação. São livros que reúnem obras de seus orientandos, reflexos de suas pesquisas na pós-graduação. Na apresentação do primeiro, redigida pela professora Marilda Oliveira, é explicitada a orientação cartográfica como metodologia de pesquisa:

**Figura 6 – Cajueiro na borda de um dos lagos no lavrado roraimense, RR**



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Os desejos das múltiplas autorias que aqui escrevem convergem para um ponto: construir possibilidades de novos olhares, novas dobras, tensões e reflexões outras. Como cartógrafos-autores, desejamos que este livro suscite diálogos plenos de bifurcações, em que a ideia de um pensamento nômade seja uma constante (OLIVEIRA apud DUTRA, 2008, p. 13).

Essa coincidente identidade entre pesquisas nos leva a um prazeroso percurso pela obra de Dutra e de seus alunos, pois estavam explorando percursos cartográficos na inteligência de diferentes objetos enfeixados pelo método cartográfico. Produzir esse eco é um fator significativo, que nos coloca como parte dessa rede criada por Dutra e seus discípulos. O entusiasmo desse educador gaúcho nos chega pelo tom do seu trabalho, sempre dedicado a disseminar novos percursos no educar em arte. A consideração do contexto e das práticas contemporâneas eram primordiais em seus estudos: "Desta forma, é de suma importância refletir-se sobre o tipo de aluno que queremos, e sobre o significado da formação de professores uma vez que esse futuro docente deverá ser o elo básico entre a arte e educação contemporânea" (DUTRA; MATTÈ, 2002, p. 47).

O texto encontrado no levantamento sobre periódicos (2000-2010) foi publicado em parceria com seu ex-orientando, hoje pesquisador da UFRR, Vinícius Luge Oliveira. O referido texto, no entanto, refere-se a um trabalho feito na Universidade Federal de Santa Maria, por ocasião da pesquisa de Luge Oliveira como licenciando, revelando aspectos da própria instituição (UFSM) como se explicita em seu título: "Ensino de Artes Visuais na UFSM: de sua gênese à atualidade". Destacamos esse vínculo, ainda que, a princípio, possa parecer inexpressivo, a ponta de um enovelamento que indica uma filiação nesse emaranhado de relações, confluência resultante do que se produz nos processos de formação. A descoberta do pesquisador orientado por Dutra, agora como docente na UFRR, nos leva a identificar esses esgarçamentos que fazem da cartografia um processo não programável. Os trabalhos subsequentes de Luge Oliveira nos levam a perceber um educador que se compromete com seu contexto e com os aspectos práticos da formação de seus próprios estudantes, na coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e do projeto PRODOCÊNCIA – "A Formação dos futuros professores: integrando e difundindo o conhecimento produzido nos cursos de licenciatura da UFRR", apresentando seu comprometimento enquanto formador, como se pode perceber claramente.

É após a entrevista com Luge Oliveira que sabemos ser a UFRR uma espécie de *campus avançado* da UFSM, uma vez que muitos de seus docentes são oriundos

desta. Fica explícita a extensão desta linha que corta o Brasil e liga seus extremos Norte e Sul. E, no que diz respeito à Licenciatura em Artes Visuais, isso ocorre, refletimos, pelo protagonismo da UFSM na pesquisa em educação e, principalmente, no que nos interessa neste caso, na formação de professores de arte. Outro dado interessante é que a UFSM possui a característica de formar seu próprio quadro e que segue, ainda, enviando a outros *campi* docentes engajados na pesquisa em formação. Assim, consideramos essa universidade a protagonista da declaração que fizemos em 2015: “o pensamento da formação vem do Sul” (FRADE; ALVARENGA, 2015). Ayrton Dutra foi, sem dúvida, um educador que exemplifica esse quadro, na medida em que reúne, na sua produção, entre orientação, docência e publicação, esse vínculo com a formação docente em artes visuais.

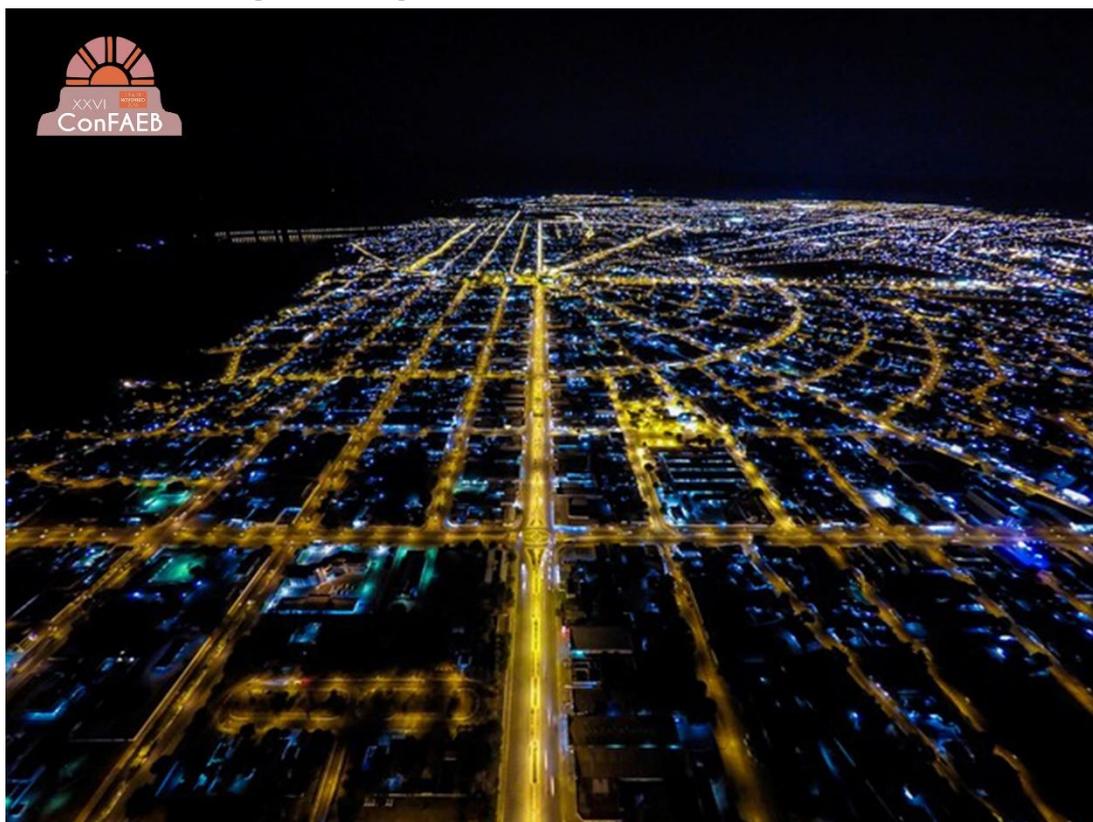
Não poderíamos deixar de lembrar uma outra personagem importante para nosso estudo e que trabalhou proximamente com Ayrton, a educadora gaúcha Ivone Mendes Richter. Pesquisadora marcante na formação de muitos arte-educadores que incorporaram suas discussões sobre interculturalidade, trabalhos que fomentaram um campo emergente dos estudos sobre inclusão social e cultural. Colega de Dutra na UFSM, Richter é uma educadora de personalidade viva, proporcionando um legado fecundo; uma obra marcante.

Ao final de sua carreira, Dutra se dedicava a constituir perfis de artistas sulistas em obra identificada como a escrita de “vida de artistas”, intrigado pelos processos constituídos nas biografias e nas obras, buscando nexos, reverberações, vínculos. A partir do método de Processos Criativos, de Cecília Almeida, o educador desenvolveu uma abordagem sobre a produção criadora desses artistas, na qual nos espelhamos “em paralaxe”, ao pensarmos nas poéticas existenciais dos educadores formadores do Sul. Tivemos a grata oportunidade de assistir sua última apresentação na Anpap (Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas), em Florianópolis, no ano de 2008, quando explicitou esse sentido de sua própria pesquisa e discutiu sobre alguns resultados parciais, pois a pesquisa estava em andamento, então sendo descortinada como caminho em continuidade. Consideramos que a tônica processual na abordagem de Ayrton consistiu-se em núcleo de seu modelo metodológico marcante e a pesquisa sobre formação docente o seu objeto maior.

Observamos que muitos são artistas que praticam seus próprios processos de criação no educar, ainda que, assim, não sejam considerados “artistas”. Isso não quer afirmar nenhum tipo de hierarquia entre artistas e não artistas, mas, simplesmente, é um dado observado entre os percursos docentes estudados. No caso de Vinícius Luge Oliveira, é a prática do desenho que o encaminha para o campo da arte-educação. Encontrou aqui, segundo ele, um espaço para atuação política, unindo arte e militância. E, não obstante, mesmo sendo esse o perfil geral do professor de artes, é sempre emocionante encontrar um artista que se empenha na educação pelo desejo de transformar o mundo.

O modelo cartográfico também se apresenta no Logo do XXVI Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) realizado em Boa Vista em 2016.

**Figura 7 – Logo do XXVI CONFAEB. Boa Vista, 2016**



Fonte: XXVI Confaeb (2016).

## **Conclusões: por epistemologias fluidas, uma vida e muitos caminhos**

Enquanto cartógrafas, reafirmamos a não fixidez e a incompletude dos caminhos pretendidos, suspeitando as modulações e os movimentos intrínsecos ao processo investigado. É o esforço no sentido do desmanchamento de linhas emaranhadas, em latente estado de enunciação e subjetivação. Uma após a outra, as linhas vão sendo desveladas, inaugurando novas combinações e composições, tornando o campo incontrolável e imprevisível. Como um rizoma subterrâneo ou aéreo (o das samambaias, por exemplo), e cuja evolução é o efeito do que se passa entre a planta e o que ela vai encontrando no meio em que se desenvolve – claridade, umidade, obstáculos, vãos, desvios ... (ROLNIK, 2014, p. 61).

A cartografia imprime movimento e alternância de posições: deixa visível o que permanecia obscurecido e permite a fala do que, momentaneamente, estava emudecido. Nesse andamento, uma linha em primeiro plano pode recuar ao plano secundário, o centro se deslocar para a periferia e o que parecia estar dentro, volta-se para o lado de fora. O movimento do desejo, inerente ao ato de cartografar, segue compondo a paisagem vigente.

Dos fios enredados em múltiplas tramas, o pensamento do artista educador Ayrton Dutra se estende, uma voz esquecida em meio a tantas outras vozes apagadas da superfície pelo tempo que, como linhas de força, mobilizam, subterraneamente, vórtices de pensamentos. Nem mais nem menos importantes, os pensamentos em adição vão constituindo camadas e escrevendo a história do Ensino da Arte no Brasil, demarcando o campo do ensino e da formação docente. Ayrton Dutra, em particular, participa da inauguração do longo eixo Norte-Sul – UFRR/UFMS, pautado na articulação e na formulação de estudos sobre a formação docente em Artes ao ter seu outrora orientando, Luge Oliveira, como professor na UFRR. Talvez, possamos acrescentar aí, um breve elogio às políticas públicas destinadas à pesquisa, reafirmando o combate à desigualdade nos seus incentivos e à busca de criação de novos centros de produção acadêmica, fomentos que buscam equilibrar forças no território brasileiro. Nas regiões Sul e Sudeste está a maior concentração de cursos de pós-graduação e essa condição histórica de consolidação das pesquisas em arte-educação revela o que temos, ou seja, o protagonismo do Sul, como derivado deste

quadro de forças. E nos anima a participar do imperativo de ações políticas que estão ainda a serem praticadas, especialmente o gesto de fundar novos espaços de investigação. Nesse sentido, a ocorrência do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil ( XXVI CONFAEB) em Roraima, em 2016, se revelou como motivação justa, contribuindo de forma inequívoca para a sua consolidação. Estratégia política que também se apresenta como estímulo para a elaboração deste artigo.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó/SC: Argos, 2009.
- CAMPOS, Ciro (Org.). *Diversidade socioambiental de Roraima: subsídios para debater o futuro sustentável da região*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento: ¿Que és un dispositivo? In: DELEUZE, Gilles. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. Disponível em <<http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>> Acessado em: Jul. 2017.
- DUTRA, Ayrton Corrêa (Org.). *Ensino das Artes Visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.
- DUTRA, Ayrton Corrêa (Org.). *Cartografias contemporâneas de arte-educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2008a.
- DUTRA, Ayrton Corrêa; MATTÈ, Simone Witt. Formação, o docente em Artes Visuais e sua relação com a Pesquisa e as Novas Tecnologias. *Revista Entreideias*, Salvador, n. 6, p. 47-63, 2002.
- DUTRA, Ayrton Corrêa; OLIVEIRA, Vinícius Luge. Ensino de Artes Visuais na UFSM: de sua gênese à atualidade. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 241-257, set. 2008.
- FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- FRADE; Isabela; ALVARENGA, Ana. Geopolítica da Formação: desenhando as Paisagens Informacionais dos Processos de Formação na Docência em Arte no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria, 2015. p. 2968-2980.
- KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Lílina da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Silvia (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014a (v. 2).
- OLIVEIRA, Vinícius Luge. Programa Alfa e Beto: a submissão do "Local" no Ensino das Artes Visuais. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL; CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES, 24; 2., 2014, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: FAEB, 2014. p. 01-12.
- PAES LOUREIRO, João de Jesus. Códigos do imaginário amazônico. In: Maneschy, Orlando Franco. *Amazônia, lugar de experiência*. Belém: Ed. UFPA, 2013.
- PIZARRO, Ana. *Amazônia: as vozes do rio: imaginário e modernização*. Trad. Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. 5 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

**Isabela Nascimento Frade**

Licenciada em Artes pela PUCRio, mestre em Comunicação e Teoria da Cultura, doutora em Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). PROCIENTISTA FAPERJ. Professora Associada do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), integra a equipe do Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGARTES/UERJ). Tem realizado trabalhos plásticos, desenvolvido pesquisas e orientado projetos relacionando arte, cultura, comunicação e educação, com foco sobre os seguintes temas: formação e gênero; esfera pública e mediação; poética relacional e ecologia, multilocalismo e trânsito cultural. É líder do grupo de pesquisa Observatório de Comunicação Estética - CNPQ e editora da revista acadêmica internacional Diálogos em Mercosur.

E-mail: [isabelafrade@gmail.com](mailto:isabelafrade@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0576968930348730>

**Ana Maria Alvarenga**

Possui Licenciatura em Educação Artística/ Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ, Especialização em Arte Educação pela Universidade Cândido Mendes/UCAM e Mestrado em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Professora regente de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tendo exercido a direção da Unidade de Extensão Núcleo de Arte/ SME, no período de 2000 a 2010. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Comunicação Estética/ UERJ/ CNPq, desde 2012.

E-mail: [ana.mariarte@hotmail.com](mailto:ana.mariarte@hotmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4661156217726790>

**Camila Aranha**

Doutoranda em Memória Social pela UNIRIO. Mestre em Arte e Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da UERJ. Bacharel e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Pará. Faz parte dos grupos de pesquisa: Observatório de Comunicação Estética da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ/CNPq; Acervos Fotográficos - UnB/CNPq; LAMPE- Laboratório Ambiente-Corporais em Atravessamentos e Experimentações: Imaginação, Amor, Arte e Política na Amazônia - UFPA/CNPq. Desenvolve estudos relacionados a fotografia, memória, arte e política. Também dedica-se à produção de vídeo e fotografia sobre a construção de grandes projetos na Amazônia, em especial sobre hidrelétricas e resistência indígena.

E-mail: [cami.aranha@gmail.com](mailto:cami.aranha@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8507320277051050>

*Recebido em 15 de julho de 2017  
Aceito em 26 de novembro de 2017*

## **Ensayo Visual: Superación de límites, cooperación y sentidos en las prácticas de educación artística**

Ricard Ramon Camps (Universitat de València – UV, València, España)

**RESUMEN — Ensayo Visual: Superación de límites, cooperación y sentidos en las prácticas de educación artística** — A través de la construcción de un ensayo visual, se comunica, desde las imágenes, la idea y la necesidad de establecer prácticas pedagógicas en educación artística, que planteen situaciones limitantes, como la pérdida de visión, la falta de movilidad, etc. Situaciones que obligan a establecer estrategias de empatía y cooperación artística hacia la consecución de prácticas artísticas de colaboración, cooperación y compromiso con el otro, reforzando los sentidos y la necesidad de sentirse uno mismo, pero unido al resto, en la producción de una experiencia estética inigualable. Se basa teóricamente en la propuesta pragmatista de Imanol Aguirre (2004) y en los fundamentos filosóficos de Dewey y Shusterman (2000).

### **PALABRAS CLAVE**

Sentidos. Empatía Cooperación. Prácticas artísticas.

**RESUMO — Ensaio Visual: Superação de limites, cooperação e sentidos nas práticas do ensino da arte** — Através da construção de um ensaio visual, se comunica, a partir de imagens, a ideia e a necessidade de estabelecer práticas pedagógicas no ensino da arte, que abordem situações limites, como a perda da visão, a falta de mobilidade, etc. Situações que obrigam a estabelecer estratégias de empatia e cooperação artística até a consecução de práticas artísticas de colaboração, cooperação e compromisso com o outro, reforçando os sentidos e a necessidade de sentir-se um só, mas unido aos outros, na produção de uma experiência estética inigualável. O ensaio se baseia teoricamente na proposta pragmatista de Imanol Aguirre (2004) e nos fundamentos filosóficos de Dewey e Shusterman (2000).

### **PALAVRAS-CHAVE**

Sentidos. Empatia. Cooperação. Práticas artísticas.

Las prácticas de educación artística necesitan de estímulos de teatralización, de símbolos que generen expectación y empiecen a despertar los sentidos necesarios para el desarrollo de experiencias estéticas intensificadas. Se trata de construir estrategias basadas en el método del ironista propuesto por Imanol Aguirre (2004) a partir del pragmatismo estético (DEWEY, 2008; RORTY, 1991; SHUSTERMAN, 2000, 2002) que generen estímulos y puntos de partida para el desarrollo de experiencias artísticas y estéticas transformadoras.



Imponerse límites, generar situaciones que nos remitan a convertirnos en otros, a compartir sus limitaciones, nos permite efectivamente, convertirnos en el otro, nos ayudan a comprenderlo y a comprendernos. Las dinámicas performativas y artísticas, y la búsqueda de nuevas narrativas basadas en la fotografía como recurso de investigación-acción y documentación (MESÍAS-LEMA, 2008), con una finalidad estética y un objetivo pedagógico definen nuevas narrativas de relación entre seres humanos.



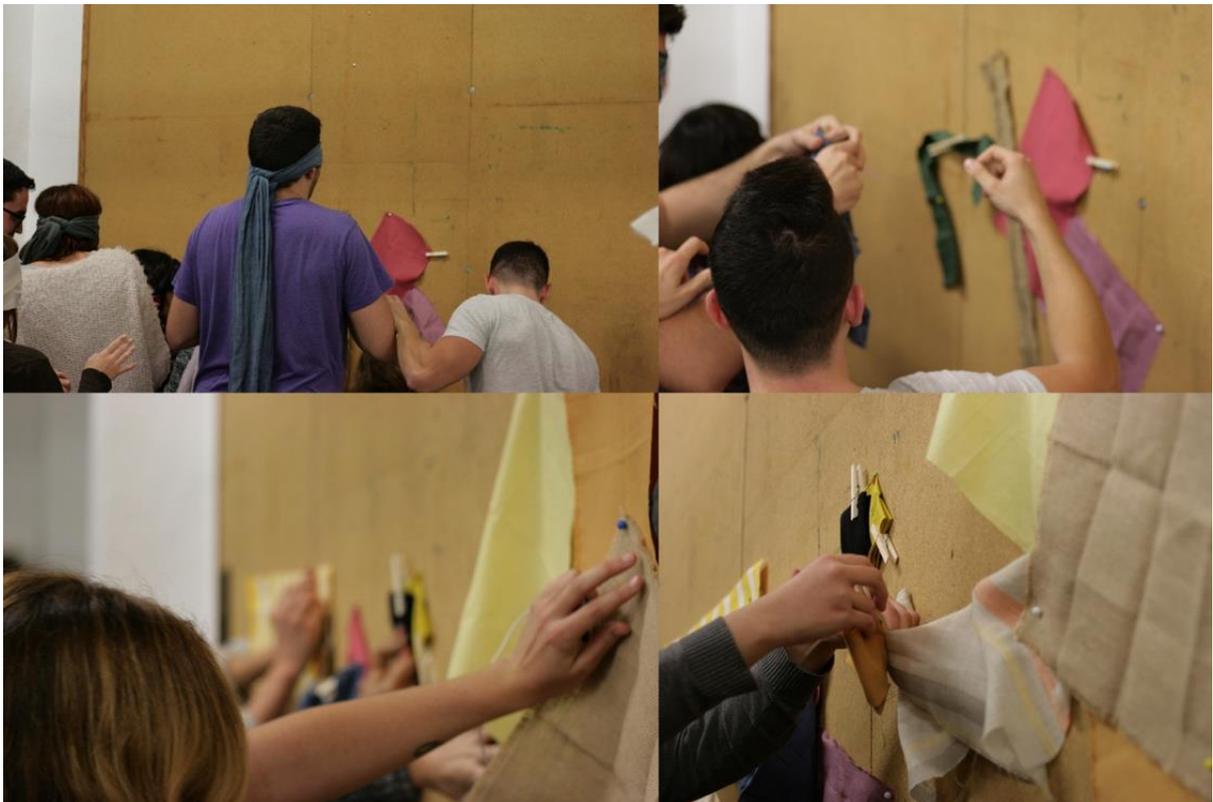
La experiencia de ser mirado sin mirar, de formar parte de algo que puedes escuchar, pero no puedes ver, extrema los procesos sensibles de la participación del alumnado y le permite empatizar de una forma viva y directa con problemáticas de otros seres humanos y sus límites. Jugar a construir límites extremos, intensifica la experiencia estética y la identificación con los otros. El silencio, nos obliga a aprender a escuchar al otro, en un mundo de ruidos, de interferencias constantes y personas que solo gustan de escucharse a sí mismas, obligarse a escuchar es un gran ejercicio pedagógico.



Encontrarse, buscarse, buscar la necesaria ayuda del otro para completarse a uno mismo, a partir de un juego performativo que incita los sentidos perceptivos al máximo. La necesidad de empatía, de tocar, de sentirse acompañado, agudiza el sentido de solidaridad humana. La educación artística construye y activa el ejercicio de un mundo mejor cuando incentiva la necesidad solidaria del necesitarnos unos a otros. Acompañar, guiar, metáfora perfecta del papel del educador y de la educación artística entendida como experiencia, no como instrucción.



Escuchar, compartir, sentir al otro como necesario, entender que el aprendizaje es algo que hago con el otro y que no puedo recibir sin el otro. Construir y crear en conjunto a pesar de las limitaciones, como un organismo de seres humanos dirigidos por el objetivo de la colaboración y la búsqueda de la creación artística. Entendemos que el proceso de creación colectiva, es una hermosa obra de arte en sí misma. Nos integramos y pasamos a formar parte de la obra, somos la obra, aprendemos y creamos a la vez y aprendemos que, crear junto al otro y con el otro, es una experiencia humana intensa y necesaria en nuestro proceso de formación.







La cooperación artística permite superar límites, pero especialmente permite construir discursos estéticos conjuntos profundamente hermosos, tanto en su propia ejecución y práctica como en su desarrollo final como trabajo cooperativo. Como conclusión, ninguna imagen es tan potente y clara como una sonrisa para definir la experiencia artística educativa.



## Referencias

AGUIRRE, Imanol. Beyond understanding of visual culture: a pragmatist approach to aesthetic education. *Journal of Art and Design Education*, v. 23, n. 3, p. 256-269, 2004. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2004.00405.x/full>> Acesso em: 11 jan. 2017.

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.

MESÍAS LEMA, José María. El murmullo de la circulación de la sangre: la fotografía como medio narrativo en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 20, p. 69-94, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0808110069A>> Acesso em: 15 maio 2017.

RORTY, Richard. *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós, 1991.

SHUSTERMAN, Richard. *Performing live: aesthetic alternatives for the ends of art*. Ithaca, Nova Iorque: Cornell University Press, 2000.

SHUSTERMAN, Richard. *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books, 2002.

### Ricard Ramon Camps

Profesor de educación artística, artista visual y escritor. Profesor en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València (España). Investigador del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Codirector del Postgrado Experto Universitario en Fallas y Creatividad. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación en el área de Estética y Teoría de las Artes, Licenciado en Bellas Artes, Licenciado en Historia del Arte y Master en Gestión Cultural. Miembro del Grupo CREARI de Investigación en Pedagogías Culturales (GIUV2013-103).

E-mail: [ricard.ramon@uv.es](mailto:ricard.ramon@uv.es)

Currículo: <https://uv.academia.edu/RicardRamon>

*Recebido em 15 de julho de 2017  
Aceito em 10 de novembro de 2017*