

Acho que essa é a primeira vez em anos que escrevo sobre os caminhos percorridos de Campinas até aqui. Estou falando da cidade de Campinas do Sul, no Rio Grande do Sul, não é Campinas – SP, mas chamamos de Campinas mesmo assim. Eu saí de Campinas (RS) com 17 anos para morar em Xanxerê (SC), foi uma mudança drástica da cidade da soja para a cidade do milho. O número de habitantes na nova cidade era quinze vezes maior, porém os hábitos e costumes não eram muito diferentes. Lembro que minha mãe pediu para eu frequentar a igreja da cidade, à qual eu ia mais por conta do cachorro-quente da praça central.

Naquela época eu costumava sair com papéis e um punhado de lápis de cor para desenhar e pintar cenas que via. Lembro do desejo de mostrar tudo que passava, em detalhes. Mas meu primeiro contato com aulas de pintura foi durante minha formação no curso de design, na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), em Xanxerê. Consegui o diploma com habilitação dupla para design gráfico e de produto, em um currículo voltado especialmente para o mercado de trabalho e para a indústria. Nesse currículo, a pintura ocupava um espaço mínimo. Alguns dos procedimentos em pintura com os quais tive contato mais tarde foram vistos durante minha primeira graduação em breves abordagens com propósitos predefinidos. Na época, realizei estudos de composição e paletas de cores na disciplina de ilustração, aprendendo aspectos da comunicação visual baseados nas experiências dos professores – os “erros” e os “acertos” em desenho e pintura, sem muito espaço para experimentações e discussões.

Apesar disso, foi nesse cenário que iniciei um pensamento mais aprofundado sobre a produção de imagens. Esse pensamento se iniciou com experiências e foi permeado por uma teoria diversa com o passar dos anos. Nesse tempo, frequentei cursos livres de pintura e cursos em ateliês enquanto trabalhava em agências de publicidade e estúdios de design. Por esse motivo, estive presente por muitos anos nos “bastidores” da imagem, exercitando um conhecimento inerente ao fazer das imagens, embora esse conhecimento tenha esmagado, muitas vezes, o processo criativo no contexto do trabalho publicitário. Mesmo interessado na produção de imagens, esses conhecimentos sempre eram utilizados tendo em vista comportamentos de consumo e desejos de compra, o que gerava confrontos e desconfortos quanto ao real propósito de meu trabalho, na área de publicidade.

Eu já morava em Florianópolis nessa época, conhecia o caminho da igreja, mas não o percorria, nem mesmo pelos lanches. Minhas andanças eram da agência de publicidade até meu apartamento. No meio do caminho, as cenas que eu via não despertavam mais um desejo de apreendê-las, de apresentá-las em uma composição detalhista (e em cores!). Qualquer

momento longe do trabalho era muito mais um convite ao sentir do que ao encarar, era um convite ao pensar sobre o que se via, o que me lembrava, o que me dizia e o que eu fazia inserido naquele cenário. Admito que o trabalho constante com imagens na área publicitária era cansativo a ponto de não querer pensar nisso fora daquele ambiente. No entanto, foram os confrontos e reflexões entre as observações de meu entorno e o trabalho tendencioso com as imagens publicitárias que me fizeram descobrir novos caminhos e desejos.

Instigado, iniciei a Licenciatura em Artes Visuais, curso no qual encontrei possibilidades de apreender novas dimensões sobre a produção de imagens – estas, em sua maioria, ligadas a um saber teórico-prático no campo da Arte Educação. Um desses encontros foi meu trabalho como bolsista de extensão por dois anos no programa Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, do qual participo como membro desde 2017. Nesse cenário, as dificuldades do antigo emprego em publicidade não me ocupavam integralmente, por isso passei a enxergá-las também como conhecimento relevante para se pensar sobre as imagens, não somente a produção de imagens em uma perspectiva histórica e social, mas também o ensino e a aprendizagem da produção de imagens.

O pensar sobre as imagens sempre teve uma ligação forte com a pintura, para mim. Primeiro porque desenho e pinto intuitivamente desde criança, livros de colorir, guardanapos, interior de móveis, etc., por isso minhas experimentações artísticas sempre tiveram como eixo o desenho, a pintura e a gravura. Segundo porque, após alguns semestres do curso de Artes Visuais, passei a compreender a carga histórica da pintura, enquanto uma disciplina que ainda é ligada muitas vezes à uma tradição acadêmica e hegemônica. Essa compreensão tem uma relação profunda com a licenciatura, ou seja, com os estudos sobre ensino e aprendizagem das Artes Visuais. Nestes estudos, pude compartilhar com diversos colegas o quanto a licenciatura pode se distanciar muitas vezes dos experimentos da prática artística. Obviamente que, em um currículo que divide os cursos de Artes Visuais em bacharelado e licenciatura, há uma diferença no encaminhamento das disciplinas. Mas, em trocas com os colegas, discutimos várias vezes sobre como era necessário para nós, enquanto professores em formação, uma continuidade na prática artística, não somente como formação de artistas, mas também por julgarmos necessário aos professores de arte uma visão reflexiva e crítica sobre os processos criativos e artísticos. Por isso, nas experiências de estágio, por exemplo, percebi o quanto a tradição ligada à pintura pode ser questionada, desmistificada, ressignificada. Especialmente no trabalho de artistas contemporâneos em pintura, é possível encontrar diferentes usos de processos pictóricos, relacionados à fotografia e outras linguagens, apropriando-as, embaralhando-as com outras manifestações da cultura visual, entre outras abordagens de processo.

Estas percepções só foram possíveis, a meu ver, por conta de meus contatos prévios com a prática de produzir imagens, ou pelo meu interesse e curiosidade na continuidade dos estudos em desenho, pintura, gravura. Mais adiante no curso, tive contato com estudantes da segunda fase, enquanto atuava no estágio docência na disciplina de Processos Pictóricos. Esse contato me mostrou que estes estudantes tinham o mesmo interesse e curiosidade pelos processos e linguagens artísticos (se não até mais), mas pelo próprio currículo de disciplinas práticas reduzidas, percebi que nem todos conseguiam produzir e/ou experimentar com processos da forma que gostariam.

Assim, durante meus percursos, tanto nas disciplinas da graduação e nas experiências de estágio quanto nas disciplinas do mestrado e nos encontros do Grupo Apotheke, fui exposto à diversas situações a partir das quais foi possível intuir a necessidade de novos caminhos ou paisagens na atuação como professor de Artes Visuais e como artista e pesquisador em formação, especialmente no campo da pintura. No campo da produção de visualidades e do ensino da pintura, essa necessidade de novos olhares e novos caminhos foi ao encontro das inquietações sobre a imagens, plantadas em meu cotidiano desde meus trabalhos com publicidade (ou, talvez, desde minhas cenas da cidade de Xanxerê). No trabalho com publicidade era comum um planejamento tendencioso na concepção de imagens, e ficavam claras as intenções de quem as vendia sob um disfarce muito bonito e bem apresentado. Foi na graduação em Artes Visuais que realizei a experiência de confrontar essas vivências com estudos da cultura visual.

Esses relatos demonstram um pouco das origens da presente pesquisa, a qual apresenta estudos teóricos e práticos enquanto fragmentos de experiências que se montam como reflexões acerca da imagem, da pintura e do ensino. Por isso a dissertação encontra-se dividida em diferentes cadernos e formatos. A publicação de tamanho maior apresenta os textos que compõe a coleta de dados e suas reflexões, bem como relações com os outros textos e consumações. No entanto, não há uma ordem definida para a leitura. Os textos dividem-se por tipologia, contexto teórico, cronologia da pesquisa, mas convido você a explorar a pesquisa da maneira que lhe for conveniente. Nessa dinâmica, apresentarei questões sobre o ensino de pintura, investigando de que modo a produção de imagens pode articular um pensamento reflexivo e crítico na formação inicial do professor de Artes Visuais.

Miguel

# Montagem de imagens no ensino de pintura

---

Miguel Vassali

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Centro de Artes – CEART  
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Montagem de imagens  
no ensino de pintura

Miguel Vassali  
Florianópolis - SC  
Junho de 2021



MIGUEL VASSALI

Montagem de imagens  
no ensino de pintura

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jocielle Lampert.

Florianópolis - SC  
Junho de 2021



MIGUEL VASSALI

## **Montagem de imagens no ensino de pintura**

Dissertação apresentada no curso de Pós-Graduação em Artes Visuais, linha de Ensino das Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

### **Banca examinadora**

Orientadora: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jocielle Lampert (UDESC)

Membro interno: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Fábio Wosniak (UDESC)

Membro externo: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Nunes da Rosa (UFRGS)

Suplente interno: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luana M. Wedekin (UDESC)

Suplente externo: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Werneck (UFRJ)

Miguel Vassali  
Florianópolis - SC  
Junho de 2021



## Resumo

A presente pesquisa investiga sobre o ensino da pintura, questionando de que maneira a produção de imagens pode articular um pensamento reflexivo e crítico no processo criativo e artístico na formação inicial do professor de Artes Visuais. Para tanto, pauta-se sobre estudos da prática artística como pesquisa enquanto excertos metodológicos para encaminhamento desta investigação em Arte Educação. Neste sentido, explora-se o conceito de montagem de imagens enquanto um exercício prático e conceitual, e o conceito de imagem em alguns contextos históricos e contemporâneos, relacionados à pintura e a cultura visual. Também investiga-se sobre o conceito de experiência na Arte e Arte Educação. Posteriormente, estes estudos são flexionados em propostas pedagógicas que configuram a coleta de dados. As reflexões sobre os dados coletados retomam o problema da pesquisa e encaminham novas compreensões sobre o ensino de pintura e a formação inicial da licenciatura em Artes Visuais.

**Palavras-chave:** Montagem de imagens; Arte Educação; Pintura; Cultura visual; Experiência.

## Abstract

This research investigates the teaching of painting, questioning how the production of images can articulate reflective and critical thinking in the creative and artistic process in the initial training of the Visual Arts teacher. Therefore, it is based on studies of artistic practice as research as methodological excerpts for forwarding this investigation in Art Education. In this sense, the concept of image montage is explored as a practical and conceptual exercise, and the concept of image is explored in some historical and contemporary contexts, related to painting and visual culture. It also investigates the concept of experience in Art and Art Education. Subsequently, these studies are inflected into pedagogical proposals that configure data collection. The reflections on the collected data take up the research problem and forward new understandings about the teaching of painting and the initial formation of a degree in Visual Arts and Art Education.

**Key-words:** Image montage; Art Education; Painting; Visual culture; Experience.



## Considerações metodológicas

Como encaminhamento metodológico da presente pesquisa, investigou-se os estudos de Graeme Sullivan (2005) sobre a prática artística como pesquisa, procurando entender seus componentes como preceitos metodológicos. Estes preceitos foram utilizados enquanto pistas e indícios de organização, planejamento e roteiro de pesquisa.

É relevante afirmar que estes indícios e pistas foram adaptados e ajustados conforme especificidades desta pesquisa, entendendo-os enquanto contextos teóricos da pesquisa na área de Artes Visuais. Contudo, eles não se apresentam enquanto regras fixas, uma vez que no cenário dessa pesquisa são pensados também no âmbito da Arte Educação, levando em consideração tempos, espaços e contextos distintos.

Os estudos de Graeme Sullivan (2005) estão vinculados às suas pesquisas sobre e em parceria com o trabalho de Elliot Eisner (1933-2014), professor e pesquisador da Arte e Arte Educação nos Estados Unidos. Os estudos de Eisner são bases de reformas curriculares e de discussões sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa em Artes. Dos estudos de Eisner também derivam as metodologias artísticas de pesquisa em educação. É sobre a ótica da educação que as investigações de Sullivan (2005) desenvolvem-se, do mesmo modo, motivo pelo qual seus estudos são relevantes como indicações metodológicas para a presente pesquisa.

O autor Graeme Sullivan (2005) em seus estudos sobre a prática artística como pesquisa, expõe uma estrutura enquanto uma proposta de múltiplas associações que não se encerra em um modelo. Nesta proposta, o autor leva em consideração o saber da experiência, da crítica e da interpretação, enquanto capacidades e inteligências das Artes Visuais, centradas no fazer artístico.

[...] a teorização da prática das artes visuais abrange uma diversidade de posições e perspectivas. No entanto, propor uma forma viável de conceituar a prática da arte como pesquisa requer a construção de estruturas robustas e defensáveis para considerar a relação entre as teorias e práticas que informam como a arte pode assumir seu potencial enquanto uma forma criativa e crítica de investigação humana, mediação e produção. Tais estruturas são necessárias para atender as diferentes teorias de investigação e práticas, a fim de acomodar a gama de interesses de conteúdo encontrados nas artes visuais. Um amplo conjunto de arcabouços teóricos pode servir de

referência para a construção de teorias que fazem parte do processo de pesquisa na forma de experiências, observações e compreensões reflexivas, analisadas e interpretadas. (SULLIVAN, 2005, p. 99. Tradução nossa)

Dessa maneira, o autor situa a prática artística enquanto pesquisa, como aquela que perpassa o saber da experiência, em seus contextos concretos e teóricos, centrados no fazer artístico. Também sugere uma abordagem crítica da imagem, de maneira que as reflexões possam incitar novas inferências e conhecimentos. Neste sentido, para o autor, é necessária uma seleção de contextos teóricos que suportem os questionamentos gerados no fazer e no fruir do trabalho artístico, mas que sejam possibilidades de pesquisa que façam sentido na própria experiência do fazer e do fruir. É essa interligação entre o saber da experiência no trabalho artístico, não somente a experiência do fazer, mas a experiência estética, e o contexto teórico conforme os contextos concretos de quem pesquisa, que define uma estrutura de trabalho caracterizador da presente pesquisa.

O autor demonstra que na pesquisa *em Arte* o domínio da prática descreve os vários constituintes envolvidos no processo de fazer arte, estudar arte e ensinar arte. O artista seria a figura chave na criação de novos conhecimentos com potencial de mudar a maneira como vemos e pensamos (SULLIVAN, 2004). Portanto, o saber da prática artística pode gerar questionamentos e inquietações que orientam a pesquisa e centram-se no processo e contexto do artista ou daquele que produz.

Na abordagem da pesquisa sobre Arte, considera-se não somente as leituras próprias e as experiências estéticas dos educandos, mas também os contextos e conhecimentos produzidos por críticos, historiadores e filósofos, cujos estudos dão ideias sobre porque e como a arte é feita e interpretada, e formas como funciona na sociedade. Esses estudos são moldados pelo propósito da investigação, mas como todas as áreas do envolvimento humano, eles estão sujeitos a procedimentos individuais, ideológicos e influências institucionais (SULLIVAN, 2004). Questionar os contextos através das leituras dos educandos é fundamental para uma apreensão crítica do trabalho artístico, para além do prazer de apenas perceber e interpretar o trabalho de Arte.

Nesse sentido, Sullivan apresenta a pesquisa de Arte como aquela centrada no trabalho artístico, no processo e produto da Arte. Como objeto de estudo, uma obra de arte é uma forma individual e culturalmente construída que pode ser usada para apresentar ideias e, portanto, pode ser examinada como uma fonte de conhecimento

histórico (SULLIVAN, 2004). A pesquisa fornece uma série de maneiras pelas quais as imagens podem ter significado, seja por meio de descrição, comparação, expressão ou simbolização. Além das leituras tradicionalmente conhecidas, na percepção e apreensão do trabalho de Artes, os estudos visuais, centrados em uma abordagem cultural, intensificam a relação entre a obra de arte, o artista e o espectador, potencializando a construção de significado que pode resultar de um encontro com uma obra de arte. Este conjunto de fatores influentes permite ao pesquisador adotar muitas perspectivas em que o foco do estudo possa ser a própria obra de arte ou outros contextos que moldam a forma como as obras de arte assumem um significado cultural (SULLIVAN, 2004).

Seguindo esta premissa, o autor apresenta a pesquisa *através* da Arte como resposta a um problema educativo, cuja investigação desenrola-se na prática artística. Usar artefatos visuais como mediação para promover diálogos sociais, culturais, políticos e educacionais têm uma longa história e o impacto da cultura visual justifica um estudo crítico. A análise de obras de arte e artefatos da cultura visual e as circunstâncias que cercam sua produção e apresentação significa que tanto os próprios artistas quanto o público espectador são objetos de estudo (SULLIVAN, 2004). Para ir além do reino da crítica e para um estado de apropriação do conhecimento, é necessário que as pesquisas da cultura visual produzam saberes que possam ser postos em prática (FREEDMAN, 2003).

Estas indicações metodológicas são abordadas no contexto desta pesquisa enquanto um roteiro para seleção e montagem de contextos teóricos cuja finalidade responde não somente às necessidades da própria pesquisa, mas também da atuação pedagógica prevista. Neste sentido, as concepções metodológicas são pensadas enquanto concepções da pesquisa artística mas utilizadas como investigações em Arte Educação. O fazer artístico, por exemplo, núcleo da prática artística enquanto pesquisa, foi pensando enquanto componente da atuação pedagógica, tornando-se eixo da coleta de dados, como exercícios práticos e conceituais propostos no ambiente de aprendizagem.

Portanto, nesta pesquisa, a partir do trabalho de artistas, do fazer artístico, de contextos teóricos e concretos, e de estudos sobre cultura visual, estabeleceu-se as proposições pedagógicas que pretendem incitar o perceber, o questionar e o flexionar os âmbitos citados acima no percurso da experiência de ensino e de aprendizagem. Nas próximas linhas, a metodologia desenvolve-se enquanto investigação, proposição, criação e reflexão, engendrada nos estudos teóricos e no planejamento, relato e reflexão sobre as atuações pedagógicas.

# A floresta das coisas e dos signos

Não há dois tipos de inteligência separados por um abismo. O animal humano aprende todas as coisas como aprendeu a língua materna, como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que o cercam, a fim de assumir um lugar entre os seres humanos: observando e com parando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo. (RANCIÈRE, 2012, pp. 14-15)

## Caminhos teóricos

Como coletas de dados, planejou-se atuações pedagógicas ancoradas nas investigações da pesquisa de mestrado. No ponto de partida, encontra-se a pintura enquanto uma prática artística que possibilita experimentações práticas e conceituais sobre a imagem. A abordagem contemporânea da pintura, nesta pesquisa, ancora-se em questões de processo, não em detrimento da imagem, mas compreendendo o próprio fazer da imagem enquanto uma ação crítica e reflexiva. Assim, o planejamento das atuações pedagógicas parte de estudos sobre processos pictóricos, nos quais se incluem o conceito de montagem como provocação do olhar para as possibilidades do processo.

Nesse sentido, a proposta pedagógica que compreende boa parte da coleta de dados definiu-se enquanto “minicurso” pois apresenta-se como uma semente de ideias, práticas e sugestões ao olhar, além de ocorrer em um ambiente virtual, de forma remota, por conta da pandemia do novo coronavírus<sup>1</sup>. O planejamento do minicurso “Montagens de imagens em processos pictóricos” foi elaborado levando em consideração a pesquisa de mestrado, os contextos teóricos explorados e buscou um público específico de estudantes da graduação em Licenciatura em Artes Visuais.

No planejamento do minicurso, procurou-se caminhos para reflexões sobre imagens no processo criativo e artístico do professor em formação, sobretudo no campo da pintura contemporânea. Partiu-se do conceito de montagens de imagens, enquanto um recurso que perpassa a prática e a teoria, e possibilita uma série de interlocuções com a cultura visual.

O objeto de estudo da cultura visual são as imagens em suas configurações midiáticas, históricas e sociais. Assim, na abordagem de determinada cultura visual, as imagens e imaginários da publicidade, cinema, design, moda, literatura, televisão e internet encontram-se paralelos ao campo visual da Arte. Esta abordagem é relevante à Arte Educação porque nos auxilia a compreender melhor o ensino e a aprendizagem em uma sociedade democrática. Isso porque, hoje em dia, as condições da cultura visual apontam que a liberdade de expressão não se refere somente ao discurso ou à palavra (FREEDMAN, 2003). Elas falam sobre a liberdade de informações em uma variedade de imagens, todas essenciais para a criação de conhecimento individual e de grupo.

---

<sup>1</sup> No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que vivemos uma pandemia do novo corona vírus, também chamado de Sars-Cov-2. A pandemia se caracteriza pelo contágio rápido e alto risco de complicações infecções doença causada pelo vírus, chamada de Covid-19.

Vivemos inundados por essa grande variedade de imagens (e imaginários). Apenas identificá-las não significa compreendê-las. Por outro lado, lê-las apenas em uma perspectiva formal da arte desloca a compreensão para um conhecimento específico e isolado da experiência cotidiana, ou seja, transforma o valor estético no produto de uma “elite intelectual”.

Compreender a cultura visual significa aproximar-se de todas as imagens (sem os limites de um tipo de imagem canonizado ou gosto pessoal) e estudar a capacidade de todas as culturas produzirem-se no passado e no presente, com a finalidade de conhecer seus significados (HERNANDEZ, 2000). Dessa forma, é possível compreendermos de que maneira estes significados afetam nossas “leituras” de nós mesmos e dos universos visuais em que nos inserimos, sobretudo, na educação daqueles que não somente irão ver as imagens, mas também as produzir.

Por isso, uma abordagem teórico-prática se fez necessária, para pensarmos juntos as imagens enquanto espectadores, produtores de Arte e professores em formação. Essa abordagem ancora-se na filosofia da experiência, construída pelo autor John Dewey, teórico da filosofia e da educação. No livro *Arte como Experiência* (2010), o autor rejeita a ideia de separação entre a experiência estética e as vivências e experiências da vida cotidiana. Dewey aborda a arte sob a ótica da interação entre produto, processo e os aspectos sociais da experiência artística, diferente do livre fazer ou da autoexpressão. Nesse sentido, a arte como experiência, para Dewey, envolve um ciclo contínuo de avaliação e ajustes conscientes, baseados na dialética do fazer e do sentir, atos que podem corresponder à ação e à percepção estética, respectivamente, no entanto, atos unificados em contínuo movimento, de forma que a intervenção em um, influencia em outro (DEWEY, 2010).

Essa continuidade que caracteriza a experiência não se conclui, mas se consoma, segundo Dewey (2010), portanto se constitui num percurso com início, meio e fim. Existem pontos de repouso, mas não há paradas. O autor compara esse percurso a um jogo, por exemplo, em que as regras conduzem a um fim, a uma finalidade. Essa ideia de jogo perpassa a construção do minicurso, pois este propõe um estudo sobre imagens da Arte e da cultura visual que se situa nas fronteiras entre o fazer artístico, a experiência estética e os contextos teóricos e concretos, pontos de repouso distintos, mas que se interligam na continuidade da experiência. A ideia de minicurso como jogo, apresenta distintas fases correspondentes aos âmbitos mencionados com o objetivo de propor diferentes leituras e relações sobre as imagens, desafios e experimentações no fazer artístico e oportunidades de perceber, interpretar e compreender aspectos de culturas distintas, conforme contexto de cada educando.

Citando o contexto dos educandos, sabe-se que esta é uma questão muito cara para Paulo Freire. O autor apresenta o contexto concreto como aquele da vida prática, no qual uma série de saberes apreendidos histórica e culturalmente tornam-se hábitos cotidianos: desenvolvemos uma série de tarefas, mas nem sempre entendemos exatamente as razões pelas quais praticamos certas ações. Assim, caberia ao contexto teórico as provocações que nos distanciam da vida prática e dessa maneira nos tornam curiosos em relação à epistemologia de nossas vivências cotidianas (FREIRE, 2015).

Levando em consideração o saber da experiência enquanto saberes práticos e sensíveis, que perpassam os saberes sugeridos pelas imagens da vida cotidiana, não somente imagens da Arte mas também da cultura visual, e como as leituras destas se relacionam com os contextos concretos e teóricos no ambiente educativo, é necessário uma concepção metodológica que abarque estas questões enquanto uma proposta pedagógica.

O planejamento do minicurso apoiou-se em duas possíveis abordagens metodológicas cujos componentes dialogam entre si. A primeira corresponde à proposta triangular de Ana Mae Barbosa, a qual sugere três dimensões diferentes para o ensino das Artes Visuais: a dimensão do fazer artístico, a dimensão da leitura ou da análise de imagens e a dimensão da contextualização, seja esta concreta relacionada com a vida prática, ou teórica relacionada com a crítica, teoria e história da Arte.

A segunda corresponde aos estudos do autor Graeme Sullivan (2005) sobre a prática artística enquanto pesquisa, uma estrutura que também é triangular, exposta enquanto uma proposta de múltiplas associações que não se encerra em um modelo. Nesta proposta, o autor leva em consideração o saber da experiência, da crítica e da interpretação, enquanto capacidades e inteligências das Artes Visuais, centradas no fazer artístico.

Para essa estrutura, parte-se do fazer artístico e da leitura de imagens enquanto saberes da experiência artística e estética. Estes saberes estão centrados no contexto de cada educando, pois como visto anteriormente, a experiência, especialmente no ambiente educativo, não deve ser apreendida como um movimento deslocado do cotidiano. Ou seja, são as vivências, escolhas, desejos e curiosidades dos educandos que movem suas experiências, conferindo-lhes uma unidade que é estética, pois envolvem-se genuinamente com as investigações.

Uma vez que os desafios do fazer artístico e da leitura de imagens configuram-se como proposições pedagógicas, é necessário, como exposto por Sullivan (2004), um apanhado de contextos teóricos que possibilite aos educandos avançarem em suas pesquisas, ou como bem demonstrado

por Freire (2015), que possibilite aos educandos um distanciamento de suas práticas, para que as investigações epistemológicas renovem suas curiosidades sobre a pesquisa em andamento.

Dessa forma, a estrutura metodológica da prática artística como pesquisa perpassa o fazer e o ver no trabalho artístico, ancorada na experiência, e parte de contextos concretos ao encontro de contextos teóricos. Esta estrutura circunscreve um roteiro de trabalho *em Arte, sobre Arte, de Arte e através da Arte* (SULLIVAN, 2004). Estas implicações demonstram a relevância do fazer artístico, da leitura de imagens e dos contextos concretos e teóricos permeados pelos estudos da cultura visual, não somente na prática artística de quem produz Arte, mas de quem estuda e ensina.

Levando em consideração os estudos da cultura visual, boa parte dos desafios e das proposições pedagógicas centram-se na análise e produção de visualidades<sup>2</sup>. Estas visualidades não se definem apenas pelos componentes de uma linguagem visual que perpassa diversos campos da produção de imagens, mas também pelas implicações culturais que sugerem.

Portanto, o planejamento do minicurso ancora-se no fazer da pintura, partindo do conceito-operativo da montagem de imagens e no estudo do processo criativo e artístico em pintura de artistas contemporâneos. Também prevê uma leitura coletiva e individual das imagens produzidas no decorrer da experiência do minicurso, em confluência com a leitura de imagens da Arte e da cultura visual, objetivando a geração de problemas de pesquisa, cujo contexto teórico poderá ser selecionado e aprofundado pelos educandos.

É justamente a possibilidade de escolhas, conforme contexto de cada educando, na "montagem" de um percurso investigativo centrado na prática artística e na experiência, que permeou o planejamento do minicurso. Neste sentido, busca-se uma compreensão do processo criativo e artístico em pintura como um movimento crítico e reflexivo sobre as imagens da Arte e da cultura visual, de maneira que essa experiência possa transformar não somente o trabalho dos educandos em Arte, mas também suas investigações enquanto docentes em formação.

---

<sup>2</sup> Para melhor elucidação sobre o conceito de visualidade, consultar o caderno "Seu olhar acerta o lado do meu rosto", na página 4.





## Coletas de dados

Viabilizado como um minicurso online, parte da coleta de dados para esta pesquisa ocorreu a partir de um planejamento de seis encontros com início na primeira semana de novembro de 2020, de aproximadamente três horas cada encontro, na plataforma virtual Zoom, concedida pelo programa de extensão grupo de estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Pelo caráter online, o minicurso pode reunir diversos estudantes de locais e contextos diferentes do país. Por este motivo, usamos como critério de seleção uma carta de intenção e a obrigatoriedade de estarem matriculados em um curso de graduação em licenciatura de Artes Visuais, levando em consideração também as características da presente pesquisa, a qual volta-se para a formação inicial de professores de Artes Visuais.

Me encarreguei, com o auxílio da equipe de trabalho do grupo de estudo Estúdio de Pintura Apotheke, da divulgação do minicurso, realizada nas redes sociais do grupo de estudos e em grupos de WhatsApp. Obtivemos um bom número de inscrições e, através dos critérios de seleção, selecionamos uma turma de aproximadamente 25 integrantes, dos quais alguns estudantes não puderam estar presentes até a conclusão do minicurso, totalizando 16 participantes até o último encontro.

O minicurso não foi minha primeira atuação pedagógica durante a pesquisa de mestrado.

No segundo semestre de 2019, realizei o estágio de docência da pós-graduação em uma das disciplinas ministradas por minha orientadora e professora coordenadora do estágio Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jocielle Lampert. Na disciplina de Processos Pictóricos ofertada para a segunda fase do curso de licenciatura em Artes Visuais, atuei juntamente com três colegas na monitoria da disciplina, auxiliando nos planejamentos da professora regente e nos responsabilizando por ministrar uma aula por estagiário.

Realizei o estágio docência exatamente no início do mestrado, por isso a observação do planejamento, do trabalho da professora regente e das aulas em si foi relevante para pensarmos nossos temas de pesquisa e entendermos melhor nossas problemáticas. Foi neste momento que passei a relacionar minhas trajetórias em estudos da imagem com aquelas dos estudantes em formação inicial. O que mais me chamou a atenção foram suas urgências em materializar uma visão ou uma imagem pronta, a qual já habitava seus imaginários há

tempos. No entanto esse desejo não se apoiava tanto na materialização da imagem em si, mas em concretizar um tipo de visualidade que sustente ou apresente um “estilo” ou um “tipo de visual” definido. Era como se essa mesma imagem fosse um receptáculo do qual emergiria a identidade do artista.

Por isso, o objetivo do estágio docência para mim foi entender de que maneira a reflexão sobre as imagens poderia acontecer no processo criativo dos estudantes. Por tratar-se de uma disciplina da segunda fase, fomos orientados pela Professora regente sobre a relevância de uma construção de referenciais imagéticos e teóricos por parte dos estudantes, além de experimentações com materiais e processos. No decorrer da disciplina, percebi que a maioria dos estudantes orbitaram por diversas obras, materiais e técnicas específicas. No entanto, esse movimento nem sempre foi questionado por eles, e uma prova disso foram as imagens que eles traziam para o ateliê com o desejo de explorá-las através de processos pictóricos. Estas escolhas demonstravam uma admiração ou predileção, mas não passavam por questionamentos além do gosto pessoal de cada estudante. Ou seja, é importante aos estudantes de disciplina introdutória, partirem de suas imagens conhecidas, mas o que pode ser pensado, a partir das imagens, para além do gosto pessoal? Julgo relevante este questionamento, especialmente na licenciatura em artes visuais, pois no futuro podem ser estes estudantes que pensarão essas questões ou provocarão estas inquietações.

Na ocasião de minha aula, em confluência com o restante do planejamento pedagógico, apresentei alguns aspectos da montagem de imagens através da história da Arte, como vista por mim no início da pesquisa, com o intuito de afastar os estudantes de suas próprias conclusões, sugerindo novos olhares para seus percursos. Também sugeri uma prática experimental a partir do recorte de diversas imagens referência selecionadas pela Professora e estagiários, composições que seriam posteriormente resolvidas na pintura.

Nesta atuação percebi que muitos estudantes não se relacionaram intimamente com a prática, muitos responderam às proposições pela obrigatoriedade da tarefa e não pela curiosidade de “brincar” com aproximações de imagens de contextos diferentes, tendo em vista seus diálogos. Por isso, pude concluir que boa parte dos estudantes não relacionavam as sugestões de práticas com suas próprias experiências, talvez pelo pouco tempo de maturação entre as leituras de imagens e contextos teóricos e a prática. Aqueles que o fizeram puderam relatar ao final da disciplina o quanto a ideia de montagem passou a sobrevoar seus processos em diferentes disciplinas, como uma ótica para suas próprias práticas e reflexões.

Além do estágio docência, também planejei e atuei em duas oficinas sobre montagem, uma realizada de modo presencial em fevereiro de 2020 no Festival Internacional José Kinceler (FIK) na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e outra realizada no formato online na Semana Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri (URCA). Ambas receberam um número reduzido de estudantes, estes vindos de contextos de formação diferentes.

Nas duas oficinas o planejamento precisou respeitar o tempo reduzido das atuações, no entanto obtive uma boa resposta no que concerne ao envolvimento com a prática, mesmo que este tenha ocorrido de forma expressa por conta da carga horária. Esta resposta relaciona-se com o desejo dos participantes em olhar para a prática artística e processos de diferentes artistas e, na sequência, lançar o mesmo olhar para seus próprios contextos e processos.

Nesta dinâmica constatei o quanto é relevante o olhar para o trabalho de artistas e a leitura destes trabalhos através de uma reconstrução cronológica. No estágio docência vimos diversos trabalhos como “exemplos” através da história da Arte, o que conferiu um caráter “explicativo” à prática da montagem como uma proposta isolada. Na leitura de diversos trabalhos de um mesmo artista, nas oficinas, foi possível entender de que maneira as reflexões de processos envolvem-se em uma continuidade da experiência artística, ou seja, um trabalho contém referências e abordagens que se desenvolvem em outros trabalhos, criando-se uma rede. Esta rede foi sugerida pela proposta da montagem como abordagem do processo, ou como guia do olhar para os percursos do trabalho artístico, não somente como um instrumento ou procedimento (como desenvolvido durante o estágio docência).

As respostas práticas à proposta de montagem surgiram através de certa timidez nas oficinas, explicável pelo pouco tempo, não somente de prática, mas de maturação das reflexões. No entanto, a experiência das duas oficinas contribuiu significativamente para a construção do minicurso, pois estas questões aqui levantadas puderam ser retrabalhadas no planejamento da coleta de dados mais extensa.

Por isso, para o minicurso, um tempo alongado de atuação foi essencial, além da leitura de obras de artistas selecionados como um passeio pelo desenrolar do processo de cada artista sob a ótica da montagem, dinâmica que foi eixo central da atuação. Também julguei relevante uma dinâmica de seleção de imagens pelos participantes, para que estes pudessem partir de suas imagens familiares e predileções ao encontro de reflexões que serviriam às proposições práticas.

Nesse planejamento, o conceito de montagem pode ser melhor explorado enquanto um guia para o olhar e para a reflexão, uma vez que a dinâmica de montagem foi exposta no minicurso enquanto processo presente em diferentes linguagens e áreas de produção de imagens. Por exemplo, no primeiro encontro conversamos sobre a incidência da montagem em linguagens artísticas, trabalhos da publicidade e do design, montagem enquanto um recurso cinematográfico e ainda como recurso criativo na construção de obras literárias, exposto pela crítica de processo.

Nos encontros seguintes, estes âmbitos criativos citados foram expandidos e trabalhados com maior foco. Um deles dedicado à pintura contemporânea e ao trabalho de artistas, outro dedicado às relações entre imagens da Arte e do cinema e outro dedicado à obras literárias e à imagem enquanto narrativa. Todos interligando o olhar da montagem ao processo criativo. Também foi atribuído um desafio criativo em processos pictóricos a cada um destes encontros.

Nas próximas linhas apresento relatos sobre os percursos do minicurso, expondo falas dos estudantes, imagens e questões relevantes da pesquisa em relação à coleta de dados. Mais adiante estas questões serão revistas enquanto reflexões sobre a atuação pedagógica relacionadas às teorias e investigações desta pesquisa.

MINICURSO

# Montagens de imagens em processos pictóricos

Serão seis encontros síncronos na plataforma Zoom. Quinta-feira à noite, das 19h as 21h.

Dias 05, 12, 19 e 26 de **novembro**.  
03 e 10 de **dezembro**.

**Público:** Estudantes de Graduação Licenciatura em Artes Visuais.

**Idealização e coordenação:**  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Jocielle Lampert e Miguel Vassali

**Convidados:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Jocielle Lampert  
e Prof. Dr. Fábio Wosniak.

**Inscrições:**

[www.apothekeestudiodepintura.com](http://www.apothekeestudiodepintura.com)



## Planejamento

### Objetivo:

Compreender o processo criativo e artístico enquanto uma reflexão crítica sobre as imagens da Arte e do entorno de cada participante.

### Objetivos específicos:

Aprender a montagem de imagens como um instrumento do processo criativo.

Entender as leituras de imagens a partir da percepção e repertório de cada participante.

Refletir sobre suas práticas artísticas e pesquisas através de proposições em processos pictóricos.

## Encontro 1 | 05/11/20

### Montagens de imagens em processos pictóricos

**1º Momento:** Apresentação do minicurso, do coordenador e dos participantes (perguntar qual a lembrança mais remota relacionada à Arte e a relação de cada um com a pintura). Apresentar o planejamento, enfatizando a abordagem teórico-prática e os estudos de John Dewey sobre experiência. Construir com os participantes sugestões de resposta à pergunta “o que é uma experiência estética”.

**2º Momento:** Discutir sobre o

conceito-operativo de montagem com base nos escritos sobre montagem de Benjamin Büchloh, especialmente os procedimentos de APROPRIAÇÃO/SOBREPOSIÇÃO ou COMPOSIÇÃO/CRIAÇÃO DE FICÇÕES ou DIÁLOGOS. Também falar sobre montagem no cinema (Eisenstein).

**3º Momento:** Propor a primeira coleta de imagens como um exercício de reflexão sobre experiências estéticas.

### Para o próximo encontro:

- Seleção de imagens que apresentem experiências estéticas no contexto de cada participante.
- Ver vídeos dos artistas cujo trabalho será discutido no próximo encontro.
- Ler o texto “Construção de verdades artísticas” do livro “Gesto Inacabado: processo de criação artística” da autora Cecília Almeida Salles, no qual ela discorre sobre os processos de montagens de obras artísticas, na perspectiva de

artistas, especialmente de que modo o processo criativo se constitui entre o fazer e o perceber (muitos dos artistas são diretores de cinema).

## Encontro 2 | 12/11/20

### O trabalho de artistas contemporâneos em pintura

**1º Momento:** Apresentar o trabalho de três artistas da pintura contemporânea: Marcela Cantuária, Camila Souato e Wallace Pato. Através de vídeos com falas das artistas e imagens dos trabalhos.

**2º Momento:** Propor leituras individuais e coletivas dos trabalhos apresentados, estimular a livre associação e leitura, conforme contexto de cada participante. Após as leituras, propor perguntas sobre “como as imagens foram construídas”, transformando as dimensões da montagem, vistas no encontro anterior, em questionamentos.

**3º Momento:** Traçar juntamente com os participantes algumas sugestões de contextos teóricos presentes no trabalho dos artistas e relacionar estes com imagens próximas do cotidiano.

**4º Momento:** Propor aos participantes a escolha de um assunto ou tema dentre os contextos teóricos discutidos ou à escolha dos participantes. Sugerir que os participantes pesquisem sobre o tema ou assunto selecionado, relacionando com seu próprio contexto ou com suas inquietações de pesquisa, a partir dessa

definição, os participantes deverão criar um banco de imagens apropriadas sobre a temática selecionada.

**5º Momento:** Propor montagens digitais e/ou físicas com as imagens dos dois bancos construídos por cada educando, para as montagens digitais, quem souber pode usar o Photoshop. Para quem não dominar, apresentar o software open source Autodesk Sketchbook. Marcar um encontro para uma pequena demonstração dos recursos do programa como ferramentas, procedimentos com imagens e trabalho em camadas. (encontro gravado e disponibilizado como “tutorial”)

Para o próximo encontro:

- Postar na plataforma o banco de imagens selecionadas sobre o tema ou assunto escolhido.
- Realizar estudos de montagens com as imagens dos dois bancos de imagens construídos.

## Encontro 3 | 19/11/20

### Processos de criação I: Imagens cinematográficas

**1º Momento:** Conversar sobre os estudos de montagens realizados. Orientar os participantes para que escolham um estudo para a realização de uma pintura (pode ser intervenção, uma nova imagem, etc.).

**2º Momento:** Discutir sobre o texto encaminhado no primeiro encontro, enfatizando a dialética do processo criativo dos artistas expostos no texto, especialmente trabalhos no campo da linguagem cinematográfica.

**3º Momento:** Apresentar imagens de filmes cujo processo criativo envolve imagens da Arte, relacionando com a montagem enquanto linguagem cinematográfica:

- O Moinho e a Cruz: o diretor Lech Majewski imagina como teria sido o processo de criação de A Procissão para o Calvário, tela de 1564 de Pieter Bruegel.

- Melancolia: O cartaz do filme e uma das cenas principais foram construídas a partir de leitura da obra Ophelia, pintura de Sir John Everett Millais, de 1851. Ophelia é uma personagem da

peça teatral Hamlet, de William Shakespeare. (A artista Martha Werneck também possui uma série de pinturas que explora esse saber simbólico na construção da personagem Ophélia, nas quais o conceito de melancolia também foi explorado).

- Peter Doig: Artista da América Central que trabalha com pintura e utiliza de cenas de filme como base para construções pictóricas. O artista também possui uma série de cartazes para divulgação de sessões de cinema, cuja construção é feita a partir da visualização do filme e da sintetização de suas principais ideias em uma pintura.

- Francis Bacon: relata que quando começou a pintar, estava muito influenciado pelo retrato do papa Inocêncio X de Velásquez. Depois viu o filme de Eisenstein (o encouraçado Potemkin) e ficou muito tocado pela imagem da enfermeira que grita e chora. Nessa altura comprou em Paris um livro sobre as doenças da boca, com ilustrações a cores que considerou muito belas. "Do mesmo vermelho que a sotaina do Papa. Então pensei pintar esse papa que me obcecava a gritar".

O trabalho de David Hockney e a relação com o cinema: Livro A History of Pictures: From the Cave to the Computer Screen.

**4º Momento:** Apresentar imagens do filme Ensaio Sobre a Cegueira (ou vídeos de partes chave), atentando para a construção da ficção enquanto imagens e experiências estéticas. A partir das imagens será possível perceber como os modos de criação (composição, iluminação, cores, alegorias, simbologias, etc.) e montagem influenciam na narrativa ficcional. O filme foi selecionado por conta das relações entre narrativa/imagens, pelo diário do diretor que demonstra como a construção de certas cenas foi inspirada em pinturas e pelo fato de ser uma adaptação de uma obra literária para o cinema (traduções em imagens).

**5º Momento:** Propor aos participantes que se apropriem de imagens de filmes de sua preferência e pensem sobre as construções das narrativas, criando um banco de imagens dos filmes selecionado.

Tarefas:

- Escolher imagens dentre as coletas e pensar em uma SEQUÊNCIA. A sequência deverá ser fotografada e/ou esboçada em desenho. Os participantes deverão atentar para os significados que as relações entre as imagens da sequência sugerem.

## **Encontro 4** | 26/11/20

### Processos de criação II: Literatura e imaginário

**1º Momento:** Abrir espaço para os participantes comentarem sobre o andamento das coletas e das proposições, suas principais reflexões e dúvidas, se houver.

**2ª Momento:** Conversar sobre o trabalho de Paula Rego, William Blake e Eduardo Berliner, atentando para as construções pictóricas, o cunho narrativo da pintura e as relações de tradução entre narrativas lidas e ouvidas e construções de imagens.

**3º Momento:** Solicitar que os participantes criem uma narrativa visual a partir de uma história ouvida ou lida. Poderão usar imagens de suas coletas até então e apresentá-las em desenhos ou esboços. A imagem deverá ter duas abordagens para sua composição, partindo da mesma narrativa, uma imagem deverá ser mais “literal” e descritiva, enquanto a outra deverá ser mais “abstrata” e sugestiva.

Para o próximo encontro:

- Leitura do texto “Ter uma experiência” do livro “Arte como experiência” de John Dewey.

## **Encontro 5** | 03/12/20

### Ensino, experiência e processo criativo docente

**1º Momento:** Discussão sobre o texto de John Dewey, impressões e elaboração de perguntas.

**2ª Momento:** Recepção dos convidados Profa Dra Jocielle Lampert e Prof Dr. Fabio Wosniak que irão conversar sobre Dewey, experiência e processo criativo do professor artista.

**3º Momento:** Perguntas e reflexões sobre os assuntos discutidos.

Para o próximo encontro:

- Finalizar as proposições:

- Pintura do encontro sobre pintura;

- Sequência de imagens do encontro sobre cinema;

- Imagens como narrativas visuais do encontro sobre literatura;

(pelo menos uma das proposições precisa ser necessariamente um trabalho em pintura)

## **Encontro 6** | 10/12/20

### Encontro final

**1º Momento:** Apresentar uma exposição dos trabalhos desenvolvidos no curso, abrindo espaços para discussões e apontamentos sobre os processos de cada participante.

**2º Momento:** Propor aos participantes uma reflexão sobre seus percursos no minicurso, identificando seus pontos de repouso, as experiências estéticas (sensações), os contextos teóricos explorados e as reflexões sobre a experiência.

**3º Momento:** Propor aos participantes a resposta à um formulário de avaliação como fechamento do minicurso, relatando suas impressões sobre as questões do percurso, sugestões, pontos fortes e fracos.

Recursos Classroom (plataforma escolhida para organização virtual dos encontros):

- Drive contendo pastas com os nomes dos participantes, para postagem das proposições e coletas organizadas também em pastas.

- Repositório com os textos do minicurso, imagens e apresentações, links de vídeos e bibliografias complementares opcionais (além das gravações dos encontros).

- Agenda com as datas de entregas das tarefas.

Para o primeiro dia de minicurso fiquei ansioso para conhecer os participantes e empolgado pelo fato de que o minicurso pode reunir diversos estudantes de universidades e contextos diferentes, nos reunindo virtualmente de lugares distintos do país. Boa parte do primeiro encontro foi dedicado à apresentação dos participantes, dinâmica que interfeiri solicitando duas perguntas específicas para todos: qual sua lembrança mais remota relacionada à Arte? E qual sua relação atual com a pintura?

As perguntas tinham uma intenção pré-definida, pois seriam o subsídio para falarmos sobre uma introdução à ideia de experiência estética, partindo de vivências que nos marcaram pela sensação, pela emoção e pelo desejo ou embate criativo. As relações com a pintura relatadas denotaram as expectativas e desejos de trabalho com a produção de imagens, sendo também uma maneira de refletir sobre as experiências prévias do processo criativo e artístico de cada participante. A maioria deles já havia estudado pintura na universidade, individualmente ou em outros âmbitos. Também foi relevante pois na sequência do encontro vimos questões sobre a pintura contemporânea no campo expandido, entendendo a pintura enquanto processo e não enquanto disciplina tradicional.

As respostas foram bem variadas, mas em sua maioria demonstraram um desejo ou impulsão criativa desde poucos anos de idade. O que eu coloco como "desejo", em muitas das respostas foi visto como um "acidente", como exemplo:

*"quando eu era pequena os meus avós compraram um pegeout, eu era bem silenciosa, fui lá e risquei o carro inteiro, fiz uma narrativa em volta do carro e lembro dos meus avós desesperados: 'meu Deus o que essa menina fez' e eu apresentando a narrativa pra eles(risos)" – I. N.*

*"minha primeira lembrança é tentar desenhar em lugares que não podia, mas nunca desenhava na parede porque minha mãe poderia ver, então eu desenhava debaixo do colchão no estrado de madeira ou debaixo da mesa de centro de mármore da minha mãe, era um material áspero então pegava muito bem o lápis de cor ou giz de cera então eu lembro de ficar muito tempo deitado e até nos anos que se passaram ainda deitar pra ver os desenhos que eu fazia quando criança e hoje eu só penso nesse lugar pra acessar esses desenhos porque é algo que ficou pra sempre" – G. S.*

Estes episódios mostram, a meu ver, um desejo de se relacionar com a imagem, seja ela narrativa, segredo, etc. Esse desejo em tenra idade encontra certas barreiras na configuração da vida adulta, coloca em questão certas convenções e regras. Muitas dessas “produções” são transgressões que, justamente por este cunho inventivo em lugares ou situações a princípio inapropriadas, gera uma sensação em seus narradores que é estética, especialmente depois de adultos refletindo sobre estes episódios.

É essa dimensão estética que inicia o minicurso, ouvindo os colegas e compartilhando seus episódios, de maneira a aproximar as experiências estéticas da vida cotidiana à dinâmica de pensar o processo criativo ou de se questionar por que certas imagens e/ou episódios nos tocam de maneira especial. Neste sentido, promovi uma fala sobre o assunto, deixando aos participantes a questão: “quais são as experiências estéticas que nos formam enquanto agentes do processo criativo e porquê?”

Esse exercício de percepção das experiências estéticas parte dos estudos sobre experiência, mas busca exercitar esse olhar guiado pela dimensão emocional ou sensível, lembrando que toda experiência é estética, mas nem sempre nós as apreendemos dessa maneira, ou com este foco, por isso o objetivo de entender por que certos arranjos da vida em imagens nos proporcionam sensações específicas e mais: como utilizamos essas imagens e sensações em outras ideias ou projetos?

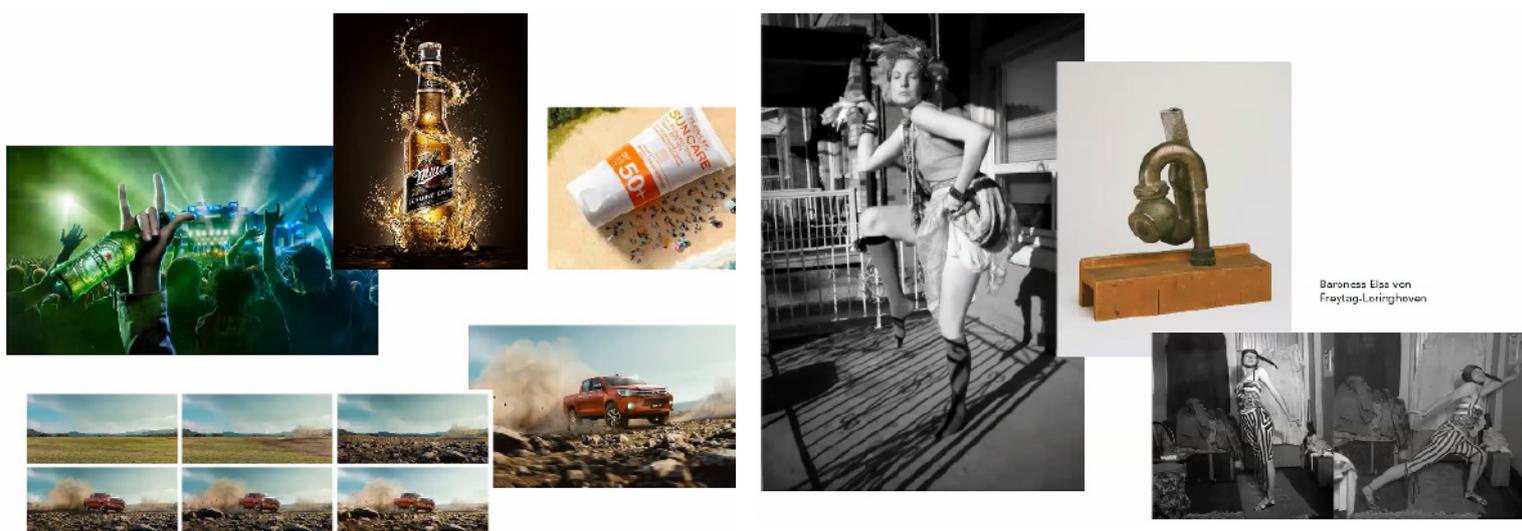


Fig. 3 e 4: Registros da apresentação sobre montagem. Acervo do autor.

Na sequência do encontro apresentei algumas questões teóricas relacionando experiência estética e as dimensões do fazer e do sentir na continuidade da experiência, baseado no capítulo “Ter uma experiência” do livro Arte como Experiência de John Dewey. O texto do capítulo foi disponibilizado no Classroom do Minicurso. Também comentei sobre práticas de pintura e a ideia de processos pictóricos enquanto experimentações práticas e conceituais, e por fim, iniciei uma apresentação mais aprofundada sobre montagem em diversas áreas criativas, como relatado anteriormente.

Utilizei do texto de Benjamin Buchloh (1980) (também disponibilizado no Classroom) no qual o autor apresenta três dimensões, apropriadas de estudos de Walter Benjamin (2011) sobre procedimentos alegóricos, que configurariam a montagem na opinião do autor. São elas: apropriação, sobreposição e narrativas. Estas foram traduzidas literalmente, porém para o minicurso, seguindo os estudos sobre montagem presentes na pesquisa de mestrado, adaptei as três dimensões para acepções práticas e conceituais, levando em consideração não apenas a montagem no âmbito artístico, mas também sua presença em outras áreas que compõem as culturas visuais. Ou seja, a montagem enquanto conceito e prática na produção de visualidades.

### **Apropriação > Coleta**

### **Sobreposição > Composição**

### **Narrativas > Ficções/diálogos**

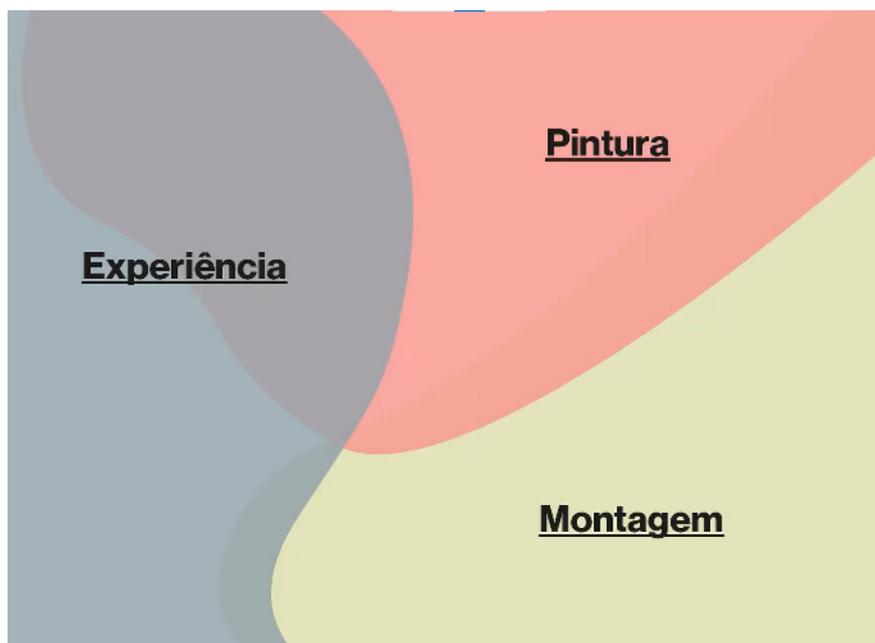
Essa adaptação corresponde à sugestões de “fases” que podem ser utilizadas no processo criativo, mas também interligam-se enquanto conceitos aos contextos teóricos trabalhados na pesquisa de mestrado e presentes também no decorrer do minicurso como recursos pedagógicos:

**Coletas:** Questionamentos sobre as imagens que me interessam ou dissecar quais são as experiências estéticas que me movem.

**Composição:** O percurso ou movimento que a alternância entre o fazer e o perceber promove no processo criativo e artístico.

**Ficções/diálogos:** A percepção enquanto dimensão criativa, as leituras possíveis a partir do contexto de cada participante e a análise da construção de significados

Estas três dimensões estão presentes em contextos teóricos na pesquisa, mas também permeiam as bases teóricas constituintes do minicurso. Além disso, relacionam-se com a metodologia utilizada, pois são contextos teóricos em si, abarcam os contextos práticos dos participantes e sugerem um tempo e espaço para a ação e percepção, para a leitura de imagens e o fazer artístico.



**Fig. 5:** Registros da apresentação sobre montagem. Acervo do autor.

Nesse sentido, após esta introdução, foi solicitado aos participantes uma proposição de coleta de imagens. Estas imagens deveriam ser reunidas a partir de reflexões sobre a experiência estética, ou seja, imagens que relatem ou sugiram situações que marcam ou marcaram o cotidiano de cada participante. Estas imagens podem ser referências de imagens ou artistas de diversas áreas criativas, fotografias próprias ou apropriadas, produções próprias antigas ou mais recentes etc. A relevância maior para esta seleção é a dimensão estética marcante de cada imagem e ter em mente os significados e percepções para cada um de cada imagem selecionada.

Não houve muitos comentários no primeiro dia de minicurso. Havia uma certa timidez entre os colegas que se encontravam juntos pela primeira vez mas também percebi um interesse genuíno nas orientações de leitura e de proposição a partir da montagem, porque a apresentação reuniu diversas imagens de campos diferentes e foi possível perceber o quanto muitas destas imagens (e seus modos de produção) eram novidades para alguns participantes.

Ao final do primeiro encontro instruí os participantes quanto ao uso do Google Classroom, plataforma escolhida para reunir os materiais teóricos, gravações dos encontros e proposições. Assim, qualquer item de consulta poderia ser encontrado na plataforma bem como os links para postagem das respostas às proposições.

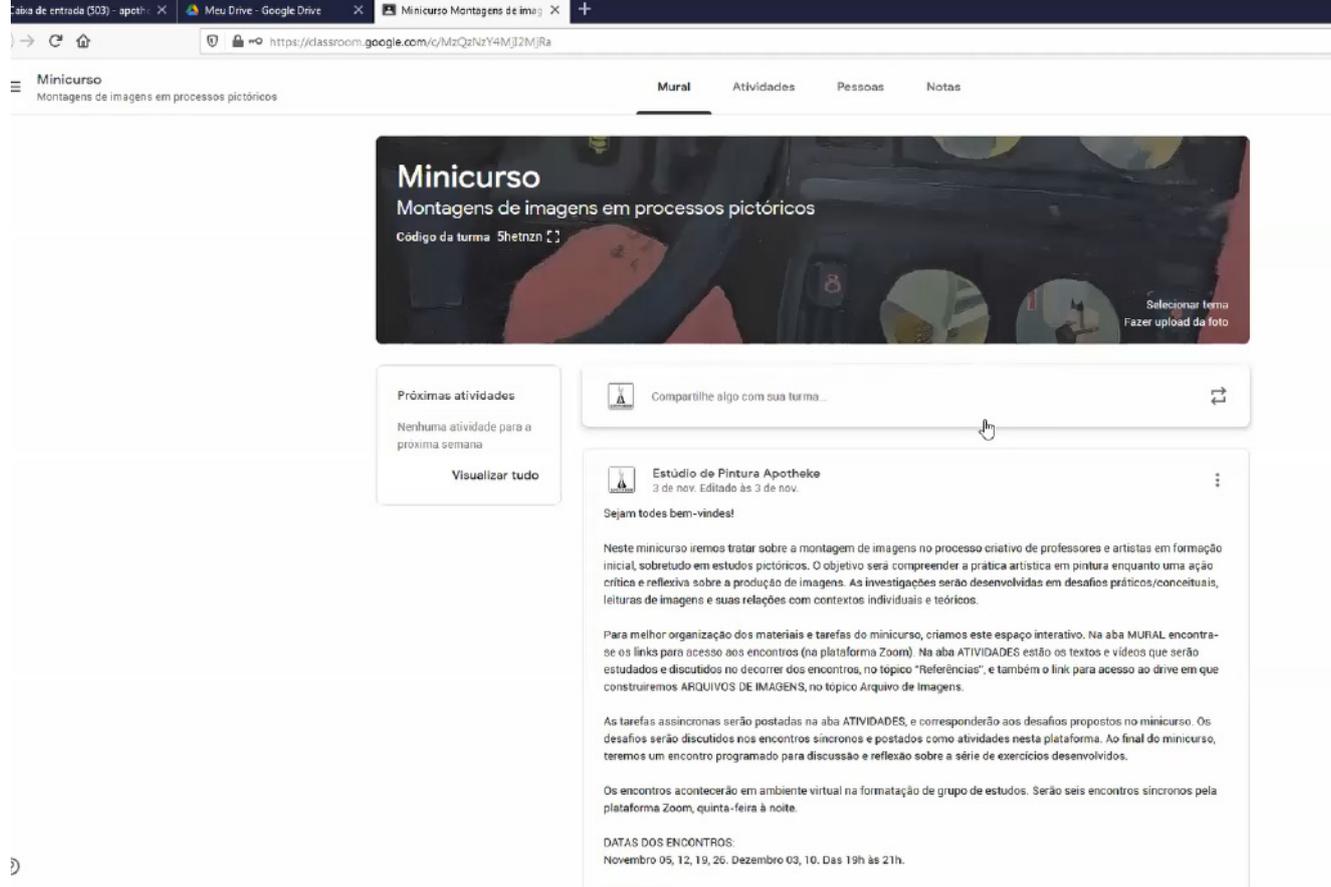
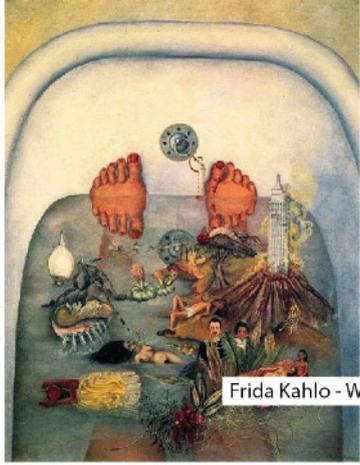


Fig. 6: Apresentação do Classroom do minicurso via Google. Acervo do autor.

No segundo dia do minicurso retomamos alguns assuntos discutidos no primeiro encontro, mas com um foco maior em estudos de processos pictóricos. Os participantes foram convidados a comentar sobre a proposição de coleta de imagens que estava em andamento naquela semana. Muitos deles foram diretamente para lugares mais comuns de seus repertórios de imagens, outros desafiaram-se a buscar imagens de origens diferentes, relacionando umas às outras, procurando as diferenças e as semelhanças.

Foi interessante perceber o quanto as imagens selecionadas pelos participantes vinham de lugares distintos e possuíam significados diferentes, normalmente relacionados com alguma situação ou sensação vivida na história de vida de cada um. Foram selecionadas imagens de filmes, de espetáculos, capas de livros, ilustrações infantis, pinturas clássicas e contemporâneas, histórias em quadrinho, fotografias próprias ou emprestadas de outras pessoas, etc.

*“Essa pintura me dá medo, mas não é um medo de medo, é um medo que a gente fala porque não tem outra palavra para usar. É um medo muito mais de uma atmosfera de não saber o que está acontecendo, mas ao mesmo tempo ficar completamente absorvido, do que um medo de ficar paralisado ou de se sentir pequeno” M. M.*



Frida Kahlo - What the water gave me - 1938



Cão das lágrimas - Filme Ensaio Sobre a Cegueira

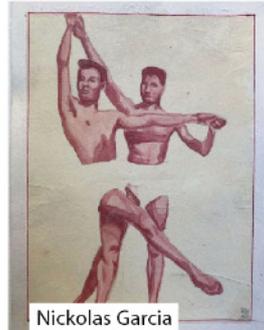


Seussian architecture

Maurice Sendak foi solicitado para projetar o design de cenário da peça The Nutcracker



Dr. Seuss Self Portrait of an Artist Worrying about his Next Book



Nickolas Garcia Valentinis Aquarela sobre papel 2018



Ismael Honório - Torre



The wonders 2014 - Filme



What I was scared of Do que eu tenho medo

Fig. 7: Primeira coleta de imagens da participante M.M. referente às suas experiências estéticas. Acervo do autor.<sup>4</sup>

Após esse primeiro momento, apresentei o trabalho em pintura de três artistas brasileiros e contemporâneos, selecionados pelos seus trabalhos e temáticas. Nessa apresentação, vimos vídeos dos artistas falando sobre seus próprios processos e os relacionamos com uma seleção cronológica dos trabalhos de cada artista. Os artistas selecionados foram Camila Soato, Marcela Cantuária e Wallace Pato. Seus trabalhos refletem diversos temas contemporâneos da pintura brasileira que atravessam questões da vida individual e coletiva,

<sup>4</sup> Os participantes do minicurso autorizaram, através de um formulário, o uso de suas imagens coletadas e produzidas no decorrer do minicurso, bem como suas falas e relatos, no presente trabalho de pesquisa.

relacionados especialmente com políticas sociais. Temas como dissidências sexuais, movimentos políticos de resistência, questões étnicas, sociais e de gênero. Por isso, em nossas leituras tentamos entender de que maneira os artistas trabalharam dentro destes temas e como propuseram reflexões acerca destes temas através dos trabalhos em pintura. Assim foi possível perceber como os diálogos levantados por estes trabalhos nestas temáticas questionam a conservação de uma hegemonia de comportamento e classe social, especialmente em nosso contexto brasileiro.

Para estas leituras, tentei não influenciar os participantes apresentando leituras prévias, apenas descrevi detalhes do que estávamos vendo com o objetivo de relacionarmos certas questões de processo com o discurso dos próprios artistas. A todo momento solicitava a participação dos estudantes, tentando criar uma leitura coletiva, baseada em nossas experiências prévias e no breve relato dos artistas.

*“é interessante ver como as decisões de processo, as escolhas específicas, sugerem camadas de significado” – Miguel V.*



Fulerage 3,  
óleo s/ tela, 33x28 cm, 2012.

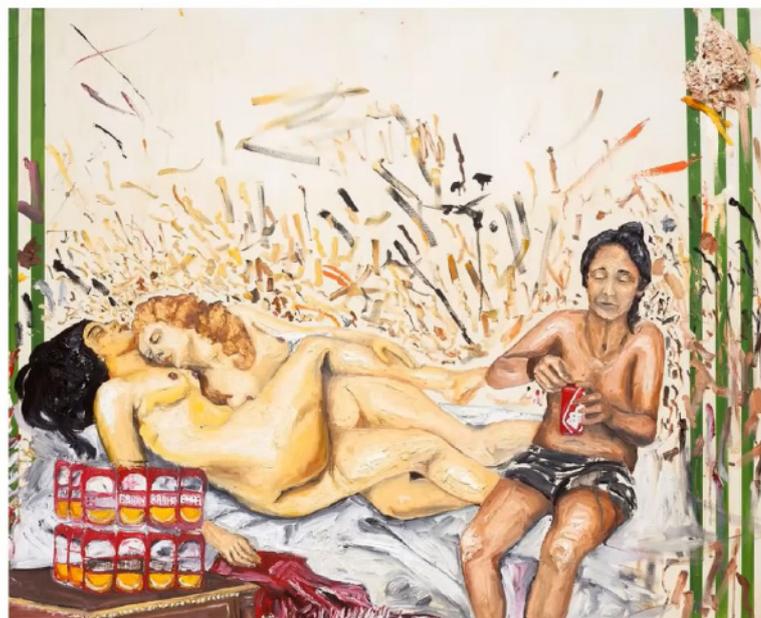


Lembra o Vinho a Mais que Você Tomou,  
2012, óleo s/ tela, 100 x140 cm.

**Fig. 8:** Registros do segundo encontro de minicurso. Obras de Camila Soato. Acervo do autor.

*“outra coisa que me chamou atenção é essa história do papel de parede que remete há outros tempos e essa coisa do humano e do animal, pode ser uma máscara ou híbridos, parece que ela está tensionando alguma coisa” – G. S.*

*“parece que os animais escondem menos, tipo cagar e peidar, eles fazem na frente de todo mundo, talvez seja isso que ela busca entre humano e animal, que parte nossa é igual a eles ou sei lá” – B. C.*



coubert sem coubert,  
120x150cm, 2017.

**Fig. 9:** Registros do segundo encontro de minicurso. Obra de Camila Soato. Acervo do autor.



Rembrandt não tem provas mas convicção que é preciso amar sem temer,  
Óleo sobre tela, 120x240cm, 2016.

**Fig. 10:** Registros do segundo encontro de minicurso. Obra de Camila Soato. Acervo do autor.



'La larga noche de los 500 años' (2019). Óleo, acrílica e spray sobre tela, 270 x 500 cm

**Fig. 11:** Registros do segundo encontro de minicurso. Obra de Marcela Cantuária. Acervo do autor.

*“essa tensão é entre um sagrado e um profano também, né? Não só nos assuntos das pinturas porque ela volta pros clássicos e mistura com essas coisas do dia-a-dia, engraçadas e tal, mas tem uma desmistificação do corpo, acho interessante essa relação que ela faz” - G. F.*

*“eu acho que os três artistas têm um trabalho que tem uma discussão política muito forte, né? Com as políticas de visibilidade seja a questão étnico-racial, questões da mulher, a gente vê cada um com estilos diferentes, mas são obras bem fortes” - A. Z.*

*“acho bem legal que tem uma construção da brasilidade na pintura dos três” - G. S.*



**Fig. 12:** Registros do segundo encontro de minicurso. Obra de Wallace Pato. Acervo do autor.

Ao final das apresentações, das discussões e compartilhamento de leituras chamei a atenção dos participantes para a dimensão da montagem no processo dos artistas. Se estudamos que a montagem pode ser composta pelos atos de coletar imagens, compor com essas imagens ou partes das mesmas e por fim perceber quais as ficções ou diálogos que estas imagens incitam, nos resta “perguntar” às imagens: de onde elas foram coletadas? (seja apropriação de imagens de obras, ou estudos, ou fotografia, etc.) como elas foram compostas? E quais são os significados possíveis dessa composição específica?

Esse exercício foi realizado intuitivamente durante a leitura das imagens, no entanto, após expor as perguntas acima, pudemos discutir melhor sobre a dimensão da montagem no trabalho dos artistas. Nessa dinâmica pude perceber o quanto os participantes compreenderam as possibilidades do conceito de montagem, em um primeiro momento, através destes exercícios do olhar para o processo.

Em um segundo momento, propus aos participantes que partissem dessa leitura dos trabalhos dos artistas em relação com os componentes da montagem para um exercício prático com montagem e para uma segunda coleta. Para a coleta, a ideia foi reunir imagens que orbitassem em volta de um tema específico, exercitando a dinâmica vista no trabalho dos artistas, ou seja, pensando as perguntas levantadas (de onde os artistas coletavam suas imagens referência, como trabalhavam suas composições, de que maneira estas composições influenciavam nos diálogos sugeridos pelas obras) e como as respostas destas perguntas relacionam-se com nossas compreensões dos temas identificados. Para as experimentações práticas eles poderiam usar suas próprias imagens coletadas (das duas coletas propostas) como ponto de partida, mas deveriam pensar as composições a partir de seus próprios processos pictóricos, usando os materiais ao dispor.

*“em alguns a gente vê mais evidente que a montagem foi feita com fotografia, a montagem é diferente, são modos diferentes de trabalhar a montagem” – A. Z.*

*“eu achei bem legal de trazer referências da contemporaneidade, pensar que são artistas que estão vivos hoje e tão pensando hoje sobre as questões que nos são presentes. É bom isso porque geralmente a gente estuda outros tempos e não tem um contato direto com quem está produzindo” – I. N.*

*“essa coisa de você poder rir junto, no caso da Camila, poder rir junto com os quadros, porque você entende as referências todas, principalmente a questão dos memes. Mas achei muito legal porque você faz parte daquela realidade, ela condiz com teus próprios pensamentos. E acho que quando a gente vê os artistas de hoje da nossa geração mesmo, é legal ter a sensação*

*quase como 'eu poderia ter pintado esse quadro', mas no sentido de 'eu entendo, eu sei essas ideias estavam dentro da minha cabeça também' e aí você tem um impulso assim de 'quais são as referências que eu posso trazer e posso fazer essa montagem' e criar a minha própria" – M. M.*

Para o terceiro encontro a temática central apoiou-se na visão do processo através da montagem, porém iniciamos as leituras de imagens com aproximações entre imagens da Arte e do cinema. A montagem é uma das fases essenciais das produções audiovisuais, pois é a partir das ordenações das cenas na montagem que se pode orientar a construção de significado. Além desse ponto de partida, ainda vimos os trabalhos de diversos artistas que se relacionam com imagens de filmes e o caminho inverso também: cineastas que trabalham a montagem, a direção de Arte, roteiro e fotografia, movidos pelas narrativas e visualidades de obras de Arte (especialmente pinturas).

Para estreitar as relações teóricas entre processos criativos da Arte e do cinema, sugeri textos do livro "Gesto inacabado" da autora Cecília Almeida Salles. No livro, a autora apresenta alguns relatos de cineastas sobre seus percursos criativos. Nestes percursos, há uma grande incidência de tentativas, percepções e alterações na montagem e na direção de cenas. Essa constante verificação e interferência pretendia explorar as possibilidades de determinados arranjos, dessa forma, pudemos relacionar esta dinâmica com nossos próprios processos de construção de imagem e de estudos pictóricos.



**Fig. 13:** Registros do segundo encontro de minicurso. Trabalhos de Peter Doig. Acervo do autor.

Os artistas apresentados foram: Peter Doig e suas obras em pintura baseadas em cenas de filmes e seus trabalhos de criação de pôsteres de filmes para seu projeto de cinema itinerante na ilha de Trinidad, chamado Studio Film Club. Francis Bacon e seus trabalhos com a incidência de figuras de bocas humanas abertas, movido por cenas do filme “O Encouraçado Potenkin”, de Sergei Eiseinstein.



**Fig. 14:** Registros do terceiro encontro de minicurso. Acervo do autor.



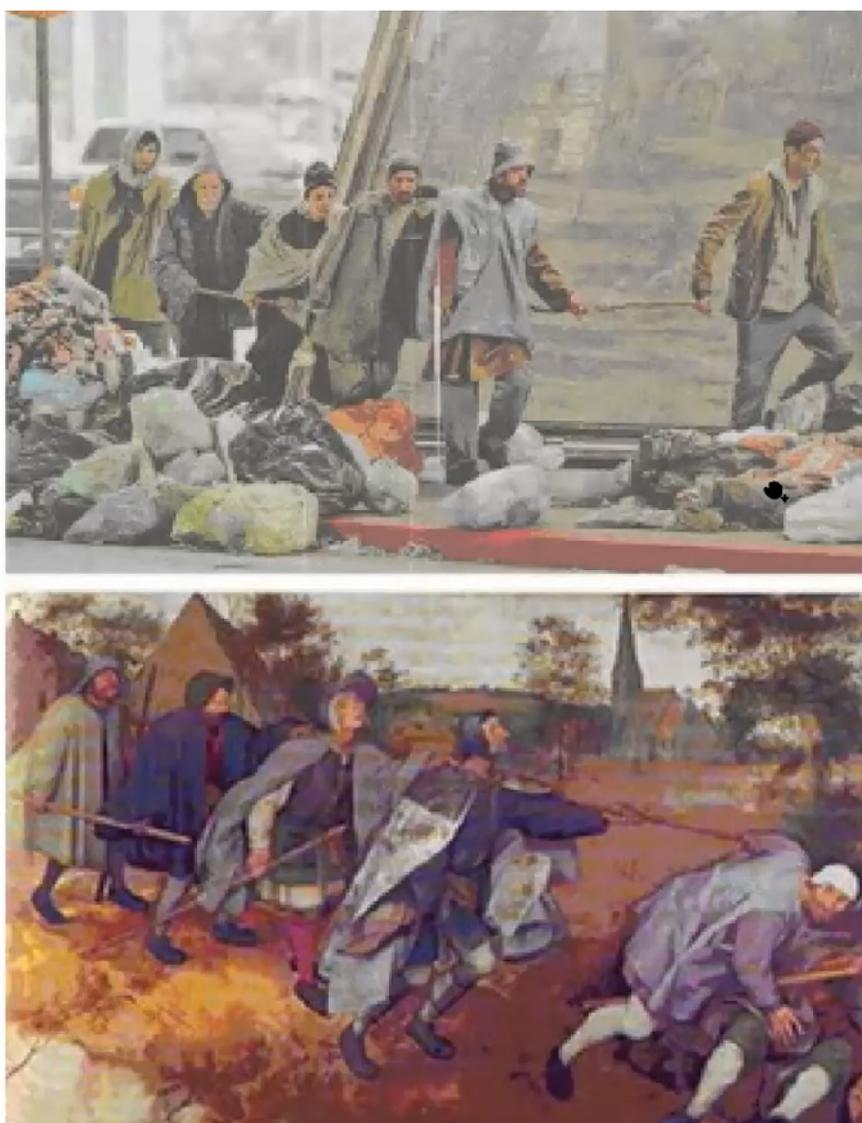
**Melancolia:** O cartaz do filme e uma das cenas principais foram construídas a partir de leitura da obra *Ophelia*, pintura de Sir John Everett Millais, de 1851. *Ophelia* é uma personagem da peça teatral *Hamlet*, de William Shakespeare. (A artista Martha Werneck também possui uma série de pinturas que explora esse saber simbólico na construção da personagem Ophélie, nas quais o conceito

**Fig. 15:** Registros do terceiro encontro de minicurso. Acervo do autor.

Além disso, vimos algumas cenas de filmes baseadas em pinturas, como é o caso do filme “*Melancolia*” de Lars Von Trier e “*O Moinho e a Cruz*” em que o diretor Lech Majewski imagina como teria sido o processo de

criação de “A Procissão para o Calvário”, pintura de 1564 de Pieter Bruegel. Também vimos o trabalho da artista Martha Werneck e suas pinturas relacionadas com a figura da personagem Ophélia de “Hamlet”, são leituras pictóricas e contemporâneas da personagem que também reporta a pinturas clássicas e produções do cinema (como é o caso do filme “Melancolia”).

Também apresentei algumas análises de composições de cenas do filme “Ensaio Sobre a Cegueira”, de Fernando Meirelles, utilizando anotações sobre processo criativo e pinturas. Essas anotações foram feitas pelo próprio diretor em seu blog. Também apresentei partes de uma análise detalhada das construções de cenas e narrativas do filme “Ensaio Sobre a Cegueira”, realizadas pelo professor e artista Wolney Fernandes que disponibilizou diversas análises de filmes em seu perfil do Instagram (@wolneyfernandes).



**Fig. 16:** Registros do terceiro encontro de minicurso. Acervo do autor.

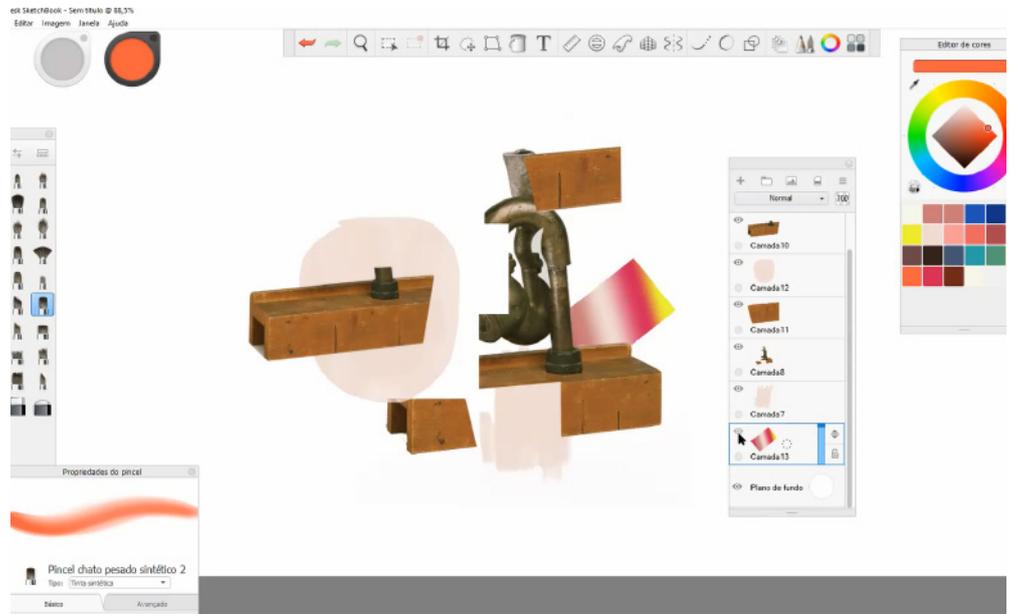
“O que eu achei engraçado sobre, eu não sabia dessas referências quando eu vi o filme. Achei o filme muito complementar ao livro e acho que é uma experiência completa ler o livro e ver o filme (...) porque quando você está lendo sobre a cegueira você de uma certa maneira está cego, porque você não enxerga nada, você lê as palavras e imagina com a sua mente mas você não vê a imagem da mesma maneira que você vê no filme. E quando você vê o filme (...) ele tenta reproduzir um tipo de cegueira também, é um filme cego, você enxerga as imagens mas não vê tudo. Eu achei doido estas referências porque tem uma parte do livro que fala sobre ‘coitadas das obras de arte que não tem ninguém pra ver elas’ então tem essa coisa de um mundo que não tem ninguém enxergando a arte visual não tem sentido. Tem essa parte também que tem uma certa leitura de imagens bíblicas e aí tem uma pontuação sobre o simbolismo dessas imagens e meio que um profetismo. Acho que depois dessa conversa toda e vendo como a gente sempre retorna para esses quadros antigos e histórias antigas (...) de uma certa maneira a arte tem uma questão de profecia também porque a gente está sempre revivendo nossas narrativas mundiais, somos Ofélias ainda, ainda estamos em guerras, em grandes narrativas e achei interessante como tudo isso entrelaça no final e como você precisa ter certos olhos pra conseguir ler esse simbolismo por trás das coisas.” – M. M.

O encontro encerrou um pouco antes do prazo com o intuito de reservarmos o restante do tempo para um pequeno “tutorial” que elaborei apresentando as principais ferramentas e funções do software Autodesk Sketchbook. Esse programa gratuito funciona em computadores e dispositivos móveis e foi desenvolvido para a prática de pintura e desenho digital. No entanto,



**Fig. 17:** Registros do quarto encontro de minicurso. Obra de Eduardo Berliner. Acervo do autor.

também oferece diversas possibilidades para edição de imagens como seleções variadas, recortes, redimensionamentos etc. Após esse momento, a gravação do “tutorial” foi disponibilizada no Classroom do minicurso.



**Fig. 18:** Registros do terceiro encontro de minicurso. “Tutorial” Autodesk Sketchbook. Acervo do autor.

Também propus aos participantes nosso segundo desafio prático e terceira coleta, respectivamente: experimentar a criação de imagens em sequência, valendo esboços, fotografias, colagens, com o intuito de pensar os significados que o todo da sequência expressa, ou seja, as imagens deveriam ser pensadas levando em consideração a interação entre elas. A coleta sugerida foi um mini acervo de cenas de filmes escolhidos pelos participantes, as imagens poderiam ser capturas de tela ou screenshots disponibilizados na internet.

No quarto encontro, experienciamos uma dinâmica semelhante ao encontro anterior, porém apresentei relações entre trabalhos de artistas em pintura e narrativas encontradas em obras literárias. Por este motivo, o foco do encontro foi a ideia de narrativa e cotidiano na pintura, como um ponto de partida para os trabalhos em pintura. Apresentei produções da artista Paula Rego, do artista William Blake e do artista Eduardo Berliner. Também vídeos de Rego e Berliner falando sobre seus processos.

Cada um dos artistas sendo de contextos e tempos diferentes, foi possível ver como cada um deles incorporou narrativas do campo literário enquanto disparos de diálogos para o trabalho em pintura, principalmente para a pintura figurativa.

Neste sentido, os trabalhos possuíam algo de tradução, entre a narrativa ouvida ou lida e as imagens produzidas. No entanto, muitos dos trabalhos utilizam-se destas narrativas como algo complementar ao processo criativo, no qual também se percebeu outras influências. Vimos que estas influências, mesmo não sendo apropriadas de algum texto ou obra literária, também compõe uma narrativa a partir dos processos pictóricos, ou seja, são narrativas compostas no trabalho em pintura que se originam dos próprios estudos dos artistas.

*“essa senhora que G. comentou e eu acho mais que ela está trocando a fralda, e ela me lembrou muito a minha avó porque ela era sempre muito séria mas ela cuidava da gente então é uma senhora que tá ali fazendo uma coisa com uma cara muito brava mas ela está fazendo” – B. C.*



Celestina's House, 2000. Pastel sobre papel  
200 x 240 cm

**Fig. 19:** Registros do quarto encontro de minicurso. Obra de Paula Rego. Acervo do autor.

*“fico pensando como a gente pode ler por um recorte cultural (...) no Rio Grande do Sul é muito comum nos bailes do interior (...) os homens não tiravam as mulheres pra dançar elas iam dançar sozinhas, elas dançavam, daí as vezes os homens iam lá apartar (...) tinha uma coisa de uma independência na questão do feminino. Então acho que ela traz uma ambiguidade, fico pensando nessa possibilidade de ler a partir de questões culturais, tem chaves de leitura que a gente pode ler a obra a partir de outros lugares. Ali*

*aquelas três gerações que estão independentes também, ou essa mulher sozinha acho ótimo, sozinha também dançando. Então fiquei pensando nestas questões de possibilidades de leituras com outras chaves também, que não sejam só aquelas predominantes” – A. Z.*

*“eu achei as pinturas da Paula muito complexas, não só do ponto de vista da composição, também, mas a narrativa, né? O jeito de pintar e a trajetória dela parece muito complexa.” – G. F.*



A Dança, 1988. Tinta Acrílica sobre papel em tela.  
212 x 274 cm

**Fig. 20:** Registros do quarto encontro de minicurso. Obra de Paula Rego. Acervo do autor.

Para nossa terceira e última proposição, solicitei aos participantes que experimentassem a criação de imagens utilizando-se de narrativas lidas ou ouvidas. Eles poderiam fazer esboços em desenho ou pintura. Para desafiá-los mais ainda, propus o exercício de pensar duas imagens a partir de uma mesma narrativa, no então, uma das imagens poderia sugerir a narrativa escolhida de um modo mais literal como uma descrição da narrativa, enquanto a outra imagem deveria abordar a narrativa de um modo mais abstrato, metafórico, de forma que os elementos pictóricos da composição traduzissem a narrativa sem descrevê-la literalmente.

Em nosso quinto encontro recebemos o professor Fábio Wosniak e a professora Jocielle Lampert para uma apresentação e conversa sobre seus percursos de pesquisa e trabalho artístico, especialmente acerca do conceito de experiência presente nestes percursos.

As apresentações foram importantes para os participantes refletirem sobre seus caminhos enquanto estudantes e professores em formação. Pudemos apreender vestígios, pistas e provocações a partir das pesquisas dos professores que oportunizaram uma relação clara entre seus estudos teóricos e suas experimentações estéticas.



Entretanto, para que esse exercício prático da experiência seja consolidado, precisamos considerar que a vida, conforme explica Dewey – em *Democracia e Educação* –, é um processo de constantes renovações, na medida em que inserimos constantemente nossas ações sobre o meio ambiente (DEWEY, 1979). Essas intervenções só se tornam experiências e propiciam conhecimento quando possuem, para nós, significação e, ainda, quando tomamos consciência do que fazemos, ou seja, quando somos capazes de reagir diante do acontecido frente a um plano de ação ou de prever tudo que a consciência possa envolver ou mesmo nos envolver nesse processo, que inclui ideias e sensações.

**Fig. 21:** Registros do quinto encontro de minicurso. Apresentação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Acervo do autor.

O professor Fábio Wosniak apresentou uma introdução às questões de suas pesquisas de mestrado e doutorado, vinculadas à filosofia de John Dewey. Assim podemos perceber o quanto as reflexões acerca de seus estudos impulsionaram maneiras de ser e estar no mundo enquanto professor, artista e pesquisador.

A professora Jocielle Lampert também nos apresentou seus projetos vinculados à universidade, sob a ótica de seus estudos teóricos e práticos enquanto professora, artista e pesquisadora.

Os participantes do encontro ficaram muito interessados pelas falas e pelos estudos, questionando sobre alguns dos conceitos e solicitando indicações de leitura. Em nossa conversa após o encontro, pude notar o quanto a maioria dos participantes sentiu-se tocado pelo momento de conversa e compartilhamentos. Eles sentiram-se sensibilizados pelas descrições de caminhos de pesquisa em que se percebe claramente um crescimento, um deslocamento contínuo e uma construção de pistas e vestígios que perpassa



## Estúdio como espaço de estudo

**Fig. 22:** Registros do quinto encontro de minicurso. Apresentação do Prof. Dr. Fábio Wosniak. Acervo do autor.

o trabalho dos professores, gerando um desejo de embrenhar-se também por caminhos desconhecidos, de realizar descobertas, e de flexioná-las enquanto professores e artistas em formação.

Em nosso último encontro, reservei todo o tempo para os participantes apresentarem suas respostas às proposições práticas e compartilharem um pouco sobre os processos de investigação de cada um, comentando também sobre seus percursos no minicurso.



Fig. 23: : Estudos de B. C. Acervo do autor.

*“eu tinha separado umas imagens que tem muito a ver com o fundo do mar, também estava fazendo um trabalho em linguagem fotográfica que tinha muita a ver com o meu quarto que é o que eu estou vivendo nesse momento de pandemia (...) mas foram as primeiras. Eu gostei do resultado dessa última imagem, das outras não.” - B. C.*

*“como foi para você fazer as primeiras? Você acha que elas influenciaram nas últimas composições?” - Miguel V.*

*“nas imagens que eu procurava, a sensação que eu queria do mar, da água e do pássaro pescador eu não encontrava nas imagens de revista. Então eu tentei criar na aquarela. E foi uma coisa que você falou que nas minhas imagens coletadas tinha uma sensação do mar, do movimento, aí foi quando eu pensei em recriar essa sensação a partir da aquarela. Mas as outras imagens ajudaram bastante, fui investigando para tentar encontrar o que eu queria”*

*“eu apresentei o trabalho de uma fotógrafa que fotografa pássaros (...) e uma das coisas que ela se baseia é esse poema do San Juan de la Cruz que chama: ‘As condições de um pássaro solitário são cinco’ (...)”*

*“Aí eu comecei a investigar esse pássaro solitário e nessa imagem de todos esses pássaros voando juntos eu pensei ‘porque não tirar esse pássaro dali, esse pássaro que quer viver a vida solitário’, mas é um processo, eu comecei, então esse não seria o final”*

*“Você fez isso tudo digitalmente ou você fez a aquarela e digitalizou e depois colocou as imagens? Ficou tudo muito lindo, as cores estão lindas, queria entender como você fez” - A. Z.*

*“Foi tudo a mão, fiz uma aquarela, depois fiz uns desenhos com Posca, usei uns recorte desse pássaro e tem aqui o ‘mistérios do fundo do mar’, que é o nome da imagem, eu encontrei a frase em uma revista, e também eu fiz uma costura aqui nesse espaço, fui testando umas coisas na verdade, fiz outra [costura] nesse cantinho também” - B. C.*

*“eu achei muito bom, ao mesmo tempo parece o topo do mundo, ou olhando para um abismo” - G. F.*



Fig. 24: : Estudos de G. F. Acervo do autor.

*“eu fiz a proposição Ol só (...) mas eu curti fazer porque acabei lidando com arte digital, eu nunca fiz e deu super certo usando o sketchbook que você ensinou inclusive. Aí fiz algumas variações com as mesmas imagens e bem nesse intuito de colagem mesmo, trabalhando opacidade e tal.”*

*“eu tinha até dado um título meio estranho para essa imagem porque eu tinha feito uns apagamentos e fiquei pensando em ‘quem apaga o tempo que tudo apaga’” - G. F.*

*“tem uma coisa meio surreal, interessante”*

*- A. Z.*

*“eu achei que tem bastante a ver com as coletas, as sensações, o tempo, os ciclos”*

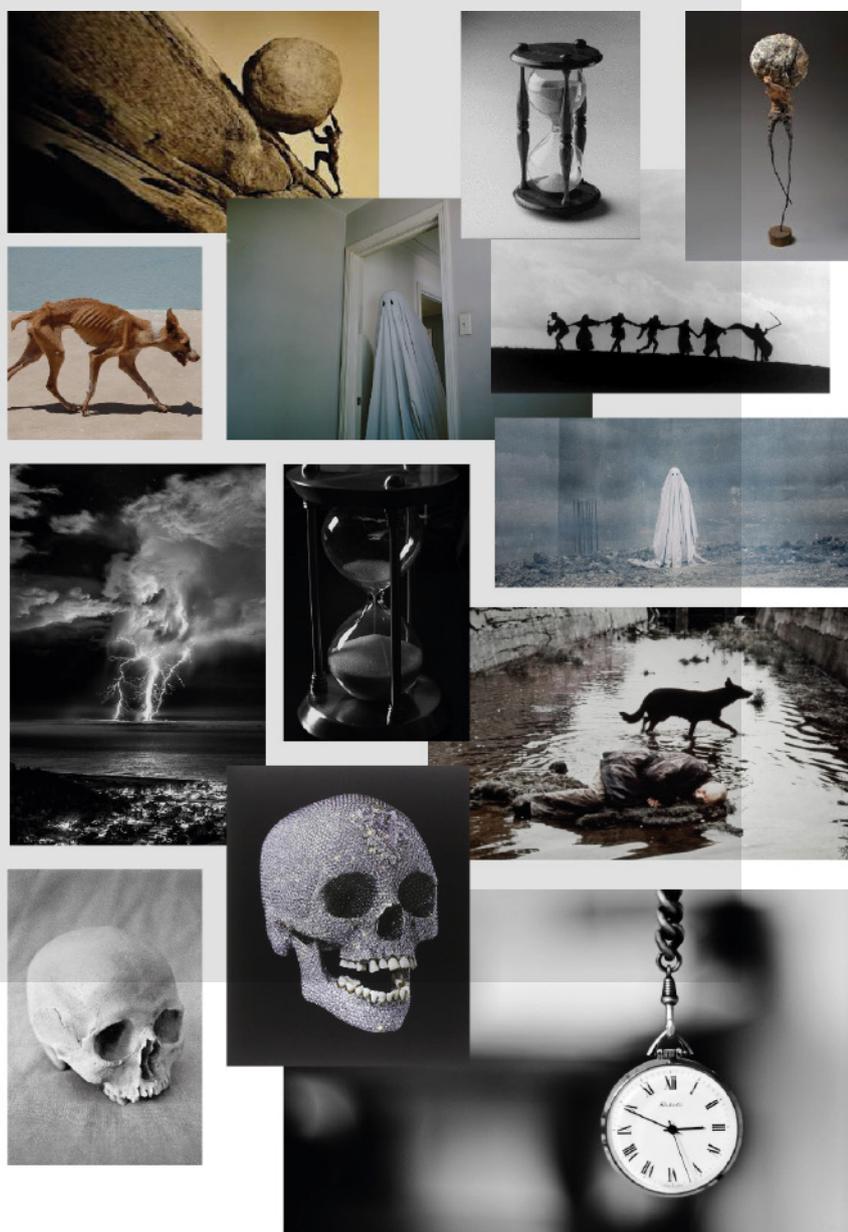
*- I. N.*

*“tem algo muito pictórico nas cores, nas manchas e nesse efeito que ficou iluminado”*

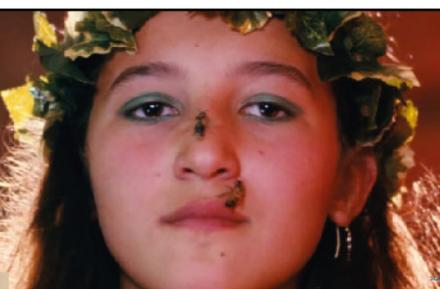
*- L. V.*

*“essa aqui parece aquela dança da Paula Rego que você mostrou”*

*- A. Z.*

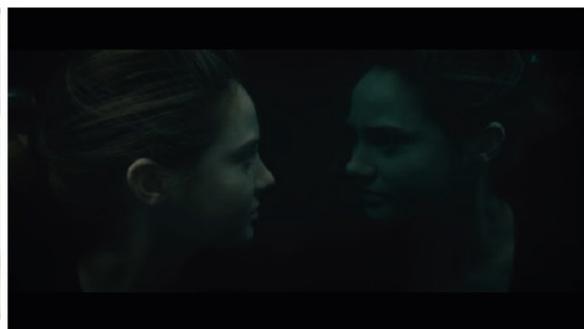
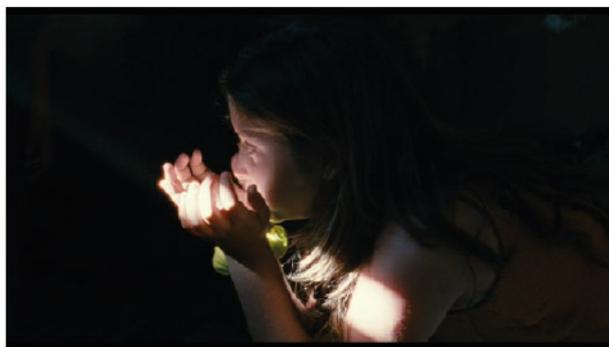


**Fig. 25:** Segunda coleta de G. F. referente à uma temática específica. Acervo do autor.



*“Eu misturei as três proposições em uma só (...) pode passar as referências (coletas) para eles verem o início. Essa é a cena (do filme) do mel que falei pra vocês. Tem uma cena da irmã bebendo a luz que é bem legal” - M. M.*

*“o livro que eu trouxe que tem esse castelo de cristal. Pra mim a ilustração é literatura nesse caso. Frida Kahlo, Dr Seuss... (...). Essa é uma cena de Divergente porque eu estava assistindo ontem e faltava uma parte do quadro aí eu peguei (risos)”*

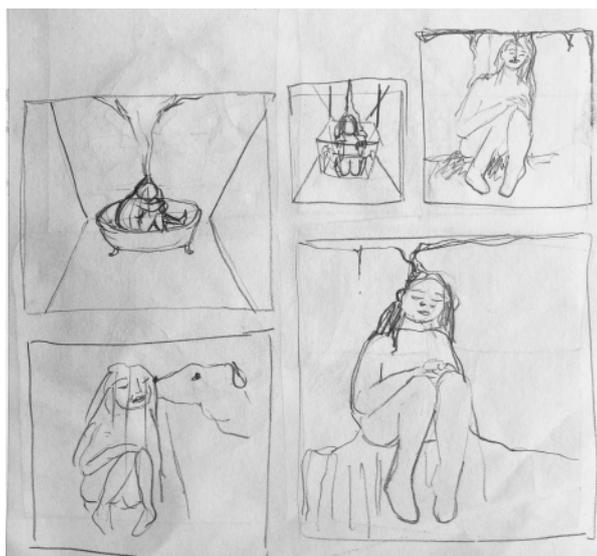


**Fig. 26:** Segunda e terceira coleta de M. M. referente à uma temática específica e às imagens de filmes, respectivamente. Acervo do autor.

*“a primeira coisa que escolhi foi essa posição do corpo que é do filme As Maravilhas, essa é a personagem principal e tem abelhas saindo da boca dela e ao mesmo essa posição dela é muito parecida com a posição no quadro do Dr. Seuss, do autorretrato do artista, que é aquele monstro”*



**Fig. 27:** Acima, estudo pictórico de M. M. Acervo do autor.



**Fig. 27:** Ao lado, estudos prévios de M. M. para pintura. Acervo do autor.

*“Esse é meu quadro que eu pintei, ele é pequenininho. Eu nunca tinha mexido com acrílica e tava com muita vontade de mexer (...) na minha universidade, como eu escolhi a licenciatura eu acabei tendo poucas vivências produzindo imagens pictóricas e pra mim era muito importante finalizar o ano produzindo um quadro. Por que isso faz parte também, né? Igual a gente comentou em outro encontro que ser professor é ser artista também. Esse ano escolhi como ano de processo de aceitação que eu também faço parte dessa prática artística. E aí fiquei muito feliz no processo, eu fui pintando o quadro e escutando a última aula que vocês tiveram [encontro com o Prof. Fábio W. e a Profa. Jociete L.] e foi um alimento muito legal e ao mesmo me diverti muito com esse processo de aceitar as referências que vem de lugares tipo Divergente [filme], tinha só escolhido colocar ela, aí depois coloquei um reflexo dela mesmo e senti que os elementos se encaixaram. Essa rachadura no teto é meio Frida Kahlo, mel escorrendo encima é aquela frustração, essa coisa viscosa que é um néctar também então tem uma coisa de se alimentar da sua própria referência do seu próprio isolamento então criei essa paisagem que é meio castelo de cristal. E ao mesmo tempo achei engraçado porque por mais que a gente tente fazer essa construção pictórica e criar esse simbólico e essa narrativa que os elementos dialogam, eu tentei mapear os espaços, mas sempre chega uma umas partes por exemplo ‘qual cor eu vou pintar a roupa desse outro ser do lado dela’ aí pensei: ‘vou jogar um verde e amarelo’, porque é a nossa prisão também, o Brasil se tornou nossa prisão do ano, que é nossa nacionalidade que ao mesmo tempo é tão interna mas também sufocante. São só cores, mas como essas cores são agressivas aos nossos olhos agora, sabe?”*

*“eu acho que consegui dialogar com a sua proposta [proposta 03] de construir o literal e o simbólico, porque até nessa coisa do beber e do lambear (...) eu estava vendo uma retrospectiva com fotos das minhas amigas e vi uma coisa horrorosa como eu tenho essa mania de, em festas, lambear as minhas amigas (risos) igualzinho eu fiz no quadro e eu pensei vou colocar isso mesmo, essa posição da lambida, porque ao mesmo tempo é uma coisa que a gente não pode fazer mais, dar uma lambida na cara de alguém, e aí fiquei pensando que eu sou o cachorro que lambe as lágrimas [referência do filme “Ensaio sobre a cegueira”] das minhas amigas (risos). E é isso, a gente cria os elementos a gente joga aquela estrutura e meio que não faz sentido, mas faz sentido, e a narrativa é essa. Mas eu me diverti muito, eu gostei muito do processo, fiquei muito satisfeita de ter conseguindo produzir porque eu não consegui durante quatro anos da graduação e aí eu fui conseguir em uma oficina online que eu não conheço ninguém de vocês, mas foi ótimo” M. M.*



Fig. 31: Estudos de G. S., baseados na segunda proposta do minicurso. Acervo do autor.



Fig. 32: Estudos de G. S., baseados na terceira proposta do minicurso. Acervo do autor.

“Eu pensei em comida, pensando sobre minha família, minhas coletas tiveram bastante a ver com a minha relação familiar, minha família de um lado é de descendência japonesa, o outro lado é alemã, e uma coisa que acontece muito aqui em casa é misturar muito comida que é a tradicional brasileira e comidas que são da cultura japonesa. Comer churrasco e comer nigiri, ou tomar caipirinha feita com saquê. Então eu pensei bastante sobre as relações e tentei construir imagens que no fim não me senti muito satisfeito para finalizar (...) mas foram bons estudos pra talvez voltar pra isso no futuro”.

“Eu comecei com essa imagem que é meu avô ali atrás, uma foto referência que é de mim e do meu avô quando eu era pequeno, meu avô já é falecido. Essa pessoa em preto e branco é uma foto que achei que eu pedi para minha vó é do meu pai quando era pequeno. A primeira imagem que pintei foi essa fotografia minha com o meu avô, também é digital, em sequência eu pintei sobre meu rosto essa imagem do meu pai em preto e branco, pensando essa questão novamente da minha família, mas principalmente de que eu me pareço muito com o meu pai da mesma forma que meu pai se parecia com o meu avô. Até na minha família minha vó me vê e se emociona as veze lembrando do meu pai, minha mãe também, meu pai já é falecido também, na rua também me perguntam... Então acho que é uma questão muito forte isso até de me olhar no espelho e me reconhecer como filho do meu pai e a memória do meu avô. Ela simboliza um pouco essa transição de meu pai e meu avô não estarem mais aqui e ao mesmo tempo mostra essa sobreposição, essa imagem do meu pai se esvaindo e revelando a minha imagem”.

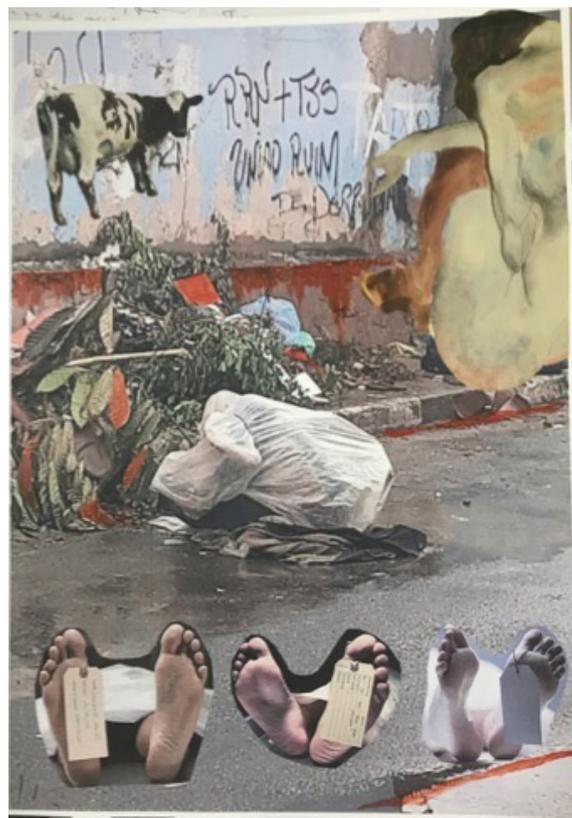
“Nessa última proposta eu fiz uma montagem com cenas [...] do filme *The Handmaiden*, que não coloquei na minha coleta mas vi recentemente durante a quarentena e aí resolvi fazer uma montagem de aspectos que eu considero muito relevantes do filme e que talvez façam aquilo que a gente comentou de transmitir o que o filme quer passar em uma imagem só [trabalho de Peter Doig]. Então foi esse processo de fazer a montagem das figuras, dos elementos e tentar trazer o que o filme passou pra mim, achei o filme muito legal”. - G. S.

**Fig. 32:** Estudos de G. S., baseados na primeira proposta do minicurso. Acervo do autor.





Fig. 33: Acima, O lugar que não me cabe, com Sergio Adriano H. Autoria de A. Z. Abaixo, estudos de A. Z., baseados nas propostas do minicurso. Acervo do autor.



*“Eu comecei a fazer com material que eu tinha em casa mesmo, eu estou sem sair e não tinha tinta na impressora... Eu comecei a brincar um pouco com esse material que eu tinha feito para um ateliê do Apotheke mas não fiz pintura, tinha coletado imagens que estão no site que eu queria pra um trabalho de pintura e essas eu fiz uma impressão maior em um papel melhor. E comecei a recortar de Revistas que eu tinha. (...) Então a questão que aparece nas imagens vem do que eu coletei que tem a ver com as insignificâncias, os corpos frágeis, as vidas não passíveis de luto. (...) Aí na segunda eu achei que ficou mais legal, eu peguei de um detalhe mas tem essa obra do Hassis que eu tinha numa revista, recortei e trouxe nesse canto esses filhos de criação e achei que ficou interessante. Tem uma certa unidade com o que eu tava falando mas não muito porque eu tava trabalhando com imagens que eu tinha. Mas eu fui me animando, acho legal que fui gostando muito do que estava fazendo (...) aí fui deixando a pintura de lado e indo pra colagem, me animei muito. (...) Quando veio a questão da história das imagens, do cinema, da provocação das histórias de Arte... então qual é o processo: eu tenho muitas imagens que eu registro de obras de Arte (...) aí eu resolvi sair de casa, selecionei algumas imagens e fiz impressões. Vou ler um trecho rápido que fala um pouco dessa imagem, eu trago o Sérgio Adriano H. aquela performance dele que diz ‘o lugar que não me pertence’ (...) então eu fiz essa colagem replicando essa imagem da performance do Sergio Adriano e coloquei ali em cima aquela figura do Angelus Novus do Paul Klee e claramente inspirada na tese sobre a história do Walter Benjamin em que ele diz assim:*

*‘Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus, representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente, seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto, seu rosto está dirigido para o passado, onde vemos uma cadeia de acontecimentos ele vê uma catástrofe única que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos, mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-la. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro ao qual ele vira as costas enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu, essa tempestade é o que chamamos progresso.’”*

*“Aí a imagem do fundo é minha, é muito curioso porque a minha filha há um tempo atrás fechou a unha na porta do carro e sabe quando coagula o sangue embaixo da unha então essa é a foto do sangue dela coagulado na unha, que eu usei como base pra colocar as imagens, foi em cima dessa fotografia”. - A. V.*

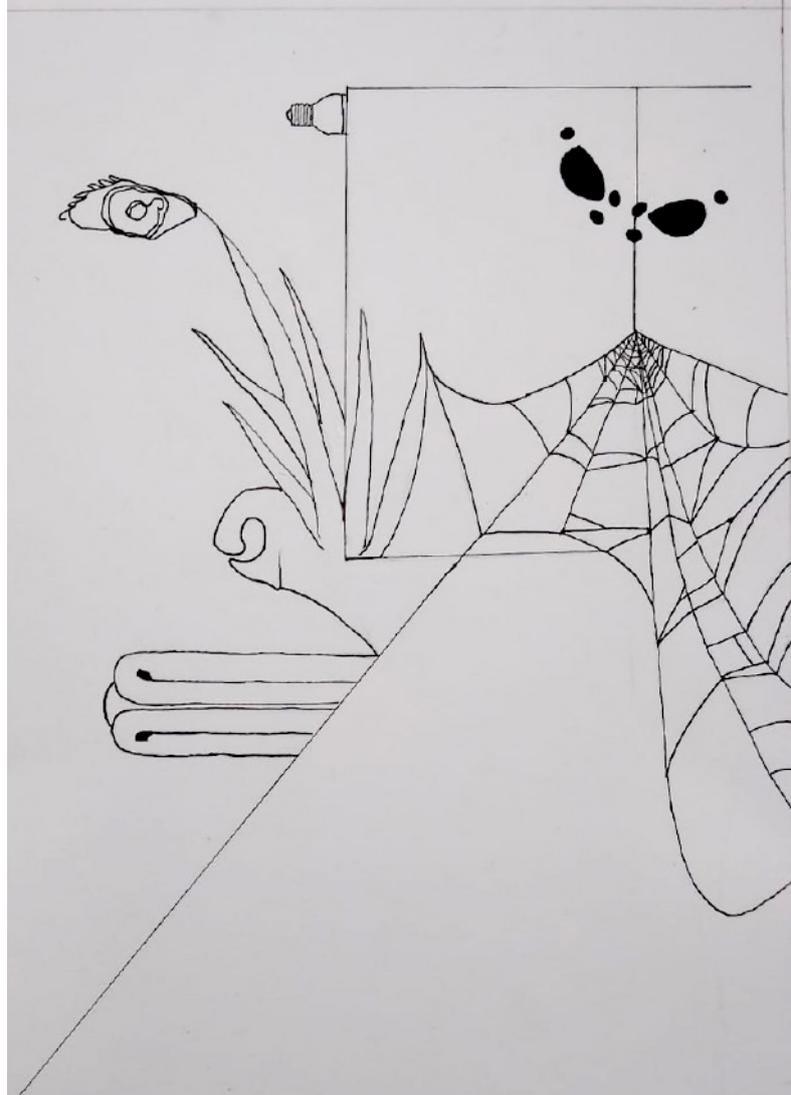


Fig. 34: Estudos de P. P. baseados na terceira proposta do minicurso. Acervo do autor.

*“Eu peguei essa cena de uma antiga casa que eu morava (...) e eu queria contar essa história de uma aranha que se estabeleceu na lâmpada e passaram gerações e gerações da família dessa aranha e a gente resolveu deixar elas ali no canto delas comendo mosquito. E foi bastante satisfatório lembrar desses momentos, principalmente na quarentena, fechado. E ali também tem as minhas duas cachorras que faleceram faz uns anos e foi tudo uma ideia de lembrar um tempo que era melhor que esse que a gente está vivendo agora. “*

*“Essa quis mostrar a mesma ideia, mas numa ideia mais abstrata, eu fiquei muito tempo olhando para aquele quadro “Centauró” da Paula Rego, tentei fazer alguma coisa parecida, que tem algumas formas que não são exatamente alguma coisa, mas significam. Aí tem uma graminha que a minha casa tinha bastante mato, aí tentei fazer um rosto na esquerda, tem um focinho de cachorro, a lâmpada eu tentei transformar em um focinho.”*

*“Eu gostei bastante desse exercício, na verdade, vou querer fazer mais vezes”. - P. P.*

As imagens dos estudos e os relatos dos participantes expostos demonstram parte de nosso último encontro de minicurso. Não foi possível incluir os trabalhos e falas de todos os participantes pela grande quantidade de material. As imagens e falas presentes foram selecionadas tendo em mente os trânsitos de processo entre as dinâmicas de coletas, contextos teóricos, leituras e compartilhamentos durante os encontros síncronos e suas relações com as proposições práticas. Também levam em consideração as falas dos participantes e seus envolvimento com o processo criativo (alguns não puderam estar presentes no último encontro ou não puderam realizar as proposições práticas por motivos compreensíveis, especialmente tratando-se de um ambiente virtual, é comum a ocorrência de imprevistos). Nem todos os participantes utilizaram suas imagens das coletas para os experimentos práticos, muitos deles comentaram como as coletas auxiliaram na reflexão sobre uma temática ou assunto ainda não trabalhado por eles, mas encontrado como pistas entre as imagens coletadas. Outros também não conseguiram ou não puderam finalizar seus experimentos práticos por motivos pessoais.

Nesse sentido, acredito que as coletas aconteceram como um exercício de olhar para imagens, de pesquisa, reflexão e percepção, uma vez que a dinâmica leva em consideração o garimpo de imagens, o acesso a memória, o confronto entre percepções e ideias e as relações entre as imagens coletadas e inseridas em um mesmo local.

Quanto às proposições práticas, senti que a maioria dos participantes não pode desenvolver todas as experimentações lançadas como desafios, por vários motivos. Acredito que o tempo reduzido, os encontros semanais, textos e discussões, ocuparam uma parte considerável do processo. Grande parte dos participantes escolheu uma ou duas propostas para um trabalho com mais foco. No entanto, é possível identificar nas experimentações dos participantes uma reflexão sobre as temáticas das propostas em relação aos compartilhamentos e conversas dos encontros, alguns pensaram os experimentos a partir de três propostas, ou adaptaram as propostas à uma prática que se relacionava com alguma investigação de processo já em andamento.

Ao final de nosso último encontro, agradei imensamente a participação e empenho dos estudantes e me despedi com um grande desejo de continuarmos nossas investigações. Também solicitei em nossa despedida, que os participantes respondessem à avaliação geral do minicurso, elaborada em um formulário do google, com algumas questões sobre o planejamento, didática, metodologia e conteúdo do minicurso, além de disponibilizar um espaço para sugestões e apontamentos.

Nem todos os participantes responderam à avaliação, apenas metade, o que comprometeu em partes o entendimento de suas reflexões sobre o percurso de aprendizagem. No entanto, entre aqueles que responderam, foi possível identificar padrões e pontos em comum, o que segue apresentado na reflexão a seguir.

No geral as respostas foram positivas com destaque para as contribuições em processos criativos e repertórios artísticos. A compreensão do conceito de montagem, incluindo os estudos e os experimentos, aparecem explicitamente nas respostas, o que se relaciona diretamente com os objetivos do planejamento pedagógico.

*“Eu sempre tive muita dificuldade em organizar meu processo de criação, em pensar e conectar minhas ideias e referências e canalizar tudo isso de uma maneira que eu pudesse ver isso tudo se materializando num projeto final. Esse minicurso me ajudou muito à focar nesse processo, porque, de certa maneira, a proposta criou um contorno para o meu processo de criação, me dando um rumo mais claro, sem que eu me perdesse demais nas minhas próprias divagações. Nesse contorno eu comecei a ver com mais clareza as minhas referências e como minhas escolhas apontariam para resultados diferentes. No fim, com minha criação final, eu reconheço o processo e tenho certeza até das minhas incertezas.” – M. M.*

*“A abordagem da montagem de imagens serviu como meio de pensar a pintura como um entrecruzamento entre a matéria, a imagem e o pensamento nela veiculado. Algo como um espaço de reflexão dentro das imagens.” – G. F.*

*“As apresentações de trabalhos de diferentes artistas e a análise do modo como suas produções se caracterizam como montagens, foi importante para afinar meu olhar em relação às imagens.” – A. Z.*

*“Me ajudou a entender uma série de produções pictóricas contemporâneas através da estratégia da montagem, que eu não conhecia antes.” – L. V.*

*“Achei muito importante pensar em como a palavra montagem funciona para essas linguagens, em comparação à pintura, desenho, etc. Me deu a idéia de talvez usar essa mentalidade de montagem no meu trabalho, ou pelo menos pensar no efeito que essas montagens pretendiam provocar.” – B. N.*

*“Parei de pensar na montagem apenas como colagem, ou seja, um aglomerado de imagens juntas. Comecei a pensar no conceito como algo que podemos fazer durante o processo de pesquisa de referências, escolha de tema, e também na produção do trabalho.” – B. N.*

Outros pontos que encontram os objetivos do planejamento são: entender as leituras de imagem como um exercício que parte do contexto de cada um, que pode ser apropriado e adaptado à outras visualidades. Também, praticar uma consciência de seus próprios processos criativos e artísticos: para quais imagens se olha, quais imagens se escolhe e o que fazer com elas.

Estes dois pontos estão presentes nas respostas da avaliação, de forma pulverizada, mas dão pistas de certas influências ou impulsões proporcionadas pelo percurso do minicurso.

*“ampliou minhas referências, minha visão de conteúdo de referência - agora incluo cinema o que eu não usava, motivação para continuar praticando na prática com materiais diversos” – G. A.*

*“Este minicurso me fez revisitar e assumir minhas referências. E eu percebi que essa é uma das bases para estar imersa no próprio universo de criação e entender minha própria linguagem. E eu reconheço o diálogo que fiz com tudo que eu propus explorar. Eu nunca tinha conseguido fazer isso antes. Então posso afirmar que esse minicurso impactou muito minha exploração artística. Por hora, pretendo continuar nessa linha de investigação.” – M. M.*

*“Se assisto um filme, fico agora atenta à fotografia, à condição pictórica das imagens e ao que pode vir a me interessar na composição de meus trabalhos.” – A. Z.*

*“Mas me peguei fotografando a tela da televisão em um filme que assisti, uma imagem que chamou a atenção, a composição, o diálogo das cores, era claramente pictórico. Registre e já imprimi. Em algum momento, vou transpor para a tela. Com a literatura, não fiz nada, mas sei que tudo que eu leio e que me impacta tem de certo modo reverberado em minhas pinturas.” – A. Z.*

*“No círculo artístico do qual faço parte vejo muitos artistas que tendem para uma produção mais conceitual e que muitas vezes negam o espaço da narrativa. Eu estava precisando de um espaço como esse, que usasse da exploração e do diálogo entre elementos simbólicos, para nutrir a forma final do que eu estava moldando. Em outras palavras, eu acho que estive em muitos espaços que percebi uma repulsa/ medo em objetos e processos artísticos que fossem óbvios demais. E acho que obras que propõe narrativas muitas vezes são tidas dessa maneira e desvalorizadas por causa disso. Mas, principalmente depois de ter tido contato com tantas referências e as discussões que traçamos, me sinto mais firme para discordar. Nada é óbvio e nem dado demais. É pura tolice que diz o contrário.” – M. M.*

*“A aprendizagem da montagem de imagem a partir da linguagem do cinema, muito interessante foi ver e reconhecer a potência que a fotografia e o cinema tem para a montagem e para o conceito de imagem em si.” – G. A.*

*“O minicurso contribuiu muito para eu conhecer novos artistas, antes, fora do meu repertório. E com as atividades pude desenvolver um processo criativo mais espontâneo e desprezioso, o que resultou em aprender novas ferramentas de trabalho e algumas colagens digitais.” – G. F.*

*“A montagem de imagens como resultado de uma pesquisa em busca de referências é bastante rica porque permite que o aluno traga algo de seu interesse, vivência e/ou experiência. Essa ação faz com que o mesmo entre em contato consigo mesmo despertando um olhar que, anteriormente, não tivera sobre o que está ao seu redor ou internamente.” – V. C.*

Na sequência da avaliação, incluí uma questão relacionada à opinião dos participantes enquanto professores em formação sobre a didática e a abordagem metodológica do minicurso, perguntando se eles levariam a proposta para a sala de aula, adaptada dentro das necessidades de cada contexto. Todas as respostas foram positivas, com algumas ressalvas sobre a necessidade de se adensar o estudo, compreendendo a realidade de cada ambiente de ensino.

*“A didática da troca de saberes, de uma aula compartilhada e expositiva e muito rica para todos que dela vivenciam, e sim com certeza trabalharia nesse modelo e comecei até escrever um projeto para usar a imagem e a escrita nas discussões pictóricas e relacionar ao contexto social.” – G. A.*

*“Com certeza. A questão da montagem se aplica a diferentes campos: ainda que o foco tenha sido a arte, vemos isso no campo da produção acadêmica também. Montagem, bricolagem, composição, recortes e colagens, são fundamentos do processo de criação.” – A. Z.*

*“O formato de buscar referências e apresentá-las ao grupo antes que realizar os trabalhos é algo que pretendo trabalhar com meus alunos. É uma ótima maneira de avaliar o processo de cada aluno.” – B. N.*

*“A primeira coisa que vejo como a questão mais essencial para o bom funcionamento para qualquer espaço de troca, foi a postura de Miguel, ao ministrar o minicurso de maneira aberta e franca. Ele abria discussões e, da minha parte, posso dizer que sempre me sentia convidada a contribuir com a discussão e que quando o fazia, minha fala sempre era recebida da mesma maneira. O segundo que considero ter sido muito bom foi o exercício de estocar nossas referências e de termos um momento para apresentarmos aos colegas nossas escolhas. Durante o resto da oficina eu sempre usei desse*

*espaço para voltar e avaliar meus próximos passos. A terceira questão foi a escolha das referências e dos textos, que me alimentaram bastante e criaram uma visão mais clara dos possíveis caminhos que eu poderia percorrer ao construir os desafios.” – M. M.*

*“Sim, a interlocução dos conteúdos, o desenvolvimento dos exercícios em três partes e principalmente o arquivo de coletas me interessaram bastante.” – L. V.*

Também questionei os participantes sobre os artistas, cujos trabalhos foram apresentados no decorrer do minicurso, procurando entender quais destes trabalhos e processos ficaram mais vivos na memória deles e se as leituras destes trabalhos influenciaram os percursos dos estudantes. As respostas foram variadas, de maneira que a maioria dos artistas trabalhados no minicurso foram citados.

Para finalizar aponto algumas sugestões e indicações de mudanças que, na visão dos participantes, poderiam ter contribuído para um melhor funcionamento do minicurso. A maioria das sugestões detêm-se ao tempo do minicurso, como este poderia ter tido mais um ou dois encontros ou as propostas poderiam ser diluídas em mais encontros ou mais tempo de elaboração. Este ponto relaciona-se com outro também levantado por alguns participantes na avaliação e que diz respeito à quantidade de material lido, visto, comentado, e a quantidade de tarefas solicitadas para um curto tempo ou para uma grande quantidade de reflexões despertadas pelos materiais.

*“A única consideração negativa que faço é em relação aos desafios finais. Acho que bastante gente ficou confusa. E entendo que foi uma mistura de fatores: a vida pessoa e o desgaste do fim de semestre de alguns, o fato de que a proposta do minicurso é, em si, complexa por ser um processo de várias camadas e entre outros. Mas ao mesmo tempo, não sei como eu teria proposto os desafios, porque reconheço que ainda tenho muito o que compreender dessa abordagem. De qualquer forma, não acho que isso influenciou na qualidade dos resultados. Foi absolutamente incrível ver como cada pessoa se apropriou da proposta. Acredito que tenha sido uma experiência transformadora para todos.” – M. M.*

*“Adorei a proposta de apresentação das referências, e do formato das aulas, que permitiam muito diálogo. Gostaria de sugerir que fossem dois encontros na semana, ou mais tempo de curso.” – B. N.*

*“(…) As atividades foram ótimas, adorei as proposições, mas em um determinado momento me pareceu que era coisa demais. (...) Na primeira aula, por exemplo, vc falou muito tempo sobre uma artista e não sobrou tempo para falas das demais que havia preparado. Então... Sempre acho*

*que menos pode ser mais... Pega um artista, fala do seu trabalho, do seu processo, das composições... explora mais, abre para as pessoas falarem, a partir de perguntas como essas que vc fez neste questionário. É muito bom ver um professor tão empenhado em tentar passar tudo o que sabe... Mas as vezes se demorar mais em um detalhe pode dar mais resultado. Não sei. Pode ser só impressão minha. Outra coisa é o cuidado com o tempo. (...) O importante que quero dizer é que fiquei muito motivada a criar! Colagens passou a ter um lugar importante para mim, é outra linguagem para minhas produções. Só não fiz ainda a transição da colagem para a pintura. Elas têm vida própria, são autônomas. Outra dica para uma próxima edição é explorar mais a própria montagem na história da arte... Sobre isso as vanguardas artísticas do início do século XX continuam sendo referências importantes, e gosto muito de olhar para o que ousaram produzir, naquele momento, antes da emergência da arte conceitual. Acho isso tudo rico demais!” – A. Z.*

*“poderia ser 7 aulas, assim a aula da apresentação dos feedbacks dos trabalhos de cada um , poderiam ocorrer nas 2 ultimas aulas, e assim permitindo maior tranquilidade de tempo para discussões mais aprofundadas” – G. A.*

*“Foi incrível, se eu pudesse, teria saído da minha cidade só para fazer esse minicurso presencialmente. A única coisa que pontuo a mais é que, caso haja uma próxima vez (o que espero muito que aconteça), ou o tempo tem que ser maior, ou diminuir o conteúdo. Acredito que tudo o que fomos dado foi essencial e eu não saberia dizer o que poderia ter ficado de fora. Mas, principalmente por estamos numa atmosfera de desgaste e pelo minicurso ter sido virtual, acho que mais momentos de troca, de conversa, teria sido interessante. Mas em geral, foi uma experiência incrível mesmo e eu espero poder ter mais contato com espaços como esse!” – M. M.*

Estes exemplos de respostas abrem uma oportunidade para uma reflexão auto avaliativa (que se inicia aqui e estende-se ao próximo subtítulo como continuação das reflexões sobre os dados coletados). Porque em minhas reflexões sobre a experiência do minicurso, muitos pontos assemelham-se às respostas dos participantes, mas partem da minha percepção sobre os encontros em memórias e anotações.

Relacionando o planejamento ao percurso da coleta de dados, percebi desde o princípio que se tratava de muita informação para encontros em que boa parte do tempo seria reservado para discussões e compartilhamentos. A intenção não era apenas transmitir as informações e sim usá-las como provocações, como dispositivos para outras ideias. Por este motivo o planejamento estava repleto de imagens e assuntos. Como se o encontro em si fosse um laboratório, uma montagem de vários caminhos.

Esta quantidade de material exige um bom controle do tempo total previsto para o encontro, obviamente, e muitas vezes não mantive este controle, por várias razões, mas especialmente por muito tempo de fala. É um ponto em que trabalho no planejamento das apresentações, mas que no decorrer dos encontros tornou-se mais difícil. Acredito que outras formas de construir conhecimentos podem ser estudadas, agora me ocorre a ideia de criar uma pasta com as referências em vídeo, em imagem, em links, para que o tempo de exposição dos materiais e referências seja menor. O principal dessa avaliação, a meu ver, que precisa ser levado em consideração para práticas futuras, é reservar boa parte do tempo para a troca, para falarmos sobre o que vimos, sentimos, lembramos... Não que este tempo não tenha acontecido, pelo contrário, todos os encontros tiveram um bom tempo para a fala dos participantes. No entanto, esse tempo poderia ter sido menos apressado ou mais aberto à alongamentos conforme as discussões se desenvolvem.

Outra questão pertinente ao conteúdo foi a quantidade de proposições. Nem todos os participantes estavam dispostos a produzir toda semana. Muitos deles dedicaram seus tempos de prática ao final dos encontros. Acredito que as proposições poderiam ser sintetizadas em exercícios mais objetivos e, por consequência, mais rápidos de serem realizados; ou para a quantidade de encontros as propostas poderiam ser reduzidas.

Percebi que a prática de ler imagens gerou uma resposta quase instantânea da maioria dos participantes. Nesse sentido, a montagem da forma como apresentei, costurada com o trabalho dos artistas e com as produções em outras áreas criativas foi percebida muito mais como um olhar para o processo, do que como um procedimento em si.

Na prática, a maioria dos participantes adaptou o conceito de montagem aos seus desejos, incorporando certas possibilidades discutidas nos encontros. Foi na procura da pergunta "como esta imagem foi feita?" que a ideia de montagem ganhou forma, com sugestões de contextos teóricos, porém à procura de novos modos de ver e fazer.

Essa procura parte do que cada participante conhecia, já havia visto ou estudado, por isso os momentos de troca foram tão relevantes para uma reflexão crítica sobre a imagem. Nestes momentos as leituras se conectavam em partes, mas montavam um espectro em que conseguíamos perceber os extremos e os meios. Estas possibilidades de leitura refletiram-se no processo criativo de vários participantes, por exemplo, relacionar uma cena de filme com um hábito do cotidiano com sensações do isolamento social, o olhar para como a artista sintetizou formas e pensar em como sintetizar suas próprias memórias, apropriar-se de trabalhos em pintura da história

da Arte. Neste caso, o conceito de montagem funcionou como um guia para reflexões sobre processo criativo e artístico, e os exercícios práticos enquanto continuação das questões que mais provocaram os participantes em suas reflexões.

De modo abrangente, o percurso do minicurso foi extremamente satisfatório, gerou uma grande quantidade de material para ser analisado, além de constituir experiências em vários âmbitos para os estudantes e para o pesquisador e propositor. Ver as questões do planejamento em seus detalhes ganharem vida num percurso que impulsionou diversas reflexões sobre processo criativo e artístico foi muito gratificante. Além da sensação de ter conseguido transformar, mesmo que minimamente, certos aspectos das investigações dos estudantes, também sinto que as reflexões sobre os dados coletados proporcionam sugestões de ajustes e mudanças em atuações e estudos futuros. Avalio que a maior parte dos objetivos do planejamento foram atingidos, mas neste movimento outras problemáticas e questões surgiram: as quais são impulsão para um processo contínuo de aprendizado e investigação.

Nas próximas linhas, relaciono de modo mais aprofundado as reflexões sobre a coleta de dados e questões da pesquisa de mestrado. Essas relações apontam uma reflexão final sobre os estudos realizados e os dados coletados, no entanto, creio que a palavra “final” pode ser substituída neste caso por “inicial”, pois são reflexões que encerram esse momento de pesquisa, mas que sugerem novos problemas, novos olhares e novos desejos para novos percursos.

## **Reflexões “iniciais”**

Para refletir sobre os percursos da pesquisa em relação à atuação pedagógica apresentada como coleta de dados, faz-se necessário voltar à questão inicial levantada pelo presente estudo: de que modo o ensino da pintura pode articular um pensamento reflexivo e crítico sobre as imagens na formação do professor de Artes Visuais?

Através do percurso de pesquisa procurou-se compreender aspectos das teorias relacionadas à imagem, bem como aspectos de teorias da educação relacionadas ao ensino de pintura e à experiência. Neste sentido, entendeu-se que as reflexões sobre as imagens da Arte e da cultura visual podem ocorrer no âmbito do processo criativo e artístico. Para Salles (2016) “A busca, no fluxo da continuidade, é sempre incompleta e o próprio projeto que envolve a produção das obras, em sua variação contínua, muda ao longo do tempo.” (SALLES, 2016, p. 20). Se a busca, no processo criativo e artístico, é

sempre incompleta, então o processo em si é passível de mudanças e novos direcionamentos, o que depende de uma constante reflexão entre as ações e percepções no decorrer do percurso da criação.

As leituras de imagens também podem partir de uma visão do inacabamento “que olha para todos os objetos de nosso interesse – seja um romance, uma peça publicitária, uma escultura, um artigo científico ou jornalístico – como uma possível versão daquilo que pode vir a ser ainda modificado.” (SALLES, 2016, p. 20). Neste sentido, a visão do inacabamento dessacraliza a ideia de finitude e abre caminhos para leituras cujo caráter relacional dão continuidade a obra, ou seja, a visão de inacabamento do processo sugere reflexões sobre as possíveis versões do que se vê, ou as possíveis relações entre o que se vê e o que já se viu, sentiu, interpretou.

Outra razão para situar-se as reflexões sobre a imagem no processo criativo e artístico, são os aspectos estudados sobre o conceito de experiência. Estudou-se o conceito de experiência através da filosofia de John Dewey. Em seu livro *Arte como Experiência* o autor apresenta algumas pistas que nos auxiliam a compreender a experiência como essencial nos processos de aprendizagem, mas também apresenta algumas características de processo da arte como exemplos de experiências completas. Pensando na experiência no processo artístico, vale ressaltar alguns pontos que se interligam com os percursos constituídos na coleta de dados.

Segundo Dewey (2010), uma experiência “tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas.” (DEWEY, 2010, p. 122). Para o processo criativo e artístico, especialmente no trabalho com imagens, as alternâncias entre o fazer e o perceber são o que conferem movimento à invenção. Dessa maneira, as alternativas de processo são encontradas a partir das reflexões sobre o que foi feito, pensando-se as consequências de tais atos. “A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão.” (DEWEY, 2010, pp. 122-123).

Refletir sobre uma interferência no processo artístico, pode acontecer, entre outros modos, como uma reflexão sobre a experiência. Experiências passadas podem entrar em jogo para orientar as inferências. Por exemplo, no movimento criador, pensar a inclusão de determinada figura ou forma em uma imagem, implica não somente em seu papel no todo, mas suas relações com as partes. Se este ato já foi experimentado em outras ocasiões, tem-se na memória um exemplo de relações possíveis. São as reflexões sobre as experimentações que constroem um arcabouço de possibilidades para o processo criativo.

No minicurso, levando em consideração estas questões, trabalhou-se com leituras de imagens que sugerem modos de ver e de fazer, através do conceito-operativo de montagem. Estes modos em um segundo momento puderam ser experimentados na prática de processo, principalmente na pintura. A potência desta dinâmica está, a meu ver, no compartilhamento das impressões, em primeiro lugar, e em segundo lugar o compartilhamento sobre as inquietações do fazer (como exemplo a participante B. C. relata que suas primeiras montagens eram experimentações com colagens de imagens com temas marítimos, ao ouvir relatos sobre como suas imagens coletadas despertavam uma sensação da água, de seu brilho, sua fluidez, seu frescor, a participante entendeu que essa era a sensação que buscava e tentou recriá-la usando aquarela). Ou seja, foram as reflexões sobre o ver, o fazer e suas consequências que movimentaram boa parte dos estudantes a inventarem suas soluções de processo.

Neste percurso, questioneimei-me o quanto essa relativização do processo poderia ser confusa, de modo que se tornasse cansativo aos estudantes as experimentações diante de tantas possibilidades. Acredito que alguns participantes, pela quantidade de leituras, imagens e proposições, sentiram-se um pouco confusos em seus percursos. No entanto, vejo relacionado à estas questões a dimensão estética da experiência.

A grande possibilidade de combinações, decisões e alterações da prática artística fazem parte da experiência, enquanto modos de se avançar no percurso. No entanto, o que confere uma unidade a essa série de procedimentos e percepções, ou melhor, o que orienta essa série de investigações é a dimensão estética. Dewey (2010) comenta sobre a emoção como força motriz, o que pode confundir ainda mais essa visão do processo se pensarmos as emoções por suas divisões compartimentais e definitivas. O autor relaciona a emoção com as sensações, as impressões inevitáveis da experiência estética. Pois a emoção, para Dewey (2010), “proporciona unidade nas e entre as partes variadas da experiência. Quando a unidade é do tipo já descrito, a experiência tem um caráter estético, mesmo que não seja, predominantemente, uma experiência estética.” (DEWEY, 2010, p. 120).

Neste contexto, é relevante então pensar a dimensão estética do que se produz como um objetivo a ser alcançado. É claro que este objetivo nem sempre é pré-definido, ele depende das intempéries e experimentações do processo criativo, assim como depende da alternância constante entre perceber e agir, para que o sentir possa orientar os próximos passos.

Essa dinâmica provou-se como potência no processo criativo dos participantes do minicurso, o que fica explícito em seus relatos. Muitos

deles descobriram modos de inventar a partir de suas reflexões sobre seus processos, adaptando as proposições práticas às emoções que os movem na criação.

Por este motivo o minicurso previu diversos momentos de leituras, coletas de imagens e compartilhamentos, para que as construções de impressões e significados orientassem os processos de criação. Por exemplo, ao ver uma artista da pintura expor que uma obra partiu de uma notícia de jornal, um momento político importante da história e uma narrativa pessoal, os participantes do minicurso puderam refletir sobre quais narrativas teriam escolhido caso estivessem envolvidos no mesmo projeto e puderam ouvir sobre as escolhas dos colegas. Estas escolhas relacionam-se diretamente com a dimensão estética vista acima: são estas escolhas que nos mostram quais arranjos estéticos nos falam mais alto e cabe a nós compreendermos como estes foram produzidos e como podemos incorporá-los para atingir impressões similares.

Para esta compreensão, as experimentações práticas são fundamentais. São elas que nos mostram porque determinadas composições despertam os diálogos que sugerem. Colocando uma cor, tirando outra, usando uma figura, partindo-a pela metade, mudando sua posição, são bons exemplos de ações e percepções de suas consequências. Nestes atos podemos construir um referencial de experiências que aprimoram nossas inferências diante de novas ideias ou projetos.

Por estes motivos, o conceito-operativo da montagem foi fundamental para um processo contínuo de práticas e reflexões. Como visto nos relatos, diversos participantes envolveram-se no âmbito estético das criações a partir de uma série de sensações e impressões despertadas pelas leituras de imagens e processos. À essas leituras, percebi como essencial uma orientação que desse conta de destrinchar as escolhas e ações no trabalho dos artistas. Essa orientação partiu da visão de espectador das obras em relação com as palavras dos próprios artistas, mas foi ao encontro dos conceitos intrínsecos à montagem como uma investigação sobre a seleção de imagens, composição e invenção de ficções e diálogos de cada trabalho. Esses conceitos geraram perguntas à imagem, buscando compreender as possibilidades do processo e, mais ainda, quais destas possibilidades foram escolhidas e como foram trabalhadas.

Nesse sentido, avaliando os relatos dos participantes do minicurso, é possível perceber como o conceito de montagem funciona enquanto um olhar para o processo, procurando compreender de que modo as imagens foram produzidas e quais sensações e relações esses modos despertam na leitura de cada participante. Além disso, essa visão de processo contribui

para as experimentações práticas enquanto reflexões sobre ações e percepções no trabalho artístico. O conceito de montagem também esteve presente no desenvolvimento das propostas práticas, uma vez que os participantes puderam selecionar imagens, refletir sobre elas e compartilhar, compor com estas imagens ou com os arranjos estéticos que estas sugerem, além de refletirem sobre suas invenções e compartilharem. A esse processo podemos relacionar também as dimensões do pensar, do agir e do sentir na experiência, como visto anteriormente.

Quanto aos processos pictóricos, nem todos os participantes do minicurso aventuraram-se por este caminho. Muitos preferiram trabalhar com estudos em desenhos e colagens. Mas mesmo estes estudos demonstram o uso de um pensamento visual, conceito este visto anteriormente nesta pesquisa. Isso porque os participantes trabalharam essencialmente na construção de imagens, sendo que o planejamento do minicurso previa um roteiro de estudos e proposições com o intuito de despertar reflexões que se iniciariam nas leituras de imagens, mas que se estenderiam às proposições práticas.

Por isso, mesmo os trabalhos em colagem e em desenho remontam um processo de pensar a imagem, pois como visto anteriormente, o mundo visual possui uma lógica própria, ou seja, um pensamento próprio, o que implica uma maneira particular de produção das visualidades. Para Francastel (1973), existe um “[...] pensamento plástico – ou figurativo – como existe um pensamento verbal ou um pensamento matemático.” (FRANCASTEL, 1973, p. 69). Nesse sentido, repousar o olhar sobre uma imagem é uma possibilidade de inquietação, uma força que desperta o pensamento. Durante a produção dessa imagem, por exemplo, as verificações constantes podem provocar inquietações que se refletem em inferências para ações inventivas.

No entanto, o ato de ler os trabalhos dos artistas pintores apresentados, também se configurou como um estudo de processo pictórico através do conceito de montagem. Nestes estudos, procuramos entender como determinadas composições ou interferências de imagens dependem de questões pictóricas para a construção de diálogos específicos. Por exemplo, na obra lida de Camila Soato, surgiram diversas questões como: por que a artista limpa o pincel na tela? Por que a artista não preparou algumas telas? Por que a artista se apropria de imagens da história da Arte?

As respostas à estas perguntas foram construídas conforme hipóteses levantadas pelos participantes. No compartilhamento dessas hipóteses pode-se notar como a artista conhece muitos aspectos de processos pictóricos, mas faz uso desses conforme inclinações ou tendências de seu projeto. Nesse sentido, não é somente a figuração ou a simbologia da

imagem que sugere temas e assuntos, mas a maneira como os elementos da linguagem pictórica foram trabalhados. Neste exemplo do trabalho da artista Camila Soato, muitas de suas escolhas de processo pictórico (como é o caso da tela como fundo, ou do uso de toalha de mesa como tela, a limpeza dos pincéis na tela) proporcionam um questionamento das “regras” canonizadas da pintura tradicional. Questionar estas regras proporcionou aos estudantes uma liberação de certas amarras do “certo” e do “errado” na pintura, encaminhando-os para um pensamento de processo mais genuíno e autônomo. Nesse sentido, estudar as “regras” tradicionais da pintura enquanto disciplina pode ser relevante, mas mais importante que estes estudos é refletir sobre como estes podem ser usados hoje, no tempo, espaço e contexto de cada estudante.

Ainda no exemplo do trabalho de Camila Soato, percebeu-se pelas palavras da própria artista que muitas das decisões de processo aconteceram ao acaso ou sem uma intenção pré-definida. Este fato despertou nos estudantes a relevância da consciência sobre o próprio processo, uma vez que a artista Camila Soato precisou realizar certas ações e depois de certo momento, olhar para as consequências destas ações e procurar entender quais as relações destas com as outras partes da imagem ou, quais as características que determinada ação agrega ao arranjo estético.

Para além do trabalho dos artistas da pintura, refletimos sobre diversas imagens da cultura visual, relacionadas à outras áreas que não as artes visuais. Estes estudos da cultura visual foram relevantes para os estudantes descentralizarem o foco no trabalho artístico e colocarem-se enquanto críticos e produtores de imagens. Esse deslocamento pode afastá-los de um conteúdo canonizado e consagrado das artes visuais, especialmente para os estudantes da graduação, uma vez que muitas abordagens do ensino das artes visuais podem reforçar certas concepções históricas como únicas e inquestionáveis.

Estudar as imagens na perspectiva da cultura visual provoca um olhar para os entornos dos estudantes, de modo que as visualidades do cotidiano também fazem parte de um estudo crítico sobre imagens, despertando novas consciências.

A cultura visual nos envolve com nosso ambiente em vários níveis. Embora os processos psicobiológicos que são acionados quando vemos a cultura visual possam parecer mecânicos, passamos a conhecer e usar nosso conhecimento para nos envolver com nosso meio ambiente de diferentes maneiras, individuais e influenciadas por grupos sociais. (FREEDMAN, 2003, p. 96, tradução nossa)

Essa visão da cultura visual foi relevante no desenvolvimento de um minicurso que objetiva uma reflexão crítica sobre as imagens no trabalho com pintura porque provoca uma apreensão cultural de determinadas manifestações visuais. Essa apreensão cultural nos auxilia a perceber e compreender aspectos de outras culturas, mas também nos convida a olharmos para nossos contextos e entornos singulares.

Para a autora Kerry Freedman (2003), um bom exemplo dessa dinâmica é pensar que o modo como apreendemos as cores tem uma relação profunda com a estrutura do olho humano, como um órgão perceptivo, no entanto, também depende das condições sociais que despertam uma resposta pessoal e cultural de nossa parte, baseado na relação entre o que se vê, o que se sente e o que se conhece sobre o assunto (FREEDMAN, 2003).

Por isso a autora também aponta como parte dos estudos da cultura visual o ato de interpretar. Para Freedman (2003) a ideia de interpretação é fundamental, pois compreende "(1) descobrir suposições subjacentes; (2) formar múltiplas associações possíveis; (3) levar adiante uma reflexão crítica e consciente" (FREEDMAN, 2003, p. 123, tradução nossa).

Avaliando os estudos da cultura visual no minicurso sob a luz dos escritos de Freedman (2003), destaca-se, sob a ótica da interpretação, um alargamento das questões relacionadas à leitura de imagens. No decorrer do minicurso, as leituras de imagens, como visto anteriormente, proporcionaram diversas reflexões sobre contextos culturais e sociais, mesmo partindo de imagens produzidas por grandes indústrias legitimadas.

Em muitos momentos, foram imagens canonizadas da publicidade e do cinema que nos remeteram a questões próximas, de nosso tempo, como é o caso das relações entre o filme *Ensaio Sobre a Cegueira* e a situação atual de pandemia por conta do novo coronavírus. A partir dessas leituras entende-se as manifestações da cultura visual como dispositivos para pensar-se contextos concretos e teóricos, além de proporcionar uma visão para as práticas próprias dos estudantes, uma vez que muitas questões levantadas durante as leituras de imagens foram trabalhadas no processo criativo e artístico.

Assim, podemos compreender melhor como "as imagens, fotográficas ou cinematográficas, dentre outras, significam mais do que as informações objetivas que elas pareçam revelar à primeira vista" (MARTINS, 2015, p. 105). Por isso, refletir sobre as imagens não somente em leituras, mas pensando a produção destas como uma visão ao processo criativo, tentando compreender seus modos de constituição, foi extremamente relevante. "Para tanto, essa gramática visual incorpora, dentre outros recursos, a

função metafórica, por meio da qual possa (re)apresentar significados que são imputados a certas imagens na ordem dos sentidos de quem as cria e produz.” (MARTINS, 2015, p. 105).

Essa ordem dos sentidos de quem as cria e produz denota sobre o processo, os contextos e os estudos de quem criou a imagem, mas em nossos exercícios de leitura, associação, compartilhamentos, essa ordem dos sentidos também se torna um exemplo ou uma sugestão para que os estudantes partam de uma estrutura próxima e desenvolvam suas próprias. Ou seja, compreender o modo como uma imagem foi feita e as consequências destes modos em suas sugestões de diálogos também nos fala muito sobre como nós podemos utilizar de modos específicos para determinados resultados, ou pelo menos como podemos experimentá-los.

Nesse sentido, a coleta de dados do minicurso foi gratificante e satisfatória ao apontar que as reflexões críticas são relevantes durante o processo criativo e artístico e que o conceito de montagem funciona enquanto um olhar investigativo para o processo criativo nosso e dos artistas cujos trabalhos foram estudados. Também apontou que refletir sobre as imagens é um trabalho árduo, longo e permanente. Além de que, a dinâmica de leitura das imagens, como visto anteriormente, denota muito mais do que modos de fazer, mas também contextos culturais e sociais, por isso o compartilhamento, a participação de diversas visões e interpretações é essencial. Especialmente sobre as imagens da cultura visual, uma leitura coletiva pode ser muito mais satisfatória pois amplia as possibilidades de relações, de referências, de contextos e de impressões sobre uma mesma manifestação visual.

Também, pode-se compreender melhor conceitos relacionados à experiência, enquanto objeto de estudo de diversos autores da filosofia e da educação. Isso porque ler sobre a experiência não é uma tarefa fácil, nem rápida. Encara-se as reflexões aqui expostas enquanto primeiros ensaios práticos do que se estudou como uma introdução ao assunto.

Por isso conclui-se que os dados analisados mostraram uma boa confluência com as teorias estudadas, lembrando que estes estudos não pretendem estabelecer um “dossiê” que cubra boa parte das produções relacionadas às teorias sobre as imagens e ao ensino das artes visuais. Estes estudos são vestígios e pistas, vindos de contextos teóricos e práticos, que servem às particularidades da presente pesquisa, ou seja, são estudos que se propõem a investigar e apresentar os modos como uma reflexão crítica sobre as imagens pode acontecer no ensino de pintura.

A coleta de dados e a reflexão sobre eles indica que muitos objetivos

foram atingidos e que, no decorrer do minicurso, a reflexão crítica da imagem, sobre a imagem, com a imagem e através da imagem aconteceu, segundo as concepções metodológicas e conforme contexto dos estudantes. Porém, mais do que alcançar objetivos, a pesquisa de mestrado juntamente com a atuação no minicurso e seus resultados despertou reflexões sobre a didática, metodologia e atuação pedagógica.

Essas reflexões são impulsões para tomadas de consciência e ajustes que poderão ser colocados em prática em atuações futuras. Estas atuações configuram-se como novos desejos e novos caminhos de pesquisa e prática docente.

Nesse sentido, encerro as reflexões finais desta pesquisa como reflexões iniciais. São as reflexões das fases finais da pesquisa, como visto, que geram novos problemas e novas ideias para novos projetos. Por isso, espera-se que os próximos capítulos desta pesquisa sejam escritos em novos âmbitos, que abarquem novos estudantes que, assim como eu, partilham o desejo de aventurar-se entre as coisas e os signos a partir de seus contextos, com o intuito de transformá-los.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução e coordenação: Willy Bolle. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/ UFMG, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BÜCHLOH, Benjamin. Allegorical Procedures: Appropriation and montage in contemporary art. **Artforum Magazine**, New York, p. 43-56, 1982. Disponível em: <http://www.marginalutility.org/wp-content/uploads/2010/12/03.-Buchloh-AllegoricalProcedures.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- CATTANI, Icleia. A Pintura pensando a pintura. As obras de Marilice Corona. **Porto Arte: Revista de Artes Visuais**. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS, v. 23, n. 39, p.1-13, jul.-dez. 2018. e-ISSN 2179-8001. DOI: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.81303>
- CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos 30. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 5-12, maio 1996.
- DAMISH, Hubert. **Fenêtre jaune cadmium ou Les dessous de la peinture**. Paris: Seuil, 1984.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEWEY, John. A criança e os programas de ensino. **Educação**, São Paulo, v. 7, n. 4/5.Abr/maio, 1932.
- DEWEY, John. **Vida e Educação. Tradução de Anísio Teixeira**. 5. ed. São Paulo: Nacional. 1959.
- DEWEY, John. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FABRIS, Annateresa. **Pesquisa em Artes Visuais**. Porto Arte, Porto Alegre, n. 4, v. 2, p. 3-24, nov. 1991.
- FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1973.
- GAROIAN, Charles R.; GAUDELIUS, Yvonne. **Spectacle pedagogy art, politics and visual culture**. Pennsylvania: Penn State University, 2008.
- GREENBERG, Clement. **The collected essays and criticism - Vol. 2: arrogant purpose, 1945-1949**. Chicago: The University Of Chicago Press, 1986.
- HERMES, Gilmar. Da história da arte para as mídias. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v.

8, n. 2, p. 112-122, ago. 2006.

IMAGEM. In: Dicionário Caldas **Aulete**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2020.

LAMPERT, Jociele. Arte Contemporânea, Cultura Visual e Formação Docente. 2009. 159f. **Tese** (Doutorado Escola de Comunicações e Artes - ECA). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, SP.

LAMPERT, Jociele. O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em Artes Visuais. **Porto Arte**: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS, v. 23, n. 39, p.1-9, jul.-dez. 2018.

MARTINS, Luiz Renato. Colagem: investigações em torno de uma técnica moderna. **ARS**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 50-61, jan. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2996>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a cultura visual**. BuenosAires: Paidós, 1999.

MITCHELL, William. **Picture theory**. Chicago: University of Chicago, 1994.

MITCHELL, William. **Showing seeing**: a critique of visual culture. Journal of Visual Culture. vol. 1, no. 2, 2002.

MOURÃO, Maria Dora Genis. A montagem cinematográfica como ato criativo. **Significação**: Revista De Cultura Audiovisual, 33(25), pp. 229-250. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65628>. Acesso em 06 de maio de 2021.

PERLOFF, Marjorie. **O momento futurista**: avant-garde, avant-guerre e a linguagem da ruptura. São Paulo: Edusp, 1993.

PESSI, Maria Cristina. **Experiência estética**: constituindo professores de arte. Revista Nupeart, Florianópolis v. 1, n. 1, p. 19-30, 2002.

PRATA, Juan Martín. La enseñanza del arte em el campo interdisciplinar de los estudios visuales. In: BREA, José Luis (org.). **Estudios visuales**: la epistemología de la visualidade em era de la globalización. Madrid: Ediciones Akal, 2005. p. 131-141.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RICHTER, Hans. **Dada**: Kunst un Antikunst. In: Photomontage. Tradução de Dawn Ades. Nova York: Phaidon, 1976.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 6. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

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

SULLIVAN, G. **Art Practice as Research**: Inquiry in Visual Arts. Thousand Oaks. CA: Sage, 2005.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países no mundo. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2013.



Seu  
olhar  
acerta  
o lado  
do  
meu  
rosto



Fig. 35: René Magritte. *The key to dreams*, 1952. Guache sobre papel, 18.8 x 14 cm.

Nessa frase título, emprestada da obra da artista norte americana Barbara Kruger (1945-), a palavra olhar poderia ter uma tradução mais próxima do verbo encarar. Encarar o lado do rosto, o pôr-do-sol, a igreja gótica. O ato de olhar fixo que conecta o que vimos ao que já sabemos ou à nossa crença em algo é um ato cotidiano que demonstra a oportunidade que todos os indivíduos podem vivenciar de olhar reflexivamente para qualquer cena, para um anúncio de revista ou para uma pintura. “O modo como olhamos para certas imagens é afetado por aquilo que conhecemos ou acreditamos.” (BERGER, 1972, p. 8, tradução nossa). Essa frase abrange não somente as teorias e o que se validou como conhecimento relacionado à determinadas imagens, o que pode reger seus possíveis significados, mas também o que o próprio contexto do espectador coloca em jogo.

Jogar com imagens pode ser um modo de ler determinadas imagens, sejam elas produzidas por investigadores da arte ou não. Jogar com imagens também pode ser um modo de se pensar a construção em montagem no processo criativo e artístico. Jogar com noções de leituras (individuais e coletivas) no processo criativo e artístico, também é um modo de pensar a montagem para além do procedimento, mas que, no trabalho em pintura por exemplo, é uma interdependência entre o que se vê, se sente, se relaciona.

Toda vez que olhamos para um outdoor, uma cena em casa, uma escultura, estamos cientes, mesmo que minimamente, de certas escolhas feitas por alguém para que aquela configuração imagética nos seja apresentada de determinada forma. John Berger (1972) comenta que está afirmação é verdadeira até em fotografias de família, cujo intuito é “somente” registrar um momento.

“O modo de ver do fotógrafo está refletido em sua escolha da cena. O modo de ver do pintor é reconstituído através das marcas que ele faz na tela ou no papel. Mesmo assim, apesar de cada imagem incorporar um modo de ver, nossa percepção ou apreciação de uma imagem também depende de nosso próprio modo de ver.” (BERGER, 1972, p. 10, tradução nossa).

Nesse sentido, mesmo contendo determinado ponto de vista ou intenção do produtor ou autor, as imagens ainda são convidativas à incorporação dos modos de ver dos espectadores. Isto explica porque, dentre dezenas de rostos, é comum a cada um de nós uma fixação especial em um ou alguns deles. É comum ao nosso olhar encarar por mais tempo uma ou algumas destas figuras. E esta fixação possui um objeto diferente para cada indivíduo.

Portanto, os modos de ver, tanto de quem produz quanto de quem olha, estão interligados com os contextos e a cultura de cada indivíduo. Por este motivo, os contextos podem ser abordados enquanto aqueles do âmbito teórico e também do âmbito prático, da vida cotidiana. A cultura por sua vez está circunscrita nestes contextos e além, também se relaciona com o que se pode chamar de cultura visual. Os estudos da cultura visual aproximam as imagens em todas suas instâncias, de forma horizontal, compreendendo-as enquanto artefatos da cultura, influenciando também em nossas percepções, pois são aporte para eventuais relações que criamos quando olhamos imagens pela primeira vez. Ou seja, nossos modos de ver e de produzir também podem ser influenciados por nossas percepções da cultura visual.

Neste contexto, a cultura visual dedica-se em especial às visualidades. A visualidade pode ser compreendida enquanto um gesto que leva em consideração não somente à visão, mas a percepção dos indivíduos baseados sem seus contextos e culturas. Mitchell (2002) defende que a cultura visual entra em jogo quando vivenciamos o visual por meio da cultura, por meio de construções de significados, como “um sistema de códigos que interpõem um véu ideológico entre nós e o mundo real.” (MITCHELL, 2002, p. 170-171).

A abordagem das visualidades nesta pesquisa também se estende à produção de imagens. Quando falamos de produção de visualidades, leva-se em consideração a visualidade a partir das leituras dos espectadores, mas também as influências destas leituras na criação. Ou seja, quais as fixações que, a partir do modo de ver de cada um, permanecem ou ressoam no processo criativo?



**Fig. 36:** Lição nº 16 - Desconfie de quem não seja democrático. Camila Soato. Óleo sobre tela. 25cm × 33cm. Galeria Artsoul.

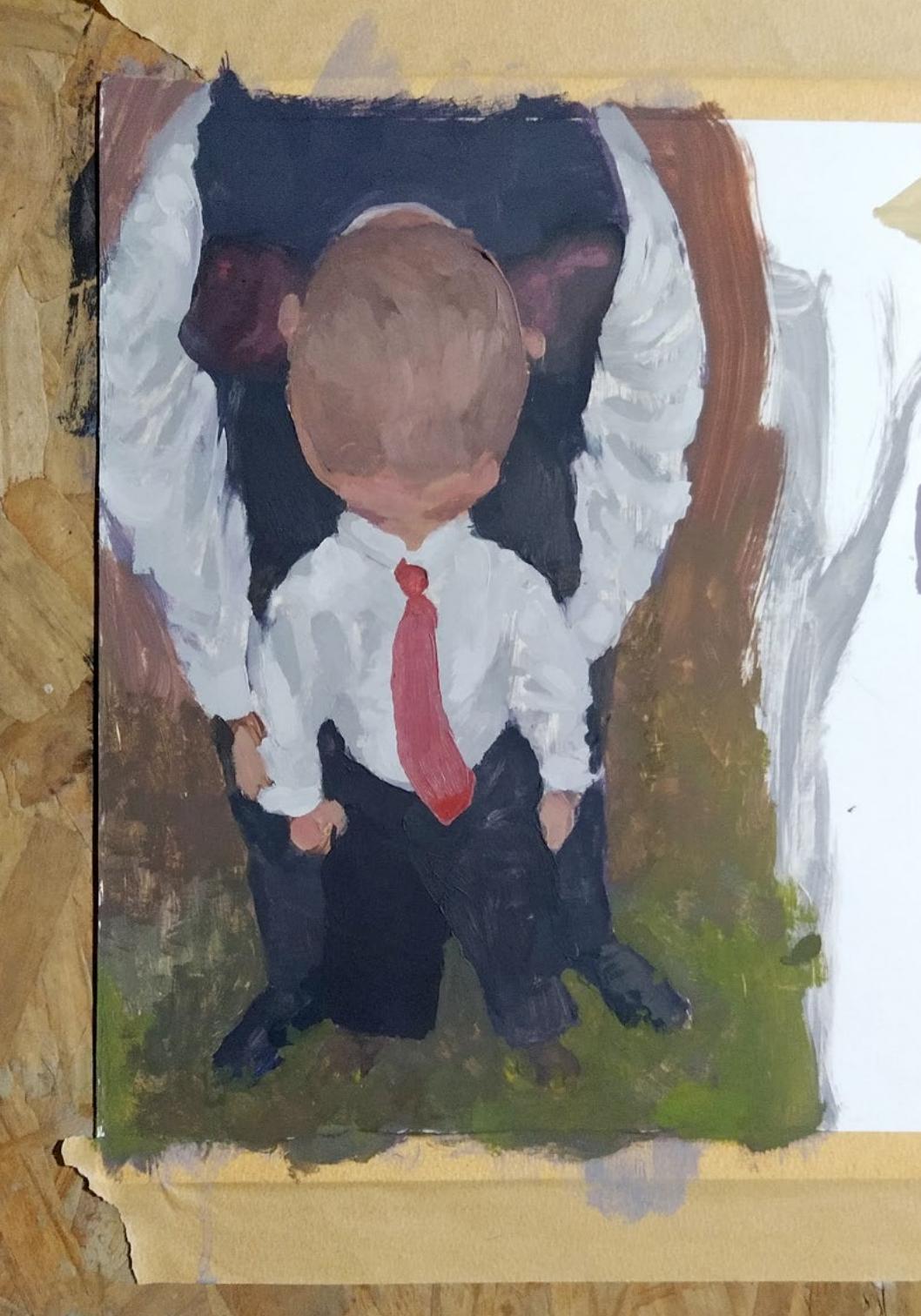
Para além das referências, no trabalho com a produção de imagens, especialmente na pintura, a percepção acontece instantaneamente enquanto se experimenta com processos e procedimentos. As verificações e relações estabelecidas pelas visualidades podem criar um jogo interminável de combinações e proposições de diálogos. Por isso, ao estudo da pintura julga-se imprescindível uma apreensão da cultura visual, para além dos contextos teóricos e práticos da linguagem em si.

Como visto, as experiências estéticas podem nos impulsionar a novas ideias ou projetos. No decorrer destes projetos, a experiência da pintura, como a maior parte das experiências significativas, é estética. Mas, de acordo com cada finalidade, a experiência se constrói no movimento de ação e percepção que encaminha o projeto através de um percurso de escolhas e verificações.

Portanto estudar sobre a pintura, a partir de contextos teóricos e práticos da vida cotidiana, envolve a percepção de visualidades e a apreensão do pensamento visual e do processo constitutivo. Os estudos da cultura visual abordam as imagens enquanto visualidades, o que é relevante não somente para quem lê as imagens, mas para quem as produz e para quem se propõe a ensinar as entradas dos múltiplos caminhos que envolvem a leitura e a produção. Neste sentido, encontra-se a montagem de imagens, no contexto da presente pesquisa, enquanto proposta de conceito e procedimento que coloca em jogo as questões perceptivas e práticas da pintura e da cultura visual.

É neste caminho que os próximos textos se desenvolvem, investigando a pintura, a cultura visual e a montagem enquanto bases da pesquisa e da atuação pedagógica. Esta atuação, que pretendeu propor experiências, mas também voltar-se a si como experiência de ensino, foi elaborada levando em consideração os contextos teóricos e práticos desta pesquisa, mas também as reflexões construídas semanalmente entre os participantes do minicurso

*Montagens de imagens em processos pictóricos.* A partir dos estudos aqui expostos, dos planejamentos pedagógicos e dos compartilhamentos no minicurso, encontra-se pistas que se relacionam com a questão principal levantada por esta pesquisa: de que modo é possível articular uma reflexão crítica sobre as imagens no processo criativo e artísticos de professores de arte em formação? Estas pistas se apresentam em contextos diferentes, em textos, em imagens, em referências. Também se apresentam nos dados coletados a partir dos relatos sobre as experiências que constituíram o percurso individual e coletivo do minicurso, e por fim, são pensadas e digeridas nas reflexões finais (ou “inicias”) da pesquisa. Suas origens, no entanto, estão na curiosidade, na experiência estética, no desejo de pensar imagens. Estão no ato de encarar fixamente uma cena e mesmo distante dela ainda enxergá-la, relatá-la, compartilha-la, reproduzi-la: cada um à seu modo.



**Fig. 37:** Estudos em pintura do autor.

## O que quer a pintura hoje?

Pesquisar sobre a pintura hoje pode ser um paradoxo. Como linguagem artística, ela possui uma história carregada de discursos e teorias, ligados à diferentes escolas que ensinavam modos de pensar, entre outras coisas. Por isso, estudar sobre a pintura hoje pode ser muitas vezes uma investigação histórica. Seus anos mais enfáticos podem estar ligados com a magia, com o mito ou com o sagrado. Na atualidade, é corriqueira a associação da pintura enquanto disciplina com uma série de tradições artísticas e pedagógicas:

A história da pintura apresenta, portanto, dois aspectos ou dois rostos: o primeiro consiste na narração dos fatos relacionados à vida dos pintores, às circunstâncias mais ou menos memoráveis que favorecem a criação das obras; o segundo corresponde à formação e ao extenso desenvolvimento de diversos *topoi* referente às origens míticas, religiosas e sapienciais da atividade pictórica. (LICHTENSTEIN. 2004, p. 19)

O *topos* nesse caso seria um argumento, um lugar-comum, uma proposta, uma ideia que tem suas origens no mito, na narrativa, no relato e nos costumes e hábitos de determinados lugares e grupos de pessoas. Já as narrativas biográficas dos artistas e seus seguidores pode, por muitas vezes, ser elevada à genialidade e ao intocável. No entanto, fora dessa elitização, a pintura possui, desde sua validação como prática artística, relação estreita com o pensamento. Podemos afirmar que a autoria dessa concepção cabe principalmente à artistas consagrados pelas narrativas orais e pelas biografias: Da Vinci em seu tratado sobre pintura, as cartas de Van Gogh a Theo, bem como os diários de artistas como Paul Klee, Frida Kahlo e Pablo Picasso.

Quanto aos argumentos, ideias e assuntos, desde o período renascentista, a pintura serviu à elaboração de um mundo semelhante ao real, como uma janela para um novo universo,

mas semelhante ao nosso. Em seus processos, abusavam de procedimentos que permitiam representar as três dimensões em uma superfície bidimensional. A partir do século XIX, percebe-se uma mudança da representação para a apresentação, conferindo à pintura uma autonomia frente às delimitações acadêmicas. No período tido como moderno, diferentes grupos, interligados às questões sociais, políticas e econômicas da época, desenvolvem abordagens diferentes da pintura, o que mais à frente passa a ser visto como vanguardas modernas. Mais tarde, muitos discursos aparentaram circunscrever a prática, novamente, em diferentes “validações” ou discursos ideológicos, por exemplo, sobre o purismo da pintura e a pesquisa formal, como nos dizem os textos conhecidos de Clement Greenberg e Michael Fried.

Por isso, na contemporaneidade, compreendendo as origens e implicações dos *topoi* na história e procurando desmistificar a figura do gênio atribuída aos artistas, parece mais do que necessário o questionamento: o que quer a pintura hoje? Esta pergunta é emprestada de um texto de W. J. T. Mitchell, pesquisador conhecido por suas investigações sobre cultura visual. Em seu texto, Mitchell (2015), localiza a questão do desejo como aquela que, comumente, está nos produtores e consumidores de imagens. Nesse caso a imagem seria o resultado do desejo do artista ou um artefato produzido para provocar o desejo no espectador (MITCHELL, 2015). Mas a proposta do autor é justamente deslocar a posição das imagens enquanto objetos para o lugar do desejo, pensando também o que elas desejam. É óbvio que esta pergunta possui várias implicações, mas no contexto desta pesquisa não significa deixar de lado as questões interpretativas e discursivas, pelo contrário: nos propoz a pensar o que a pintura quer hoje pode abarcar as questões da leitura de imagens, mas também dá lugar à compreensão da pintura deslocada de seus dogmas e preceitos canonizados.

Se por muito tempo a pintura originou-se de concepções ligadas à diferentes escolas do pensamento através da história, o que ela pode nos pedir hoje, liberta dessas origens? O que

a pintura quer da arte educação hoje, cuja formação perpassa cronologicamente por estas origens e preceitos? O que a pintura quer do produtor de imagens que encara os embates de seus processos como um jogo entre o poder e o desejar? Será esse desejo apenas um ímpeto dos criadores ou em seus processos há uma “vontade própria” do trabalho em relação aos contextos culturais que eventualmente o atravessam? O que quer a pintura do estudante que a contempla, que a investiga, que a relaciona com outras coisas que viu e que sentiu em contextos diferentes?

Certamente não há uma única resposta para estas indagações, ou não há resposta e ponto. Mas existem pistas, indícios, sinais, que apontam, que denotam, e que se originam não somente da teoria e da história da arte, mas também das reflexões sobre as experiências de processos: artísticos, de ensino e de aprendizagem. Refletindo sobre a produção de visualidades no contexto da educação, ao abordarmos a pintura, podemos identificar duas reações gerais por parte dos estudantes, o que foi exposto por Fabris (1991) mas que confirma-se em minhas experiências docentes: encarar a pintura como uma ilustração de uma ideia ou fenômeno ou encará-la com displicência, pois não se leva em consideração um pensamento visual (FABRIS, 1991), portanto a pintura seria apenas mais uma linguagem que pode ser usada ou não para a expressão de um conceito já definido.

Para Annateresa Fabris (1991, p. 3), existem muitas dificuldades para aceitar e compreender o pensamento visual “[...] porque a visão de mundo implícita numa obra não pode ser inferida a partir do tema, e sim a partir de uma análise formal globalizadora que reconheça a autonomia linguística da arte.”, ou seja, sua potencialidade de apresentação a partir de instrumentos e procedimento próprios.

Nesse sentido, a validação do pensamento visual é relevante, pois encara a prática artística como um objeto estético e como objeto de civilização (FABRIS, 1991). Como objeto estético, ela possui uma série de códigos que recebem valor mediante juízos críticos de determinados

contextos. Como objeto de civilização, a pintura, obviamente, é vista como uma série de informações sobre hábitos e atitudes de uma época, sobre o imaginário de determinada sociedade, ou como produto de uma cultura visual, apesar de a pintura se diferenciar, neste contexto, de objetos da comunicação publicitária, uma vez que as visualidades artísticas preveem significados múltiplos.

Francastel (1973) comenta sobre a Arte como objeto de civilização, relacionando-a com três fatores principais: a percepção, a realidade e o imaginário. Levando em consideração esses fatores em relação com a pintura, o autor aponta que os signos figurativos adquirem significado quando se relacionam com aspectos materiais percebidos pelos sentidos e pelos conceitos próprios de uma época – passada ou presente –, o que causaria um confronto entre nossos conhecimentos atuais e aqueles considerados durante o fazer da obra, ou seja, durante seu processo.

Neste contexto, a percepção é fundamental, uma vez que ela não compreende apenas o sensível aos sentidos, mas também corresponde à “digestão” deles. A forma como percebemos algo, como interligamos o que vemos, ouvimos, sentimos com outras informações e/ou situações que conhecemos e lembramos, diz muito sobre nossa formação, sobre nossos desejos e nossos contextos, além do que está circunscrito naquilo que vimos. Dewey (2010) comenta sobre a percepção estética como aquela que necessita de um tempo e de um espaço próprios. Assim como a experiência, a percepção não acontece de forma imediata:

Não pode haver percepção estética senão em um processo desenvolvido ao longo do tempo. A distinção entre arte espacial e temporal é aplicável, se tanto, apenas aos produtos artísticos, não às obras de arte. Nenhuma experiência, muito menos a experiência estética, é instantânea. [...] A percepção estética significa não apenas relancear os olhos por algo, mas atentar para ele, fitá-lo, perscrutá-lo – em suma, vê-lo realmente. O olhar comum para no reconhecimento – a percepção se detém no ponto em que serve a uma outra finalidade. (DEWEY, 2010, p. 33).



**Fig. 38:** A dança. Paula Rego. 1988. Acrílica sobre papel e canvas. 2,12 × 2,74 m. Museu Tate.



**Fig. 39:** Estudos em desenho para *A dança*.

Paula Rego. 1988.  
Nanquim e aguada.  
Museu Tate.

Pode-se dizer que essa finalidade se ancora nas relações que o espectador realizará durante o processo de percepção e que, na maior parte dos casos, leva a novos pensamentos. No entanto, esse trânsito também acontece durante o processo artístico, de forma que, entre o “resultado” desse processo e a percepção durante esse processo, encontram-se confrontos.

Esse confronto gerado na relação entre o processo pictórico e a percepção da pintura não acontece apenas na obra finalizada. Ele é inerente ao ato criativo da pintura, pois o artista toma decisões baseado no que está vendo e em suas experiências. Assim, o processo de pensar a pintura acontece além dos materiais e da técnica, bem como além da ideia ou do discurso, mas se apoia na alternância entre estes, quase que unificados. Talvez por isso que, na contemporaneidade, o estudo da pintura lança mão dos usos de outras linguagens, em suas abordagens tradicionais ou não, como o desenho, a fotografia, a escultura, etc. Além disso ainda há as apropriações de outras visualidades, históricas ou não, artísticas ou industriais, cuja iminência no processo pictórico também gera confrontos e reflexões que podem atravessar diversos contextos culturais. São usos que entram no jogo do processo, que não seguem exatamente regras ou validações, mas que servem à percepção e à ação, aos sentidos e ao fazer, aos temas e aos procedimentos.

Nesse sentido, o processo da pintura se relaciona com as escolhas realizadas, as quais, por sua vez, dependem de uma comparação entre o que se vê e o que se quer mostrar, entre como se percebe as imagens e como pode-se construir uma visualidade. As comparações configuram um processo crítico de intensa análise e, se necessário, interferência – elas fazem parte do jogo perceptivo e construtivo de significados. É neste terreno aberto às fronteiras de infinitas combinações e implicações, que está o processo pictórico.

Essa abordagem assemelha-se à crítica genética ou à crítica de processo, cujo objeto de estudo são os procedimentos, as experimentações e os registros de processos como constituintes da obra de Arte. Sobre esta, Salles (2008, p. 26) comenta que:

O efeito que causa em seu receptor tem o poder de apagar ou, ao menos, não deixar todo esse processo aparente, podendo levar ao mito da obra que já nasce pronta, ou seja, de que a obra não tem memória. Ao nos propormos acompanhar seus processos de construção, narrar suas histórias e melhor compreender esses percursos, independentemente da abordagem teórica escolhida, estamos tirando a criação artística do ambiente do inexplicável, no qual está, muitas vezes, inserida.

No contexto da pintura, não nos interessa somente um resultado, um objetivo a ser atingido, mas o caminho para se chegar a determinado fim como parte da verdade desse resultado. Nesse cenário, são muitas vivências e experimentações até a validação de uma visualidade “pronta”. Salles (2013, p. 34) comenta sobre uma “poética dos rascunhos” ao se referir-se à estética do processo criador.

Nessa associação, entende-se alguns aspectos do movimento criador enquanto manifestação estética. Compreendendo o processo como uma continuidade, cai por terra a busca ingênua por uma gênese da obra, assim como desmistifica a ideia de obra “perfeita”, relativizando a noção de conclusão.

O panorama da pintura como processo vai ao encontro dos estudos sobre o pensamento visual e a cultura, sobre os artefatos estéticos e os de civilização, os quais consideram não somente os procedimentos e os materiais intrínsecos à prática da pintura, mas também os encara pelos seus aspectos históricos, sociais e culturais.

Sabe-se que as teorias que perpassam o pensamento visual e o processo pictórico também possuem raízes canonizadas em diferentes pontos de vista de contextos específicos, como visto no início do texto. Por isso sua abordagem também valida determinados discursos. No entanto, são os usos destas teorias e processos, conforme o contexto de cada indivíduo, que podem ser diferentes. Um exemplo é o planejamento e atuação no minicurso *Montagens de*

*imagens em processos pictóricos*, elaborado como parte da coleta de dados da presente pesquisa. No minicurso, muitas teorias e processos foram estudados previamente, muitos deles foram apresentados, mas nem todos foram “usados” pelos participantes. Diversos participantes inclusive sentiram-se provocados por determinados estudos ou leituras e foram ao encontro de materiais, situações e linguagens que se relacionavam com estes estudos. Por este motivo julga-se relevante a consciência do processo investigativo em pintura, tanto prático quanto poético, quanto teórico.

Compreender o pensamento visual enquanto teoria é relevante, mas também é imprescindível entender que a mistificação desse pensamento próprio da linguagem elevou, em muitos momentos da história, as práticas dos artistas a algo elitizado e intocável.

Por outro lado, a abordagem da pintura enquanto artefato visual, levando em consideração suas influências sociais, políticas e culturais, não somente localiza as produções em um contexto específico do presente, mas também pode colocá-la em confronto com outros períodos a partir dos processos da pintura contemporânea, como apropriações e hibridismos. Estes confrontos podem ser modos de processo encontrados na montagem, por exemplo, em que elementos práticos ou conceituais ordenam-se a partir de uma ideia e geram diálogos a partir de suas relações. Por isso, a abordagem da pintura enquanto uma das mais variadas manifestações da cultura visual, mesmo que diferente destas, pode ser relevante no ensino da pintura, cujos procedimentos e ordenações possibilitam diálogos entre contextos visuais e culturais do produtor e do espectador.

No entanto, para a geração de tais diálogos, é imprescindível uma compreensão dos dogmas que por muito tempo engessaram a pintura. Reduzida só a mais uma manifestação da cultura visual, a pintura pode perder sua força inquisidora, se não houver consciência do caminho traçado até o tempo em questão, para assim gerar os confrontos pretendidos (pelo criador ou por ela mesma). Do mesmo modo, apenas reproduzir os discursos e teorias

históricas eleva a linguagem novamente à elite da história da arte tradicional. Portanto, mais do que responder à pergunta do que a pintura quer hoje, é necessário apreender sua presença através da história da arte e sua localização na cultura visual do passado e do presente, não como duas abordagens distintas mas como uma dialética.

Nesse sentido, volta-se a pergunta inicial sobre o desejo da pintura hoje. Na apreensão dialética vive a consciência do que se produz, não enquanto significado definido e premeditado, mas enquanto questionamento do que se sente e do que se faz para se atingir determinada finalidade. Aqui está a relevância do perguntar, mais do que o responder. Perguntar à pintura o que ela quer, a partir do que se sabe e de onde se está, é, em suma, estabelecer um processo reflexivo sobre o que ela foi, o que ela é e o que pode ser. Esse processo reflexivo nos permite a associação entre o que temos a oferecer e o que ela pode ser a partir da nossa verdade e da verdade dos outros. Mesmo que em muitos casos não haja uma resposta única, ou casos em que estas respostas não são as mesmas daquelas de quem produz ou inventa. Portanto o que a pintura quer hoje pode ser questionamentos, de pessoas diferentes, de lugares diferentes. Pode ser que o que ela quer mesmo de nós é pensarmos sobre ela.



Fig. 40: Estudos em montagem e pintura digital do autor.



## Just what is it that makes today's images so different, so appealing?

*Chego à janela porque preciso de ar e de árvores.  
Ah, se não fosse esta velhinha janela onde vou me  
debruçar para ouvir a voz das cousas, eu não era a  
que sou.*

**Adília Lopes. Antologia poética. 2019.**

Vivemos em um mundo repleto de imagens. Essa não poderia ser uma frase menos clichê para iniciar esse texto. Contudo, não é difícil encontrarmos uma fonte de honestidade na essência dos clichês – e, nesse aspecto, o caso do mundo das imagens não é diferente. Difícil mesmo é refletirmos sobre esse fluxo contínuo de imagens que recebemos e que buscamos, embora nosso próprio pensamento possa ser encarado como um ver e um esmaecer intenso de imagens. De qualquer maneira, refletir sobre as imagens que consumimos e produzimos não é uma tarefa simples, pois exige um tempo específico de pensamento, de ação e de sensação. No entanto, trata-se de uma reflexão necessária no contexto social em que vivemos, principalmente se abordada como um problema educativo inerente às aulas de Artes Visuais.

Portanto, essa reflexão se inicia na tentativa de delinear minimamente o conceito de imagem, com o intuito de dissecar suas possibilidades reflexivas. Segundo o dicionário Aulete (2020), a imagem seria a “representação ou reprodução de um objeto ou de um ser por meio

de desenho, pintura, escultura etc.”, e também pode ser vista como a “reprodução visual de seres, objetos, cenas etc., com o auxílio de aparatos técnicos”.

Assim, a imagem é um artefato para o olhar, mas esse olhar implica uma percepção, de maneira que a imagem não se apresenta apenas ao olhar, mas também serve à reflexão. Repousar o olhar sobre uma imagem é uma possibilidade de inquietação, uma força que desperta o pensamento. As imagens possuem o poder de afetar aquele que olha; são objetos complexos que erroneamente podem ser tidos como passivos. No entanto, não há possibilidade de estudarmos as imagens cientificamente, dentro do campo das certezas hipotéticas, pois as imagens nos obrigam a desenvolver determinadas interpretações conforme elas nos tocam. Além disso, muito do que não é visto na imagem pode influenciar em sua apreensão, assim como uma imagem não precisa necessariamente ser uma narrativa completa, precisamente construída para tornar visível certezas absolutas. Pelo contrário, a imagem, sobretudo na Arte, pode ser vista como um conjunto de dessemelhanças, simbolismos e incertezas que ocorrem no mundo das ideias.

[...] a arte é feita de imagens, seja ela figurativa ou não, quer reconhecamos ou não a forma de personagens e espetáculos identificáveis. As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança. Palavras descrevem o que o olho poderia ver ou expressam o que jamais verá, esclarecem ou obscurecem propositalmente uma ideia. Formas visíveis propõem uma significação a ser compreendida ou a subtraem. Um movimento de câmera antecipa um espetáculo e descobre outro, um pianista inicia uma frase musical “atrás” de uma tela escura. Todas essas relações definem imagens. Isso quer dizer duas coisas. Em primeiro lugar as imagens da arte, enquanto tais, são dessemelhanças. Em segundo lugar, a imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras (RANCIÈRE, 2012, p. 15-16).

Para Rancière (2012), são as dessemelhanças contidas na imagem que a definem como tal.

Para ele, um conjunto de palavras em determinada ordem pode representar uma imagem, pois desperta um raciocínio, um desejo de organização intelectual. Nesse sentido, pode-se dizer que as imagens, especialmente no trabalho artístico, são aquelas que sugerem um pensamento através do que apresentam e do que escondem, dependendo do contexto histórico e cultural aos quais são filiadas.

O autor Juan Martín Prata, enquanto pesquisador de Arte e cultura visual, escreve sobre a sugestão do pensamento pelas imagens, levando em consideração o contexto delas na conjuntura social contemporânea. Para ele, “[...] a dimensão ontológica da imagem hoje parece suplantar-se às realidades e intenções da criação, as quais costumava servir como referência ou meio.” (PRATA, 2005, p. 132). Ou seja, o caráter filosófico da imagem – suas possibilidades e gatilhos de reflexões – possuem, na atualidade, uma independência cada vez maior em relação às intenções ou finalidades específicas da criação. Talvez pudéssemos nos referir a esse processo como promotor de uma independência progressiva do mundo das representações, para o qual migraram o significado e o conhecimento (PRATA, 2005). O autor ainda expõe que, de certa forma, “o visual tornou-se pensamento e não é mais apenas o resultado, o meio ou a linguagem.” (PRATA, 2005, p. 132). A prática desse pensamento, no entanto, costuma ser vista como um desafio laborioso e exaustivo, um problema sem solução. O que explica esse fenômeno pode ser a quantidade de imagens produzidas hoje, obviamente, mas também o tempo reduzido de leitura, análise, reflexão e, principalmente, produção das imagens.

Esse tempo reduzido se reflete categoricamente na vida da imagem, ou seja, atualmente, em nosso “mundo repleto de imagens”, vivemos durações instantâneas oriundas de diversos aspectos históricos e sociais. No entanto, no contexto das imagens contemporâneas, a instantaneidade caracteriza-se como resultado máximo da irreflexão, da plenitude do ilusório e do fascínio convulsivo que ele produz (PRATA, 2005).

Conforme Prata (2005, p. 132), “tudo isso, sem dúvida, ativa o papel social da criação artística, faz dela a chave para a atividade crítica”, ou seja, todas as questões apresentadas anteriormente possibilitam ao trabalho artístico, enquanto produção de visualidades, a oportunidade de construção de uma reflexão crítica sobre as imagens e através delas. Para o autor, a Arte como produtora de suas próprias visualidades “provavelmente seria a única com capacidade de enfraquecer a fixa falta de pensamento em mundo constituído por imagens” (PRATA, 2005, p. 132). Isso porque, como visto anteriormente, todas as imagens possuem naturalmente uma potência reflexiva que nos encara de volta na visibilidade, porém, no trabalho artístico, estas questões podem ser desenvolvidas enquanto processo criativo e artístico, como indícios de um projeto poético e estético.

No recorte desta pesquisa, a pintura como campo da criação artística se insere como produtora de visualidades, permeada por uma carga histórica. Por isso, a possibilidade de refletirmos sobre as imagens da cultura visual inseridas no tempo e no espaço do ensino e da aprendizagem da pintura se configura como um problema educacional. Nesse sentido, os estudos da cultura visual como aporte para uma produção visual reflexiva e crítica se demonstram como um campo de intersecção entre a Educação e a Arte.

Os estudos da cultura visual, nesta pesquisa, não estabelecem modos fixos de leitura das imagens, também não exploram largamente a imagem como representação simbólica ou exploração material. Isso não significa que essas abordagens não sejam importantes; pelo contrário, elas constituem o cerne do que pode ser denominado de estudos visuais. No entanto, a abordagem da cultura visual neste projeto tem como intuito esclarecer alguns aspectos das relações entre imagem e cultura, levando em consideração o foco da pesquisa no ensino da pintura como articulador de uma prática reflexiva e crítica voltada à produção de imagens na formação do professor e do artista.



Fig. 41: As meninas de Picasso. Richard Hamilton, 1973. Pintura.

Os estudos da cultura visual definem-se no âmbito da teoria e podem ser abordados como metodologia; eles originaram-se como resposta ao debate iniciado nos anos 1970 que reivindicava relações entre as práticas da visão, dos meios e das representações visuais a partir de uma perspectiva cultural. Traçando um panorama no campo dos estudos visuais, entende-se o objeto de estudo da cultura visual como as imagens em suas configurações midiáticas, históricas e sociais. Assim, na abordagem de determinada cultura visual, as imagens da publicidade, cinema, design, moda, televisão e internet se aproximam do campo visual da Arte. Essas aproximações relacionam-se entre si como formas do ver, de mostrar e de ser visto, e nesse sentido entende-se a Arte como produção cultural, independente do mercado e da crítica de Arte.

O motivo de introduzir os estudos visuais neste projeto, ou de pensar o ensino e aprendizagem da pintura junto a uma abordagem da cultura visual, é que esta poderia prover um apanhado de instrumentos críticos aos educandos, propondo desafios investigativos sobre as visualidades, em vez de transmitir informações ou valores, conforme aponta Mitchell (1994). Dessa forma, para Mirzoeff (1999), a cultura visual poderá ser abordada como uma reflexão crítica sobre a gênese, desenvolvimento e definições da vida cotidiana contemporânea, refletindo sobre a perspectiva do consumidor e do produtor de imagens.

Os autores Garoian e Gaudelius (2008) evidenciam uma reflexão crítica sobre a cultura visual enquanto “pedagogia do espetáculo”, apoiando-se em reflexões sobre a sociedade de consumo. Para o crítico social Guy Debord (1997, p. 12), o espetáculo “[...] não é uma coleção de imagens; melhor, é um relacionamento social entre pessoas que é mediado por imagens.” Dessa forma, o espetáculo está presente em todos os âmbitos de organização da vida social, ou seja, pode-se dizer que a produção e o consumo de imagens dominam grande parte da vida em sociedade. Para Lampert (2009, p. 30) a “[...] linguagem da sociedade do espetáculo, assim como sua forma e seu conteúdo, são construídos de sinais pertencentes

ao modo de produção existente.” Nesse sentido, o espetáculo que substitui o real é um produto da cultura, “[...] ao mesmo tempo em que a realidade é materialmente invadida pela contemplação do espetáculo e retoma em si a ordem espetacular da contemplação.” (LAMPERT, 2009, p. 31).

Partindo dessa dinâmica, Debord (1997) evidencia a alienação do espectador em favor do objeto: quanto mais o ser humano estiver envolvido na contemplação, menos ele vive; quanto mais os seres humanos aceitam se identificar com os desejos e com as necessidades vigentes impostos pelas imagens dominantes da sociedade, menos percebem e compreendem sua própria existência genuína e, por consequência, seus próprios desejos e necessidades.

Sobre as imagens em questão, é relevante ressaltar que elas “[...] são artefatos visuais que podem ativar uma reflexão sobre o quê e como ensinar Artes Visuais, servindo de apoio tanto para o professor quanto para o estudante, ambos imersos em uma cultura visual.” (LAMPERT, 2009, p. 28). Nesse sentido, um entendimento sobre as influências das imagens nas relações sociais e culturais possibilita questionamentos sobre os clichês institucionalizados pela cultura de massa. Esses questionamentos podem incidir sobre o processo artístico enquanto prática reflexiva e sobre o ensino de Artes Visuais.

A partir dessas questões, percebe-se que a reflexão crítica sobre as imagens que produzimos e consumimos, imersas em uma cultura visual, pode ser muito significativa se acontecer durante o processo criativo. Como visto anteriormente, a pintura pode ser um aporte ideal nessa dinâmica por seu tempo e espaço específicos para se pensar imagens. Por isso, entende-se como relevante para este projeto pensar-se alguns procedimentos da produção de visualidades como instrumento articulador de uma reflexão sobre as imagens da cultura visual. Nesse sentido, entende-se a abordagem da montagem como um guia de processo indefinido, um veículo sem destino, um jogo combinatório de experiências.

Neste projeto, a montagem pode ser vista como uma resposta aos desafios do processo de definição de práticas pedagógicas e curriculares que possibilitem aos educandos expor, refletir e criticar os códigos vigentes dos sistemas midiáticos e das artes visuais. Enquanto procedimento da produção de visualidade, a montagem pode acolher possibilidades de diálogos reflexivos e críticos, pois prevê a apropriação e uso de diferentes linguagens da produção de imagens, além de possibilitar o trabalho com as mais variadas manifestações imagéticas da cultura visual.



**Fig. 42:** Estudos em montagem e pintura digital do autor.



## Imagens pensativas (ou a montagem na pintura)

*liiii. isso aí é montagem. Isso aí foi armado para parecer que é outra coisa. Pode escrever: isso aí é montagem.*

**Minha mãe, 2005. Em casa vendo TV.**

Difícilmente ouvimos dizer que uma imagem é pensativa. Este adjetivo normalmente é atrelado a seres humanos. Comumente somos nós que nos aventuramos por entre estados pensativos, então seria a imagem apenas um objeto passivo do pensamento? O que é uma imagem pensativa? Somente imagens da Arte são pensativas? Como se produz uma imagem pensativa?

Uso essa expressão de Jacques Rancière (2012) que em seu livro *O espectador emancipado*, traz a ideia de imagem pensativa com o intuito de gerar um estranhamento, atribuindo o pensamento à imagem. Obviamente as imagens não pensam, mas a provocação gerada a partir da afirmação de que sim, elas pensam, abre ao mistério de procurarmos compreender, então, seus significados. A partir do momento em que existe uma imagem pensativa, sobre o que ela pensa? Ela quer comunicar esse pensamento? O que ela significa então, ao nosso olhar, após refletir profundamente sobre algo?

Apreende-se estas provocações como aquelas que também podem ser despertadas durante o processo criativo e artístico, na produção de visualidades. Em minha experiência, a montagem de imagens pode ser um jogo de significados que convida a pensar sobre as imagens (e também com elas, porque não?) justamente por suas características de constante

verificação das relações entre imagens, contextos, percepções e significados. Neste sentido, entende-se as imagens pensativas como aquelas possíveis de serem pensadas, ou seja, todas as imagens possuiriam esta característica a partir do momento em que nos propomos pensar sobre elas e com elas.

A palavra montagem possui diversos significados através da história, das artes, da comunicação e da vida cotidiana. Dicionários à parte, a montagem tem sua origem no verbo montar, de colocar algo sobre algo: montar no cavalo, montar a mesa. Também pode significar o ato de dar estrutura a algo: montar um castelo, montar as claras em neve.

No cinema, o termo montagem possui uma presença forte. A inclusão da fase chamada montagem na criação cinematográfica é considerada uma das viradas históricas da história do cinema. Sergei Eisenstein (1898-1948), cineasta russo que realizou diversas produções entre os anos 20 e 40, possui uma afirmação famosa de que a montagem no cinema por muito tempo foi “tudo”, e por um certo período também foi “nada”, e é por estes extremos que podemos compreender sua relevância.

A montagem é essencial no processo de realização de um filme (ou de uma obra audiovisual) uma vez que é o momento em que se organizam os materiais e se define a estrutura da narrativa no jogo que se instaura na associação de imagens e sons. Vista como um momento de criação ela se impõe e passa a ter um papel central e significativo. (MOURÃO, 2006, p. 231)

Nesse sentido, a montagem no cinema pode ser responsável pela disposição, duração e sentido dos signos e das visualidades em cena. É este jogo de relações e de significados que confere à montagem o tempo e espaço de processo criativo, e neste domínio podemos traçar um paralelo em relação às artes visuais.

A montagem nas artes visuais, como procedimento e como conceito está intimamente



**Fig. 43:** Estudos em montagem e pintura digital do autor.

ligada ao projeto expositivo ou aos modos de apresentação: montagem de exposição. Em muitas publicações, a montagem nas artes visuais é a tradução da *assemblage*, sendo esta muito usada em seu idioma original, mesmo em países que falam outra língua. Talvez por isso até hoje a montagem e a colagem possuem uma relação estreita, quase sinônimos, e não por menos, são similares em seus aspectos procedimentais.

Martins (2015) pensa a colagem sob uma ótica da montagem, contribuindo para uma nova maneira de olhar a obra de Arte. Para o autor, o que compõe uma montagem em uma obra de colagem constitui uma síntese provocativa entre os fragmentos; esses fragmentos, ao mesmo tempo em que se distinguem, interagem entre si. A ideia da síntese também aparece na montagem cinematográfica como ato criativo, como exposta por Eisenstein, a partir do momento em que ele inclui a dimensão reflexiva neste processo (MOURÃO, 2006, p. 231).

Sobre as colagens, estejam elas vinculadas ao Construtivismo, ao Surrealismo, ao Dadaísmo ou a movimentos posteriores, mesmo utilizando suportes ou mídias que não sejam cola e papel, seu produto final é um conjunto de recortes, sugerindo interrupção, corte, fragmentos, descontinuidades. É uma imagem que opera em outra forma de apreensão da construção pictórica. O que nos interessa neste projeto é a investigação da montagem não somente como prática, mas como conceito cuja ampliação pode ser vista sob a perspectiva de diferentes meios, mas especialmente na pintura, cujas liberações dos cânones é mais recente.

Nesse sentido, usaremos a palavra montagem como conceito que engloba uma série de procedimentos característicos pelos quais é possível se pensar a prática artística em diferentes mídias. Ao construir uma imagem a partir de outras imagens, somos levados a refletir sobre a cultura das imagens, ao mesmo tempo em que nos encontramos envoltos nessas mesmas imagens, pois a imagem “[...] é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante.” (SAMAIN, 2012, p. 31).

O autor Benjamin Büchloh escreveu um artigo para a revista Artforum no início dos anos 1980, em que definiu os procedimentos essenciais da montagem, visando justamente uma conceituação mais ampla, não somente como uma técnica específica, mas procurando entender de que maneira esses procedimentos podem ser instrumentos na produção de visualidades em diferentes mídias artísticas. Büchloh (1982) define esses procedimentos como: apropriação, sobreposição e justaposição (de imagens, objetos, memórias, acontecimentos etc.) como invenção de narrativas, partindo dos diálogos instituídos no ato de sobrepor e justapor.

Para Büchloh (1982, p. 43), esses procedimentos podem ser considerados como “procedimentos alegóricos” e, para a fundamentação teórica, ele utiliza dos estudos de Walter Benjamin (1892-1940) acerca do uso da alegoria nas Artes, principalmente seus escritos no livro *Origem do drama trágico alemão*. Nesses estudos, Benjamin (2011) evidencia uma similaridade entre os procedimentos alegóricos e os procedimentos de montagem, uma vez que ambos retiram o significado de determinada imagem, objeto ou acontecimento e lhes conferem um novo significado a partir da aproximação com outra imagem, acontecimento ou objeto, ou seja, retira-se uma ideia de seu ambiente próprio e lhe confere um novo contexto, criando novas relações e significados.

Para Büchloh (1982, p. 44, tradução nossa), o procedimento de montagem é aquele em que “[...] todos os princípios alegóricos são executados: apropriação e esgotamento de significado, fragmentação e sobreposição dialética dos fragmentos” e por fim, “separação entre significante e significado.” O autor demonstra a importância da montagem na atualidade, partindo de comparações entre os procedimentos alegóricos no período Barroco, através dos estudos de Benjamin, e o uso da montagem na perspectiva do período modernista. Segundo Büchloh (1982, p. 44, tradução nossa), existe um paralelo entre a “[...] percepção geral da perenidade da natureza orgânica, no período Barroco, e a desvalorização do objeto

no mundo moderno, através de sua condição de *commodity*.”

Dessa forma, enquanto os artistas barrocos lançavam mão dos procedimentos alegóricos como modo de discutirem sobre a finitude e a fragilidade da vida, apropriando-se de elementos naturais em contraste com assuntos como perda e morte, os procedimentos de montagem na modernidade retiram os objetos de suas instâncias originais, vistos como commodities sob uma ótica capitalista, e os ressignificam em outros contextos.

Um exemplo famoso desse movimento é *A fonte*, de Marcel Duchamp. Independentemente de suas intenções como artista, se analisarmos a época em que o trabalho foi desenvolvido, especialmente o contexto das galerias de Arte e espaços expositivos, fica claro o impacto causado pelo contraste entre um objeto ordinário do cotidiano e o estatuto da Arte mantido especialmente pela crítica e pelas instituições da época.

A partir da conceituação da montagem como procedimento que, essencialmente, joga com os significados, especialmente das imagens, pretende-se esmiuçar o conceito de montagem no contexto da pintura. Se analisarmos os movimentos artísticos de vanguarda, na primeira metade do século XX, é possível identificarmos uma estética da montagem aparente entre os trabalhos dos cubistas, futuristas, dadaísta, surrealista e outros artistas vinculados ou não à movimentos artísticos cujo uso da montagem representou uma possibilidade de experimentação e embate com a Arte tradicional, presentes na época. Outro detalhe importante para o desenvolvimento da montagem no período citado foi a expansão da tecnologia e do desenvolvimento industrial, o que possibilitou o aperfeiçoamento de diversas técnicas.

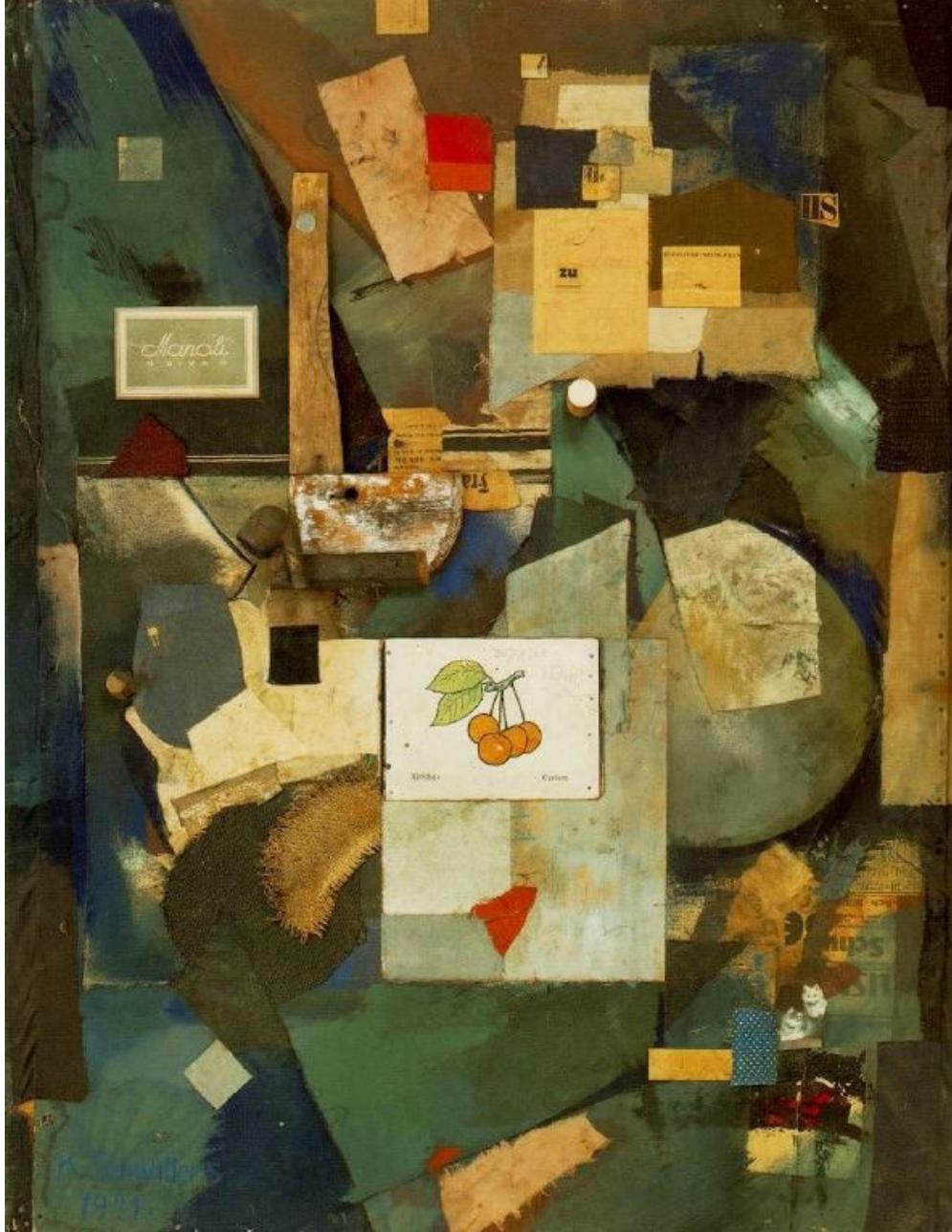
O modo montagem na pintura, caracterizou-se como peça fundamental no desenrolar do trabalho durante o movimento cubista, de forma que, mais tarde, foi incorporado por artistas dadaístas que identificaram nos procedimentos de montagem um modo de discutir a Arte europeia mediante abordagens espontâneas, provocando questões como a irracionalidade e

o inconsciente, em contraponto à máxima racionalista europeia que encaminhou a sociedade para estados de guerras.

Para muitos autores, as estratégias dadaístas de montagem tiveram uma relação essencial não somente com a pesquisa visual, mas principalmente com a conjuntura social da época e o desejo de reformação dos valores e das políticas vigentes. Nesse sentido, a montagem possibilitaria “falar publicamente com significados escondidos” (GROSZ, 1963 apud RICHTER, 1976, p. 10) em resposta à proibição de manifestação pública sobre as configurações políticas e sociais.

Partindo dos trabalhos de artistas dadaístas, foi possível aos movimentos simultâneos ou subsequentes entenderem que o modo-montagem performa operações no campo pictórico e/ou poético, circunscrevendo a prática em um espectro que vai da mais sutil e breve interferência nas funções representativas da linguagem artística até a mais explícita e poderosa propaganda pré-programada. Grosz (1963 apud RICHTER, 1976) define esse espectro como resultado da dialética da montagem, partindo de uma abordagem alegórica, dependente dos procedimentos de apropriação, sobreposição e fragmentação como essenciais na criação de uma imagem que propõe algum tipo de diálogo.

Como exemplo de extremos desse espectro, encontra-se o trabalho de Kurt Schwitters e de John Heartfield, contemporâneos e conterrâneos, ambos vinculados ao movimento dadaísta. No trabalho de Kurt Schwitters, percebe-se um nítido pensamento pictórico, aquele vinculado à pesquisa visual, de maneira que muitos de seus trabalhos são considerados abstratos na medida em que exploram e experimentam a montagem como instrumento de composição. Já as obras de John Heartfield apresentam um método de montagem que explora a figuração, tendo seus assuntos e intenções mais claros, uma vez que seu trabalho claramente explicita ironias relacionadas às guerras e ao contexto social de sua época. Essa comparação não



**Fig. 44:** *Cherry Picture*. Kurt Schwitters, 1921. Colagem, pintura à gouche, apropriação de objetos, papelão e madeira. Museu de Arte Moderna (MoMA), Nova York, EUA



**Fig. 45:** *Millions Back Me.* John Heartfield, 1932. Fotomontagem. The Heartfield Community of Heirs/DACS 2019.

significa que o trabalho de Heartfield, por exemplo, não possui uma intenção expressiva ou não explora os elementos da linguagem visual; no entanto, é relevante percebermos como as possibilidades inerentes aos procedimentos de montagem são variadas e, dependendo da abordagem, podem suprir satisfatoriamente ou não as intenções do artista. Nesse sentido, é possível criarmos um paralelo entre o trabalho de Heartfield e os memes de nosso tempo, em que o diálogo entre os fragmentos de imagens sobrepostas é a intenção primordial do procedimento de montagem.

O potencial dialético do modo-montagem encontra um de seus desenvolvimentos históricos na contradição explorada pelos surrealistas, com a finalidade de potencializar a interiorização e a estetização de aspectos psicológicos (BÜCHLOH, 1982). Segundo Marjorie Perloff (1993, p. 99, grifo da autora), “[...] em poucos anos, a colagem e os seus cognatos – montagem, construção, *assemblage* – estavam exercendo um papel central tanto nas artes verbais quanto nas visuais.”

Pensando o modo-montagem na pintura, é imprescindível uma abordagem do trabalho dos artistas da pop art e suas contribuições para a montagem como campo de estudo da imagem dialética. Richard Hamilton pode ser visto como um dos principais artistas dessa corrente a utilizar procedimentos pictóricos juntamente a técnicas de colagem. Em 1956, ele produz a colagem *O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?*, conhecida por incitar diversas discussões que posteriormente seriam exploradas por outros artistas da pop art.

Por meio da montagem, Hamilton aproximou diversos aspectos da sociedade de consumo e da indústria cultural da época, entregando ao público questionamentos sobre a produção artística e o mercado de Arte. Usando de forma explícita os materiais publicitários, o artista colocava em jogo a percepção das imagens da cultura visual vigente, bem como provocava deslocamentos na apreensão da obra artística, uma vez que utilizava sistemas representativos tidos como “populares”.



Fig. 46: O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?, Richard Hamilton, 1956. Colagem. Kunsthalle Tübingen, Alemanha.

O processo reflexivo que Hamilton incita a partir da prática artística reside na suspensão que a montagem propõe, ao “pinçar” determinados elementos e organizá-los conforme determinado assunto. Ou seja, o artista é capaz de produzir composições provocativas ao montar elementos do cotidiano aparentemente dispersos ou de sentido óbvio e ordinário em seus contextos originais, propondo situações inusitadas.

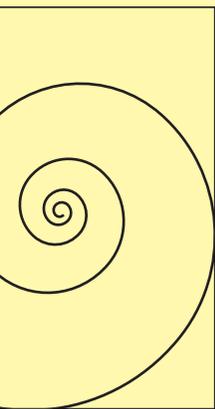
Analisando o trabalho de artistas contemporâneos em pintura sob a ótica dos procedimentos de montagem, podemos encontrar diversos aspectos da montagem no processo criativo. Na porção de textos que compõe as coletas de dados desta pesquisa é possível compreender estes usos no trabalho dos artistas brasileiro Camila Soato, Marcela Cantuária e Wallace Pato, entre outros, a partir das leituras compartilhadas entre os participantes do minicurso *Montagem de imagens em processos pictóricos*, vídeos com falas dos próprios artistas e reflexões sobre as proposições que se originaram destes estudos.

A abordagem da montagem, nesta análise, circunscreve um trabalho com leituras de imagens e suas potências “pensativas” e um trabalho com produção de imagens que incite a crítica e a reflexão no processo criativo e artístico. Nestes âmbitos, a montagem pode ser apresentada enquanto um conceito, que perpassa a criação e a leitura de imagens, mas que pode tornar-se associação e relação entre ideias e referências. Por estes motivos, a montagem é utilizada, no contexto desta pesquisa, como procedimento e como conceito, e, especialmente no ensino de pintura, como exercício prático e conceitual. Nesta abordagem, leva-se em consideração não somente os aspectos citados acima sobre a montagem mas também o contexto dos estudantes, como no caso das coletas de dados, e suas formações iniciais na Licenciatura de Artes Visuais.

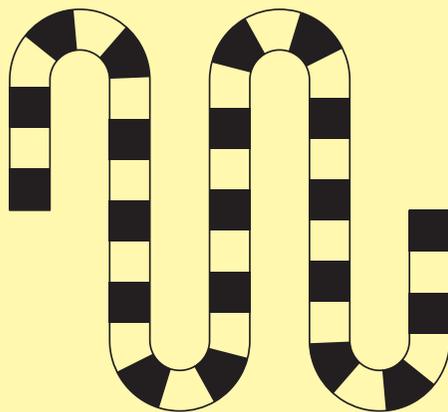
Portanto, o pensar a montagem no ensino de pintura para futuros professores de Artes Visuais pretende estabelecer vínculos entre a produção de visualidades contemporânea e os modos pelos quais ela pode articular uma reflexão crítica sobre seu próprio processo e

o consumo de imagens na atualidade. Esta reflexão pode ser suporte para os estudantes pensarem sobre seus próprios processos criativos e artísticos, mas também construir suas criticidades em relação aos seus contextos e aquilo que estudam, para que os futuros professores possam refletir também sobre seus modos de construir suas aulas de Artes Visuais.

Com estes intuitos, partindo das pesquisas teóricas expostas nos textos acima e suas relações, foi possível identificar subsídios na abordagem da montagem para uma proposta pedagógica de ensino da pintura que configurou as coletas de dados. Estas reflexões sobre a pesquisa teórica e sobre as coletas de dados, e as relações entre si, estão no caderno *A floresta das coisas e dos signos*, eixo da presente pesquisa.



3.)



arte  
educação

pintura

montagem

# A experiência da coisa

*A experiência da coisa é um conjunto de estudos sobre o conceito de experiência segundo as pesquisas de John Dewey (1859-1952), situadas entre filosofia e educação.*

*O autor investigou sobre experiência em boa parte de suas obras. Especialmente no livro Arte como experiência (2010), ele considera a*

*prática artística como similar ao que ele vai apresentar enquanto características de uma experiência. Desse modo, seus estudos podem apresentar pistas para pensar-se o ensino e a aprendizagem em Artes Visuais.*

EXPERIÊNCIA

A coisa relativa à experiência é aquela da ordem do cotidiano. A coisa que pode ser um acontecimento, uma situação, um produto, uma ideia, um assunto, uma questão, mas que em sua presença na superfície da realidade permite relações entre os indivíduos e seus meios e, por isso, envolve a experiência.

Para Dewey, uma experiência pode ser uma refeição, um jogo de xadrez ou uma conversa (DEWEY, 2010). Estas afirmações podem ser confusas pela abrangência de "coisas" que compreenderiam a experiência. No entanto, a relevância da larga dimensão da experiência está justamente em sua ligação com o cotidiano, com a vida prática.

A ligação que Dewey estabelece em seus estudos entre filosofia e vida prática produziu inúmeras contribuições à filosofia pragmatista, vertente que pretendeu repensar as dicotomias clássicas da filosofia. Em Dewey, a experiência seria o centro dessa ligação e sua relevância à educação denota os esforços do autor em promover um projeto democrático. Dessa forma, seus estudos são um convite à pensar a filosofia e a experiência, em um projeto democrático.

John Dewey nasceu e viveu nos Estados Unidos até sua morte aos 93 anos. Escreveu e publicou dezenas de textos e estudos, principalmente sobre filosofia, educação e experiência. Por sua vasta produção literária entende-se que estudar suas pesquisas não é uma tarefa fácil, nem rápida. Por isso nas próximas linhas procura-se apresentar pistas e provocações que, assim como os estudos de Dewey, aproximem conceitos teóricos à vida cotidiana, como um convite à pensar a ideia de experiência.

jogo - montagem  
✓  
experiência

criação/percepção/criação???

## ***Por que ler Dewey?***

*Só se você achar que deve (ou quiser), caso contrário pule 5 páginas.*

Meu primeiro contato com o autor foi a leitura de seu livro *Como Pensamos*, uma obra que investiga o pensamento reflexivo ou método da inteligência. Neste livro é evidente a não separação dos estudos em filosofia dos estudos sobre educação. O autor dedica-se a pensar as particularidades do pensamento reflexivo em ambientes educativos, relacionando-as com a ideia de experiência. Essa não separação de conceitos estudados muitas vezes como dicotômicos, até a época de vida e trabalho do autor, é frequente nos textos de Dewey, e por este caminho compreendi um princípio de meus estudos sobre suas pesquisas.

Conhecemos os dualismos não somente na filosofia, mas em nossas vidas cotidianas: mente e corpo, espírito e matéria, sujeito e objeto, ser humano e mundo, sobrenatural e natural. Apreende-los a partir das polaridades pode criar um abismo entre os termos, o que dificulta a compreensão das interligações entre um

ARTÉVIDA  
AÇÃO PERCEÇÃO

# PROCESSO PRODUTO

extremo e outro. Dewey irá citar em diversas ocasiões, uma ideia conciliadora destas dicotomias, especialmente em seus estudos sobre a experiência.

Esta abordagem do autor tem relação com o pragmatismo, vertente de pensamento que surge como uma alternativa às duas principais correntes filosóficas que dividiam os estudiosos da época. Nos textos das conferências de William James (2006), um dos precursores do pragmatismo, entende-se seus estudos como uma orientação de problemas filosóficos baseando-se em seus objetivos, ou seja, explora antigos dilemas da filosofia clássica a partir das inferências sobre suas incidências na vida prática. "O que se precisa é uma filosofia que não somente exercite os poderes de abstração intelectual, mas que estabeleça alguma conexão positiva com o mundo real de vidas humanas finitas." (JAMES, 2006, p. 33). Nesse sentido, não existiria somente uma resposta, ou um modo de formular respostas, mas sim um contexto sob o qual um problema instaura-se, de maneira que sua resolução pode ser pensada a partir das interações com esse contexto, ou seja, a melhor resolução seria aquela que corresponde às necessidades do meio ou contexto específico.

COTIDIANO ESTÉTICA

Para além do pragmatismo, o grande projeto filosófico de Dewey está relacionado com uma abordagem democrática da vida humana. Tendo em vista este aspecto social em seus estudos, Dewey estabelece, dentro de sua filosofia, a interação entre os seres humanos como aquela que precisa ser a mais ativamente contínua possível (DEWEY, 1979). Amaral (1991) discorre sobre esta afirmação, apresentando que “é somente com base no esforço cooperativo que o ser humano pode atuar tendo em vista a realização máxima do bem comum, que, conforme veremos, traduz-se no restabelecimento da mais harmoniosa continuidade entre ser humano e natureza.” (AMARAL, 1990, p. 49).

Dessa maneira, a experiência interligada ao cotidiano no âmbito da aprendizagem pode ser um exercício democrático: todos nós podemos viver uma experiência, refletir sobre esta e transformarmos nossos meios. A democracia seria uma maneira pessoal de estar no mundo, dirigida não somente pela fé na natureza e nos seres humanos de modo abrangente, mas também na crença de que todos nós podemos pensar e agir de forma coerente com as necessidades e particularidades de nossos meios e contextos quando nos forem propiciadas condições ideais.

Por estes motivos, Dewey define a educação como “aquele processo de reconstrução ou reorganização da experiência por meio do qual percebemos melhor o seu significado e, assim, habilitamo-nos melhor a dirigir nossas experiências futuras”. (AMARAL, 1990, p. 117). Por isso cabe à educação o papel de propiciar meios para uma consciência dos percursos da experiência, de forma que esta seja coerente com os contextos dos indivíduos e com suas investigações. Ou seja, “melhor perceber os significados” tem relação com compreender o que nos serve e em que circunstâncias e depende do que já vimos, pensamos e experienciamos.

Obviamente que esta dinâmica exige uma postura reflexiva e crítica frente às mais diversas situações da vida cotidiana, o que se estende, no contexto da educação, não apenas aos estudantes, mas também aos professores.

A partir desta consciência sobre as experiências não seríamos apenas existências, mas também agentes transformadores. Transformamos nossos meios e nesse movimento também nos transformamos. Tendo em vista que o meio não é só um ambiente: é o lugar em que nos encontramos, o contexto a partir do qual falamos.

Portanto, a consciência e a continuidade da experiência são condições para um crescimento significativo na aprendizagem, relacionado com nossos contextos, desejos e necessidades, não somente no contexto escolar, mas em nossas vidas cotidianas. Ou seja, estar consciente sobre as experiências que atravessamos nos dá pistas sobre como interferir em nosso meio ou contexto, o que também nos muda, nos condiciona a novas experiências. O reconhecimento do significado ou do âmbito social da experiência denota a relevância de nossas construções de experiências e as reflexões sobre estas serem cooperativas, compartilhadas, intercambiadas. Neste sentido, a filosofia da experiência objetivaria a consciência, a continuidade e o crescimento, conceitos acessíveis à todas e todos no âmbito da aprendizagem, tendo as condições apropriadas para tanto.

# ***O que vale não é a medalha, mas a experiência***

*Ou a experiência em jogo*

Ao pensarmos sobre experiência, quais são as primeiras relações que construímos, segundo o já conhecemos? Experiências de trabalho? Experiências de relacionamento? Experiências de anos vividos?

Para Dewey, qualquer interação entre um indivíduo e um meio pode ser uma experiência. Um jogo, uma conversa, uma refeição pode ser uma experiência. Uma pedra rolando morro abaixo pode ser uma experiência. Existe um início que talvez não foi premeditado, existe um percurso e existe um objetivo, mesmo que não pensado. A pedra rola contra o vento, esmaga plantas, muda o meio. O meio "responde", o solo rígido muda a direção da pedra e sua chegada ao pé do morro a divide em dezenas de pedaços. Pensada em nossos cotidianos, a experiência é o exercício da inteligência, mas só é significativa quando tomamos **consciência** de nossas ações (também quando nos envolvemos, quando possui significação para nós). Uma pedra não poderá supor que uma descida íngreme irá transformá-la em cascalho.



Os seres humanos pensam e agem, mas para Dewey, na experiência, não há separação entre ação e pensamento. Poucos de nós desceriam um morro sem conhecê-lo. Na decida, todo novo terreno exigiria uma observação para pensar-se o próximo passo. Irão pelo caminho das pedras? Ou pelo caminho das plantas? Gostam de esportes radicais? Ou gostam de descobrir espécies de folhagens? Nessa dinâmica, ação e pensamento são interdependentes e configuram o percurso da experiência. As escolhas também dependem de uma deliberação que é afetiva (escolhemos o que gostamos, evitamos o que nos assusta, investigamos sobre que nos desperta curiosidade). Esta dimensão afetiva também pode ser vista como **estética** e não separada das situações corriqueiras do cotidiano.

Ainda em nossos cotidianos, tomando o exemplo do jogo, entende-se que esse possui início, meio e fim, como na experiência. Porém esta finaliza de um modo em que seu fim é uma consumação e não uma cessação (DEWEY, 2010). Uma **experiência singular**, para Dewey (2010), acontece quando a “coisa” vivenciada realiza um percurso até uma consecução e não uma conclusão

(conclusão como seria no caso da pedra). Ao longo da vida experimentamos diversas situações, no entanto, entramos e saímos destas situações não porque atingimos o objetivo que nos fez iniciar, mas por interrupções externas ou falta de interesse (DEWEY, 2010).

A partir das relações entre os fatores externos do jogo e os fatores internos do jogador, chega-se à resolução do problema, ao final do jogo, e assim há um percurso unificador que totaliza uma experiência. No entanto, finalizar um jogo não compreende apenas os títulos de vencedor e de derrotado, envolve a **consciência** de todo percurso realizado até a vitória ou a derrota. A reflexão sobre este percurso relaciona as experiências passadas com a **continuidade** da experiência. Por isso que uma **experiência singular** é uma demarcação no fluxo da experiência proveniente de outras experiências (DEWEY, 2010), ou seja, uma experiência singular acessa e/ou ressignifica experiências passadas, o que pode promover uma impulsão para experiências futuras.

*Em meu jogo eu tomo decisões baseadas em minhas inferências sobre quais seriam as consequências. Eu posso inferir porque no passado participei de jogos similares a este de agora. Mas minhas inferências não estão totalmente ajustadas ou adaptadas à mecânica de ação e reação desse jogo específico. Porém eu participo do jogo até o final, eu compreendo as decisões dos outros jogadores, eu as comparo com as minhas. Em minha próxima partida, minhas inferências não serão as mesmas e eu não serei o mesmo jogador.*

O jogo como experiência pode nos dar pistas sobre como pensar a experiência nos processos criativos e artísticos. Neles estão interligadas as relações que fazemos entre o que já vimos e pensamos em outros contextos, sejam estes práticos ou teóricos. Estas relações nos permitem pensar em decisões e escolhas dentro dos limites do que se estuda e pesquisa. As consequências destas decisões podem ser inferidas ou premeditadas, no entanto, a ação que precede as escolhas nos possibilita uma instantânea verificação.

A ação na aprendizagem de artes segue a ordem do que se deseja ou o que se busca, essa investigação pode ser teórica ou prática, mas sucede de alguma provocação a partir do que se viu, leu, ouviu, lembrou etc. A percepção seria a verificação de nossas ações em relação com outras vivências e experiências, mas também é a própria provocação que nos impulsiona a agir. Para Dewey, a percepção significa “não apenas relancear os olhos por algo, mas atentar para ele, fitá-lo, perscrutá-lo – em suma, vê-lo realmente. O olhar comum para no reconhecimento – a percepção se detém no ponto em que serve a uma outra finalidade.” (DEWEY, 2010, p. 33). Ela nos desafia a

analisar, comparar, relacionar e intuir. Mas seu acontecimento não é separado da ação: ao agirmos, instantaneamente produzimos uma “impressão” que pode nos proporcionar um pensamento sobre o próximo passo que pode proporcionar uma nova impressão que demanda a próxima ação que vamos relacionar com o que fizemos em outros momentos que nos dá pistas sobre as consequências de tais atos, porém estamos em outro contexto, então experimentamos.

Ação e percepção no processo criativo e artístico é da ordem dos mais variados procedimentos e instrumentos que se interligam aos temas, assuntos e leituras de mundo, conforme contextos, em um trânsito de constante verificação/percepção e ajustes/adaptações. Essa dinâmica que configura experiências também compreende a indivisível dimensão estética.

Dewey explora a dimensão estética afirmando que ela é responsável pela unidade da experiência, pelo arredondamento da experiência (DEWEY, 2010). Em seu

livro *Arte como experiência* (2010) o autor irá diferenciar uma experiência intelectual, de pensamento, de uma experiência artística, por exemplo. Embora as diferenças principais sejam os instrumentos e materiais próprios de cada situação, o autor aponta a dimensão estética como semelhante nas duas experiências a princípio distintas. Por exemplo, uma experiência científica possui características próximas a experiência do jogo: uma investigação com objetivo, início, meio e fim. Por mais que a conclusão de uma experiência científica ou intelectual seja um apanhado de suposições verificadas no desenrolar da experiência, isso não significa que, durante seu percurso, o pesquisador ou cientista não tenha experimentado sensações e impressões de ordem emocional.

São essas sensações e impressões que, segundo Dewey (2010), movem o percurso da experiência, enlaçam o organismo com os questionamentos do meio e o impulsionam aos testes e verificações.

É relevante pensar que, quando o autor comenta sobre a dimensão emocional da experiência, ele não se refere às

emoções como conhecemos habitualmente, compartimentadas em expressões de alegria ou tristeza, por exemplo. “A emoção faz parte do eu, certamente. Mas faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado” (DEWEY, 2010, p. 119). Nesse sentido, é comum pularmos com um susto, ou sentirmos medo a partir de qualquer sinal de alerta. Mas para Dewey essas reações são reflexos naturais de nosso sistema emocional. A dimensão emocional que se relaciona com o estético, para o autor, diz respeito ao envolvimento contínuo, que precisa de um tempo alongado e que estreita as relações de interesse entre objetos e desfechos estudados. Dessa forma, a experiência possui uma unidade estética, mesmo que ela não seja uma experiência estética em si.

A experiência estética por sua vez, está interligada com os fatos e sensações do cotidiano, para Dewey. Podemos ter diversas experiências estéticas durante o dia, nos mais variados afazeres, porém nem sempre nos damos conta disso. Por isso a consciência sobre o que experienciamos é relevante: a reflexão acerca das impressões que temos e suas relações com outras coisas que vivenciamos pode promover essa consciência.

Vimos que, ao processo artístico, podemos relacionar os atos de criação e percepção como unificados ao longo da experiência. Porém a experiência estética de quem cria é diferente da experiência estética de quem irá fruir a criação. As experiências prévias e referências podem ser distintas, porém nos dois casos, a consciência sobre as impressões, sensações e relações que estas causam, podem mover-nos a novas ideias ou projetos. O que Dewey irá denominar como **impulsão**. Dessa forma, a dimensão estética e afetiva pode ser responsável pela duradoura relação entre um incômodo ou curiosidade até a consumação desta investigação, o que poderá propor uma nova experiência.

*Em um jogo também podemos identificar a dimensão estética. Não apenas na emoção de ganhar ou perder, mas na excitação que precede a execução de uma estratégia, ou a decepção decorrente da falta de atenção sobre as estratégias dos outros jogadores. São estas sensações que irão eventualmente nos envolver com o jogo, que nos impulsionarão a buscar alternativas para determinadas situações. Alguém que assiste o jogo de fora também poder envolver-se na experiência estética que a partida pode propor. Experimentar a tensão entre os jogares, estar*

*atento aos seus movimentos e decisões, pode conferir sensações que não necessariamente nos impulsionam ao ato de jogar o mesmo jogo, mas que podem ter relações com outras situações vivenciadas. Começar um jogo com decisões ruins e recuperar-se até vencer o jogo ao final da partida pode gerar reflexões sobre outros âmbitos de nossas vidas em que se requer paciência e discernimento, além de condições ideais, para produzirmos resoluções sobre questões aparentemente sem solução.*

Na última rodada deste jogo relacional, retomo os conceitos percorridos não enquanto conclusão, mas como início. Identificou-se que a experiência é algo que nos move à resolução de algum problema, mas que essa resolução nem sempre é conclusiva. Por isso o valor da experiência está em quão bem uma experiência nos prepara para outras, e este valor depende de nossa consciência sobre estas. Para que isto ocorra é necessária uma relação afetiva que promova uma continuidade. O autor Marcus Vinicius da Cunha (2015), enfatiza estas questões ao expor que:

Seguindo as proposições de Dewey, podemos dizer que existe uma conexão orgânica entre experiência e afeto. Uma experiência é algo que vivenciamos no interior de um processo reflexivo que nos mobiliza para solucionar alguma situação problemática, indeterminada, no intuito de torná-la clara, definida, determinada; a solução a que chegamos, no entanto, nunca é final, definitiva. Por isso, o que confere valor a uma experiência é a sua capacidade de nos tornar mais bem equipados para experiências futuras. Para que seja assim, nenhuma verdadeira experiência acontece sem que estejamos, de fato, afetivamente envolvidos por um problema. (CUNHA, 2015, p. 264).

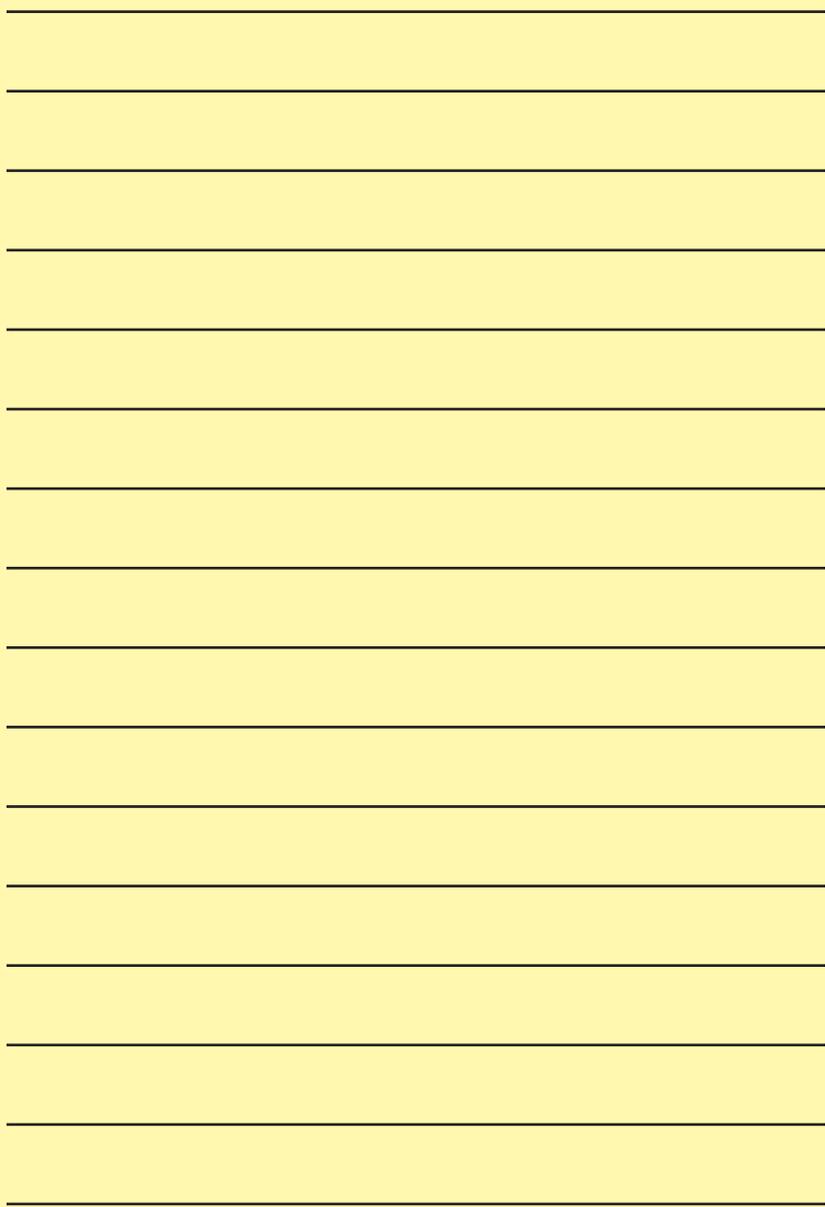
No processo criativo e artístico, a dimensão estética e

afetiva permeia a criação, no entanto a consciência sobre o que criamos e as impressões que esta criação pode sugerir são fundamentais para a condução de uma experiência artística que irá impulsionar novas experiências, gerando um crescimento. Do mesmo modo, a consciência sobre as experiências estéticas que nos atravessam, desde aquelas de nossa rotina até aquelas que acontecem diante de obras de arte, são maneiras de rever as “coisas” de nosso entorno, ou melhor, de olharmos com novos olhos ao que já estamos acostumados, promovendo reflexões que podem nos impulsionar a novos desejos e curiosidades.

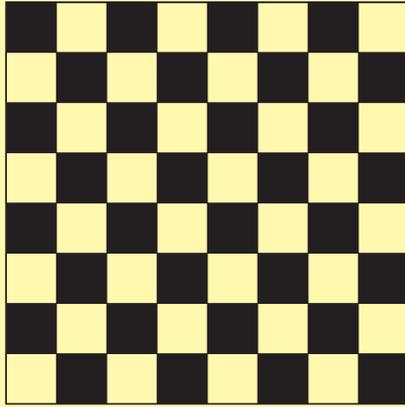
No âmbito educativo, é papel dos professores propiciar experiências significativas aos estudantes, isso requer não somente operar com métodos reflexivos e científicos, mas procurar compreender as dimensões estéticas que envolvem os estudantes à uma experiência singular.

Estes fins/inícios são relevantes para esta pesquisa de mestrado pois dão indícios e requisitos para uma atuação pedagógica que pense as questões do ensino de pintura enquanto propostas de experiências. Estas com o intuito de gerar reflexões para os professores de Artes Visuais em formação sobre seus processos e produções.

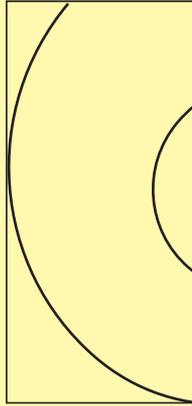
Assim, tento pensar também meu trabalho de professor enquanto uma experiência que requer constatação e verificação, à luz de teorias, mas envolvido afetivamente com as situações particulares que geram novas reflexões e, por consequência, novas experiências. Da mesma maneira que, para os professores de arte em formação inicial, refletir sobre seus processos criativos e artísticos pode sugerir indícios de como também pensar propostas pedagógicas. Suas produções artísticas não necessariamente farão parte de exposições de arte, mas serão experiências que impulsionarão novas investigações que, inclusive, poderão gerar propostas a outros estudantes, e assim espera-se que o jogo de aprender não tenha um fim-fim.



1.)



2.)



de que modo levar "coisas"  
para a atuação pedagógica  
que incitem os estudantes  
à querer entrar no "jogo"????