

***Pesquisa Educacional Baseada nas***

# **Artes:**

***Experiências***

*Já foi dito. Quem se  
vir com os olhos o que dis  
silencio. Que cante*

**A/r/tográficas**

***Adriana Barroso Aguiar***

Figura 01: Capa. Composição com imagens das cinco pesquisas analisadas.



Figura 02: Verso da Capa. Composição com imagens da pesquisa de David Darts [Editadas pela autora].

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

ADRIANA BARROSO AGUIAR

PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA NAS ARTES:

Experiências

*A/r/tográficas*

Brasília  
2011

Figura 03: Composição com imagens da pesquisa de David Darts [Editadas pela autora]



ADRIANA BARROSO AGUIAR

PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA NAS ARTES:

Experiências

# *A/r/tográficas*

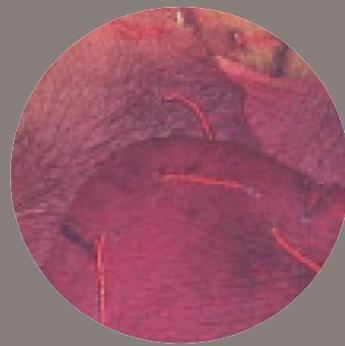
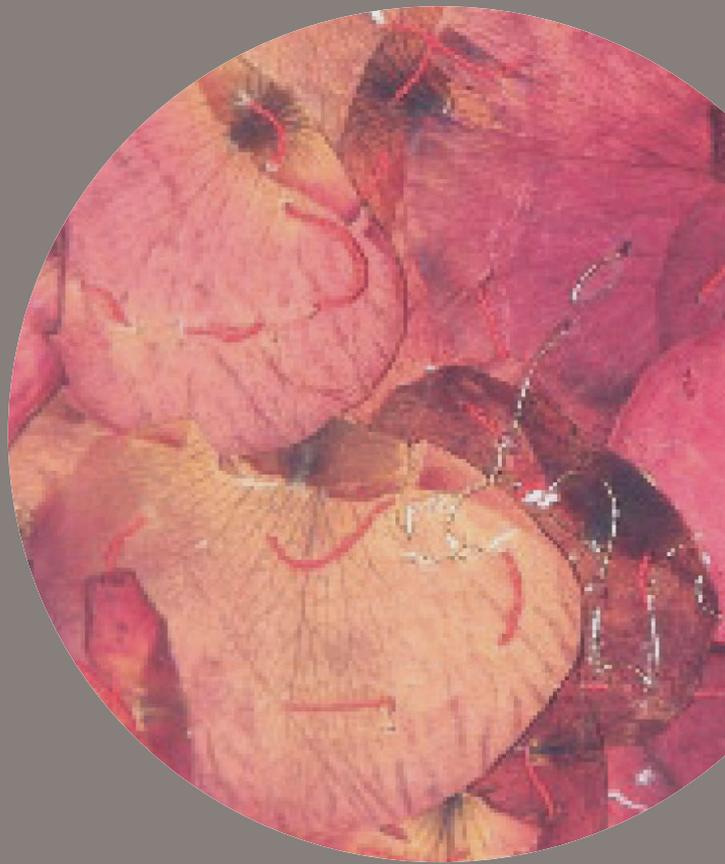
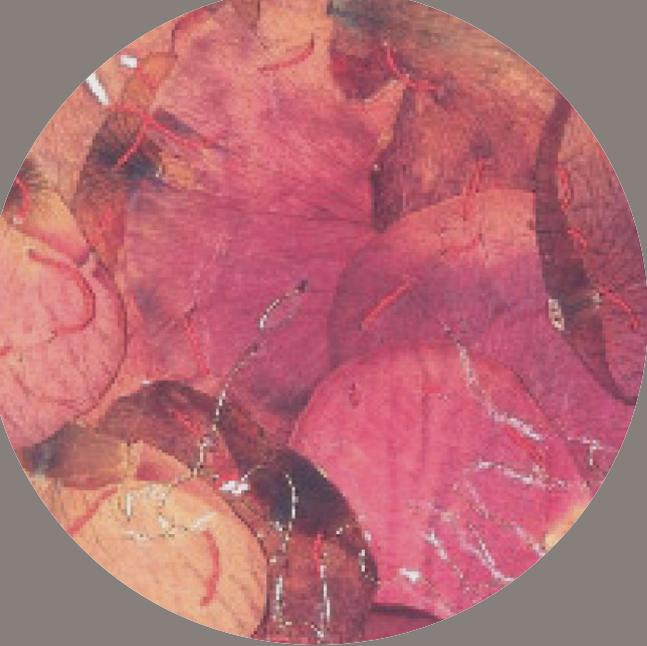
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Arte, na área de concentração Arte Contemporânea, na linha de pesquisa Educação em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Belidson Dias

Brasília

2011

Figura 04: Composição com imagens de Stephanie Springgay [Editadas pela autora].



# Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador, Belidson Dias, pela sua dedicação durante esta longa caminhada iniciada ainda na graduação, além de seus encorajamentos e perguntas perspicazes que me ajudaram a dar forma a esta pesquisa.

À minha família que me acompanha incansavelmente, em especial à minha mãe Lucinda e a minha irmã Surama que não me deixaram desistir no meio do caminho. Ao meu pai Anastácio, meu tio Mudestino e minha irmã Andressa que estiveram presentes e atentos neste período.

À Carla Barreto por ter impulsionado junto comigo a vontade de iniciar esta pesquisa. Ao Tiago Reis pelas longas conversas sobre arte. À Talita Ribeiro pela amizade, paciência e atenção ao ler o texto desta pesquisa.

À Tatiana Fernandez pelas conversas e interesses compartilhados pela A/r/tografia. À Tatiana Terra pelo entusiasmo pela pesquisa em arte.

À equipe do Programa Educativo Gente Arteira que me ajuda a entender diariamente a importância da arte/educação.

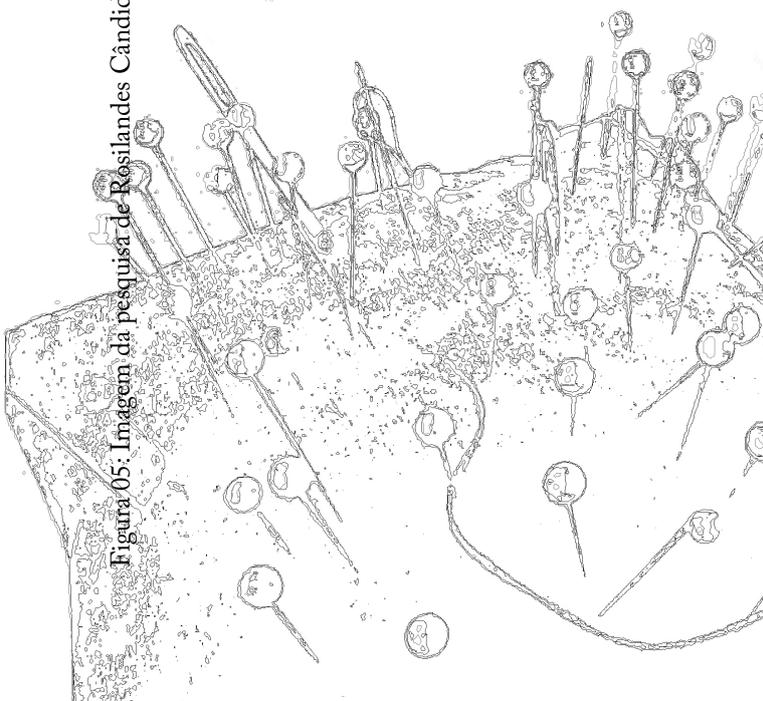
Às outras tantas pessoas que participam da minha vida.

# RESUMO

**Palavras-chave:** Pesquisa educacional baseada nas artes. A/r/tografia. Cultura visual. Estudos culturais.

Esta dissertação objetiva compreender similaridades e aproximações entre diferentes tipologias de pesquisas em arte, em termos formais e metodológicos, tendo como parâmetros as ideias e os conceitos das metodologias da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes, especificamente a A/r/tografia, e da Educação da Cultura Visual. Analisam-se, aqui, cinco pesquisas em artes: três teses da Universidade da Columbia Britânica, Vancouver, Canadá, e duas dissertações da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental que utiliza quatro variáveis de análises: os aspectos formais da apresentação final de pesquisas com foco na relação texto e imagem; os espaços relacionais e educação e as relações estudante/professor, professor/conhecimento e estudante/conhecimento; a Cultura Visual e a produção acadêmica; a bricolagem conceitual e metodológica. Com esse estudo, foi possível identificar aspectos constantes nas cinco pesquisas, como a importância atribuída às vivências pessoais dos pesquisadores e pesquisados, a construção de narrativas visuais e os saberes e conhecimentos locais. As cinco pesquisas nos auxiliam a refletir acerca das peculiaridades da pesquisa em arte e como esse novo campo pode-se desenvolver.

Figura 05: Imagem da pesquisa de Rosilandes Cândida Martins [Editadas pela autora].



# ABSTRACT

**Key words:** Arts-based educational research.  
A/r/tography. Visual Culture. Cultural Studies.

This dissertation has the purpose to understand similarities and points of convergence among different typologies of Arts-Based Research in formal and methodological terms using as parameter the ideas and concepts of Arts-Based Educational research, specifically A/r/tography, and also Visual Culture Education. Five samples of research in Arts were analyzed: three theses from the University of British Columbia, Vancouver, Canada and two dissertations from the Universidade Federal de Goiás. This is a document based research, which uses four variables for data analysis: the formal aspects in the final presentation of each research, focusing on the relation between text and image; the relational and education spaces and their relations of student/teacher, teacher/ knowledge, student/knowledge; Visual Culture and academic production; conceptual and methodological bricolage. Through this study, it was possible to identify aspects present in the five pieces of research, such as the importance attributed to the personal experience of the researchers and the subjects researched; the construction of visual narratives; and local knowledge and expertise. The five pieces of research have helped us reflect about the peculiarities of Arts-Based Research and how this new field can develop.

Figura 06: Imagem da pesquisa de Barbara Bickel [Editadas pela autora].



# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|           |  |               |
|-----------|--|---------------|
| Figura 01 | Capa. Composição com imagens das cinco pesquisas analisadas .....                      | Capa          |
| Figura 02 | Composição com imagens da pesquisa de David Darts [Editadas pela autora] .....         | Verso da Capa |
| Figura 03 | Composição com imagens da pesquisa de David Darts [Editadas pela autora] .....         | 02            |
| Figura 04 | Composição com imagens da pesquisa de Stephanie Springgay [Editadas pela autora] ..... | 06 e 07       |
| Figura 05 | Imagem da pesquisa de Rosilandes Cândida Martins [Editadas pela autora] .....          | 08            |
| Figura 06 | Imagem da pesquisa de Barbara Bickel [Editadas pela autora] .....                      | 09            |
| Figura 07 | Imagem da pesquisa de Rosilandes Cândida Martins [Editadas pela autora] .....          | 10            |
| Figura 08 | Imagem da pesquisa de David Darts [Editadas pela autora] .....                         | 12            |
| Figura 09 | Digitais .....   | 14 a 17       |
| Figura 10 | Gota. Adriana Aguiar. 2007 .....   | 18 a 22       |
| Figura 11 | Sem título. Adriana Aguiar. 2011 .....   | 26 e 27       |
| Figura 12 | Sem título. Adriana Aguiar. 2011 .....   | 28 e 29       |
| Figura 13 | Livros Táteis I. Adriana Aguiar. 2006 .....  | 30 e 31       |
| Figura 14 | Livros Táteis II Adriana Aguiar. 2006 .....  | 32 e 33       |
| Figura 15 | Livros Táteis I. Adriana Aguiar. 2006 .....  | 34            |
| Figura 16 | Livros Táteis II. Adriana Aguiar. 2006 .....   | 35            |
| Figura 17 | Sem título. Adriana Aguiar. 2011 .....   | 36 e 37       |
| Figura 18 | Sem título. Adriana Aguiar. 2011 .....   | 38 e 39       |
| Figura 19 | Estrutura Instaladas II. Adriana Aguiar. 2007 .....                                    | 40 e 41       |
| Figura 20 | Jogo ArteVentura. Adriana Aguiar. 2006 .....   | 42 e 43       |
| Figura 21 | Páginas de revista em quadrinhos [Editada pela autora] .....                           | 44 e 47       |
| Figura 22 | Composição com imagens das pesquisas analisadas [Editada pela autora] .....            | 48 e 49       |
| Figura 23 | Galho em flor. Oliveira .....  | 50            |
| Figura 24 | Detalhe de imagem da pesquisa Rosilandes Martins .....                                 | 52            |
| Figura 25 | AnjosCidadeSerpente. Oliveira .....  | 54 e 55       |

|           |   |         |
|-----------|---|---------|
| Figura 26 | Sem título. Oliveira .....  | 56      |
| Figura 27 | Sem título. Springgay .....   | 58      |
| Figura 28 | Sem título. Springgay .....   | 59      |
| Figura 29 | Labirinto de água (detalhe). Bickel .....                                     | 60      |
| Figura 30 | Sem título. Springgay .....   | 61      |
| Figura 31 | Moldes e fiapos de linha. Martins .....                                       | 62      |
| Figura 32 | Trinta dias de mandalas. Bickel .....   | 63      |
| Figura 33 | Sem título. Springgay .....   | 64      |
| Figura 34 | Mandala. Bickel .....   | 65      |
| Figura 35 | Mandala (detalhe). Bickel .....   | 66 e 67 |
| Figura 36 | Sem título .....  | 68      |
| Figura 37 | Sem título .....  | 69      |
| Figura 38 | Montagem com imagens da tese de David Darts .....                             | 70      |
| Figura 39 | Passeata dos estudantes com as obras head games. Darts .....                  | 72      |
| Figura 40 | Head Games. Darts .....   | 73      |
| Figura 41 | Diante do atrevimento: estudantes trabalhando como pesquisadores. Darts ..... | 74      |
| Figura 42 | Montagem com imagens da tese de Barbara Bickel .....                          | 76      |
| Figura 43 | Performance retornando ao útero. Bickel .....                                 | 78 e 79 |
| Figura 44 | Wreck Beach Cretan - Labirinto na areia . Bickel .....                        | 80      |
| Figura 45 | Labirinto. Bickel .....   | 81      |
| Figura 46 | Labirinto. Bickel (vista superior) .....                                      | 81      |
| Figura 47 | Labirinto. Bickel .....   | 82      |
| Figura 48 | Montagem com imagens da tese de Stephanie Springgay .....                     | 84      |
| Figura 49 | Sem título. Springgay .....   | 86 e 87 |
| Figura 50 | Conhecendo o corpo do lado de dentro e de fora do invólucro .....             | 88 e 89 |
| Figura 51 | Sem título. Springgay. Pétalas costuradas .....                               | 90      |
| Figura 52 | Sem título. Springgay .....   | 91      |
| Figura 53 | Montagem com imagens da dissertação de Wolney F. de Oliveira .....            | 92      |
| Figura 54 | Cartografias de afetos. Oliveira .....  | 94      |
| Figura 55 | Serpente do rio. Oliveira .....   | 95      |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| Figura 56 | Diário de Pesquisa Visual (DPV). Oliveira .....                 | 96        |
| Figura 57 | Gráfico de percursos e cruzamentos. Oliveira .....              | 97        |
| Figura 58 | Desenho do alto do pé de flamboyant. Oliveira .....             | 98 e 99   |
| Figura 59 | Montagem com imagens da dissertação de Rosilandes Martins ..... | 100       |
| Figura 60 | Bornal. Martins .....   | 102       |
| Figura 61 | Bordado e borboleta. Martins .....                              | 105       |
| Figura 62 | Experiências que ligam e atravessam. Martins .....              | 106       |
| Figura 63 | Montagem com imagens da tese de David Darts .....               | 107       |
| Figura 64 | Detalhes da tese de David Darts .....                           | 109       |
| Figura 65 | Detalhes da dissertação de Rosilandes Martins .....             | 110       |
| Figura 66 | Destalhes da tese de Stephanie Springgay .....                  | 111       |
| Figura 67 | Destalhes da dissertação de Wolney de Oliveira .....            | 112       |
| Figura 68 | Destalhes da tese de Barbara Bickel .....                       | 113       |
| Figura 69 | Sem título. David Darts .....                                   | 114       |
| Figura 70 | Sem título. David Darts .....                                   | 115       |
| Figura 71 | Sem título. David Darts .....                                   | 116 e 117 |
| Figura 72 | Sem título. David Darts .....                                   | 118       |
| Figura 73 | Sem título. Barbara Bickel .....                                | 120       |
| Figura 74 | Sem título. David Darts .....                                   | 121       |
| Figura 75 | Sem título. David Darts .....                                   | 123       |
| Figura 76 | Sem título. David Darts .....                                   | 127       |
| Figura 77 | Sem título. Adriana Aguiar. 2011 .....                          | 128 e 129 |
| Figura 78 | Sem título. Adriana Aguiar. 2011 .....                          | 130 e 131 |
| Figura 79 | Estruturas Instaladas. Adriana Aguiar. 2006 .....               | 132       |
| Figura 80 | Estruturas Instaladas. Adriana Aguiar. 2006 .....               | 134       |
| Figura 81 | Estruturas Instaladas. Adriana Aguiar. 2006 .....               | 135       |
| Figura 82 | Estruturas Instaladas. Adriana Aguiar. 2006 .....               | 137       |
| Figura 83 | Figura 83: Sem título. Adriana Aguiar. 2011 .....               | 138 e 139 |
| Figura 84 | Composição com imagens das cinco pesquisas analisadas .....     | 2ª capa   |

# SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO .....   | 14  |
| 1. MEMÓRIA, TRANSFORMAÇÃO E DESLOCAMENTOS .....  | 19  |
| 2. CONHECIMENTO E VISUALIDADES .....   | 26  |
| 2.1 CONHECIMENTO E SABER .....   | 29  |
| 2.2 ESTUDOS CULTURAIS .....  | 37  |
| 2.3 CULTURA VISUAL .....   | 43  |
| 3. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA QUALITATIVA .....   | 49  |
| 3.1 BRICOLAGEM .....   | 54  |
| 3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA EM ARTES .....   | 58  |
| 3.3 A/R/TOGRAFIA .....   | 61  |
| 3.3.1 Origem do termo .....  | 61  |
| 3.3.2 Renderings .....   | 62  |
| 3.3.3 Desmembramentos .....  | 65  |
| 4. ABORDAGENS EM PESQUISAS EDUCACIONAIS BASEADAS NAS ARTES .....   | 68  |
| 4.1 IMPROVISOS À CULTURA VISUAL: ARTE, PEDAGOGIA E RESISTÊNCIA CRIATIVA .....  | 71  |
| 4.2 VIVENCIANDO ESPIRITUAL E POLÍTICAMENTE A DIVINDADE: PEDAGOGIA ARTÍSTICA, RITUALÍSTICA E PERFORMÁTICA NA LIDERANÇA MULTIRRELIGIOSA FEMININA ..... | 77  |
| 4.3 DENTRO DO VISÍVEL: A COMPREENSÃO DA JUVENTUDE SOBRE O CONHECIMENTO DO CORPO POR MEIO DO TATO .....   | 85  |
| 4.4 HISTÓRIAS COM DONA PRIZULINA: DA BEIRA DO FOGÃO À CULTURA VISUAL .....   | 93  |
| 4.5 DESFIANDO TEREZAS E BORDANDO BICUDAS: A MENINA NO QUINTAL E AS DOBRAS DO SEU BORNAL .....  | 101 |
| 5. INTERPRETANDO METODOLOGIAS .....  | 107 |
| 5.1 VARIÁVEIS DE ANÁLISE .....   | 108 |
| 5.1.1 Aspecto formal da apresentação final das pesquisas com foco na relação texto e imagem .....  | 108 |
| 5.1.2 Espaços relacionais e educação: relação estudante/ professor, professor/ conhecimento e estudante/ conhecimento .....                          | 115 |
| 5.1.3 Cultura Visual e produção acadêmica .....  | 120 |
| 5.1.4 Bricolagem conceitual e metodológica .....   | 124 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 129 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 132 |

# INTRODUÇÃO

É antigo e ainda recorrente o esforço de pesquisadores em arte para validar o fazer artístico como experiência acadêmica. Esse esforço vai de encontro às tendências cartesianas, positivistas, marcantes nas metodologias adotadas por parte das pesquisas em arte desenvolvidas em universidades americanas, europeias e também brasileiras. Historicamente, essas universidades seguem metodologias hegemônicas das Ciências Sociais e de outros campos do conhecimento, que nem sempre observam as particularidades do conhecimento em arte, como também não correspondem às necessidades e expectativas geradas pelos saberes da área de artes, constituindo, dessa forma, uma limitação para o desenvolvimento das pesquisas e do ensino na área.

Existem pesquisas emergentes que realizam e estudam metodologias incorporadoras e valorizadoras do fazer artístico, considerando-o capaz de construir conhecimento, a exemplo do *Arts-based research* (ABR) e *Arts-based Educational research* (ABER), estando inscrita na última a A/r/tografia, termo cunhado como uma metáfora para *artist/researcher/teacher*<sup>1</sup>, em que o saber, o fazer e o realizar constituem-se mutuamente, elaborado para denominar uma metodologia de pesquisa educacional baseada nas artes (PEBA) proposta por um grupo de professores da Universidade da Colúmbia Britânica (doravante UBC), no Canadá, e praticada hoje em várias partes do mundo.

O conhecimento pode ser construído com os saberes acadêmicos e por outras experiências individuais e/ou coletivas adquiridas fora dos espaços formais de educação. Pierre Lévy (2000) constata que as atuais tecnologias instauraram uma nova relação com o saber e há uma maior velocidade na produção de conhecimento e informação com tecnologias intelectuais<sup>2</sup> as quais potencializam e modificam funções cognitivas humanas. Outra mudança essencial provocada pelas atuais tecnologias é a organização do espaço do conhecimento, visto agora como aberto, não hierárquico e em fluxo. Tendo em vista essas mudanças, Lévy problematiza a função do professor, que muda de “fornecedor direto de conhecimento” para “animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos” (2000, p. 158).

Diante dessas mudanças e com as reformulações metodológicas que a pesquisa em arte procura definir, a presente dissertação busca identificar as possíveis aproximações entre os estudos da A/r/tografia, por meio de três pes-

quisas da UBC, e os processos metodológicos e pedagógicos de dissertações de dois pesquisadores da Universidade Federal de Goiânia (UFG).

As três pesquisas a/r/tográficas realizadas na Faculdade de Educação da UBC sob análise são:

- Improvisos à Cultura Visual: arte, pedagogia e resistência criativa, de David G. Darts (2004);
- Vivenciando espiritual e politicamente a divindade: pedagogia artística, ritualística e performática na liderança multirreligiosa feminina, de Barbara Bickel (2008);
- Dentro do visível: a compreensão da juventude sobre o conhecimento do corpo por meio do tato, de Stephanie Springgay (2004).

As duas pesquisas em Cultura Visual, em análise nesse estudo, realizadas no antigo Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG, atualmente denominado Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, são:

- Histórias com Dona Prizulina: da beira do fogão à Cultura Visual, de Wolney Fernandes de Oliveira (2009);
- Desfiando Terezas e bordando Bicudas: a menina no quintal e as dobras do seu bernal, de Rosilandes Cândida Martins (2010).

O objeto da presente pesquisa é o estudo de processos metodológicos para a construção de conhecimentos por meio da prática artística, tendo em vista as prerrogativas da Cultura Visual. Durante a pesquisa, analisei as funções, as atuações e as motivações do profissional artista/pesquisador/professor, considerando quatro variáveis:

- os aspectos formais da apresentação final das pesquisas com foco na relação texto e imagem;
- os espaços relacionais e educação e as relações aluno/professor, professor/conhecimento e aluno/conhecimento;
- a Cultura Visual e a produção acadêmica;
- a bricolagem conceitual e metodológica.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as aproximações metodológicas e formais das cinco pesquisas listadas acima. Três dessas pesquisas são consideradas, pelos próprios pesquisadores, um resultado simultâneo de sua atuação prática como artista e teórica dentro do campo de pesquisa em Arte e Cultura Visual. As outras duas apresentam conjuntamente pesquisa teórica, registro fotográfico, desenhos da prática artística e educacional, e também possuem sítios de Internet que dão acesso a registros de

vídeo, depoimentos de estudantes, fotografias, registros de pinturas, instalações e performances, além de outras informações relacionadas à pesquisa.

Essas cinco pesquisas foram selecionadas para análise devido às convergências dos questionamentos, às inquietações de cada pesquisador, às soluções e práticas de cada um deles, já que abrem a interlocução entre as diversas especificidades existentes no campo metodológico de práticas educacionais baseadas nas artes.

Tal aproximação visa à compreensão de metodologias emergentes no campo de PEBA que igualmente possuem preocupações com as questões discutidas pela Cultura Visual. Direcionei as minhas reflexões aos aspectos metodológicos e formais desses cinco estudos no intuito de compreender e até mesmo de contribuir para as discussões que vêm progressivamente tomando espaço nos debates sobre PEBA.

Os estudos sobre a Cultura Visual correm em paralelo com as discussões sobre metodologias de pesquisas baseadas nas artes (PBA), mas em alguns momentos esses dois fluxos cruzam-se, a exemplo do que ocorre nas pesquisas analisadas nessa dissertação, permitindo ampliar as discussões sobre educação em Cultura Visual.

A dissertação encontra-se estruturada da forma a seguir.

No texto introdutório, “Memória, transformação e deslocamentos”, procuro delinear brevemente como se deram as minhas experiências de pesquisas em disciplinas cursadas e em momentos vividos no decorrer da minha graduação até a elaboração dessa dissertação. Foco, inicialmente, nas formas de escritas que foram desenvolvidas por mim. Posteriormente, relato quando obtive as primeiras informações a respeito da A/r/tografia e as minhas motivações para o ingresso no mestrado, optando por abordar esse tema. Esse texto funciona como um memorial que reportará o leitor ao momento inicial das motivações e transformações e dos deslocamentos naturais dos processos de pesquisa.

O tópico 2.1, intitulado “Conhecimento e Saber”, apresenta o “pensamento complexo” sugerido por Edgar Morin (2000) e o conceito de autopoiese cunhado por Humberto Maturana e Francisco Varela (1997), e também contextualiza as mudanças no conhecimento após a emergência das tecnologias intelectuais, conforme identificado por Lévy. Essa seção introduz o leitor às ideias correntes no pensamento

contemporâneo, que se opõem às ideias tradicionais que clivam, por exemplo, razão e emoção, natureza e cultura, real e virtual, feminino e masculino. A introdução do “pensamento complexo” na primeira seção é fundamental para a compreensão das ideias trabalhadas pela Cultura Visual e pelos Estudos Culturais, que rompem com as hierarquias historicamente definidas entre as belas artes e a cultura popular, a cultura erudita e a cultura de massa, além do reconhecimento das experiências do cotidiano como importantes para a construção do conhecimento.

O tópico 2.2 traz um breve histórico sobre o surgimento dos Estudos Culturais na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, apresentados como uma abordagem reflexiva sustentada na expansão do conceito de “cultura”, que influenciou vários campos do conhecimento como a Linguística, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Comunicação.

O tópico 2.3 aborda a influência das tecnologias atuais no surgimento do recente campo da Cultura Visual, as primeiras publicações que utilizaram o termo, além dos constantes mitos em torno do campo de atuação dos estudos da Cultura Visual.

A terceira seção é uma revisão de literatura e um histórico das metodologias de pesquisas em artes. As formas de pensar por meio da arte ampliam os métodos e as metodologias de outras áreas do conhecimento, que passam a considerar as experiências de vida, o autoestudo, a memória, a subjetividade e a pesquisa colaborativa. Percebe-se que, paulatinamente, certas características da pesquisa em arte são incorporadas às pesquisas qualitativas das ciências humanas.

No tópico 3.3, é realizado o delineamento teórico que envolve a A/r/tografia. Por se tratar de uma metodologia muito recente, existem poucas publicações exclusivamente dedicadas a ela, mas, apesar da pouca literatura e do curto período de sua existência, possui os seus pressupostos teóricos e está cercada de discussões promovidas pelos próprios a/r/tógrafos. Assim, muito dos referenciais teóricos são obtidos das próprias teses e dissertações que normalmente possuem capítulos específicos das pesquisas dedicados somente à metodologia a/r/tográfica.

A quarta seção apresenta as cinco pesquisas que são analisadas na seção seguinte, enfatizando os temas, os focos de estudos, as decisões teóricas, que, de alguma forma, traçam a metodologia de cada uma delas.

A quinta seção discorre acerca das cinco pesquisas com vistas a analisar as aproximações metodológicas entre elas com foco nas quatro variáveis descritas anteriormente.

<sup>1</sup>Artista/pesquisador/professor (tradução livre da autora).

<sup>2</sup>Pierre Lévy pontua as funções cognitivas humanas e as respectivas tecnologias intelectuais: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínio (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (1999, p.157).

Figura 10: Gota. Adriana Aguiar. 2007.



# 1. MEMÓRIA, TRANSFORMAÇÃO E DESLOCAMENTO

Durante as graduações simultâneas que cursei em Artes Plásticas (licenciatura e bacharelado) na Universidade de Brasília (UnB), identifiquei que, em geral, as disciplinas teórico/práticas obrigatórias utilizavam-se de metodologias de outros campos de estudo, como, por exemplo, das Ciências Sociais, mas que não correspondiam necessariamente às especificidades das artes, por não constituírem o seu objeto de estudo, percepção constatada principalmente nas disciplinas Projeto Interdisciplinar, Atelier I e Atelier II, do bacharelado.

Durante os cursos de licenciatura e bacharelado, as disciplinas específicas do Núcleo de Fundamentação e Especialização em Artes eram divididas entre disciplinas práticas e teóricas: as disciplinas práticas não exigiam um aprofundamento teórico e produção de textos, mas experimentações na utilização de diversos materiais, técnicas e procedimentos; as teóricas discutiam aspectos da História da Arte e de movimentos artísticos, no entanto não articulavam esses conhecimentos à prática artística dos estudantes.

Identifiquei que a prática da escrita sobre a própria produção foi desenvolvida somente nas três disciplinas teórico/práticas mencionadas acima. Ressalte-se que a habilidade de escrita desenvolvida nestas são específicas do campo das artes, em que o escritor também é o artista que versa acerca de sua poética. É um processo particular, em que o artista discorre sobre a sua poética não como um crítico ou historiador escrevendo sobre determinada obra, mas imprimindo questões inerentes tanto à escrita quanto às suas obras. A questão importante não é conferir juízo de valor entre a escrita do crítico, historiador da arte ou artista, mas entender a especificidade de sua escrita.

Nas três disciplinas teórico/práticas (Projeto Interdisciplinar, Atelier I e Atelier II), a minha escrita apresentava-se de forma impessoal, distante e em terceira pessoa, havia um afastamento das obras produzidas, ou seja, a escrita era sobre as obras e não pelas obras, não constituía uma produção específica do campo das artes. Durante a disciplina Estágio Supervisionado III (2006), o professor Belidson Dias apresentou aos estudantes a metodologia a/r/tográfica e a exemplificou com algumas pesquisas desenvolvidas na UBC, incluindo a sua própria pesquisa. Nesse momento, tive o primeiro contato com um corpo teórico que abordava questões que facilitaríamos a minha escrita e produção acadêmica, entre as quais o uso de experiências pessoais, o uso da primeira pessoa do singular, o estilo de texto com foco em narrativas visuais. Nessa disciplina, a metodologia somente foi apresentada aos estudantes, não houve aprofundamento acerca do tema. No decorrer do curso de Artes Plásticas, surgiram diversos pontos críticos, capazes de incentivar, mas ao mesmo tempo de desestimular o

estudo e aprofundamento, porém, naquele momento, a breve apresentação do professor desencadeou em mim algumas reflexões, que foram posteriormente amadurecidas durante o desenvolvimento do curso.

A partir daqui descrevo sucintamente como se desenvolveu o meu processo de produção artística e minha compreensão de certos aspectos didáticos e sociais relacionados à Educação da Cultura Visual durante o curso de graduação.

Existem duas formas que me motivam a pesquisar: uma me conduz à resolução de problemas pontuais definidos por um confronto teórico; a outra me orienta ao fazer artístico, convergindo para uma conexão com os problemas teóricos anteriormente ou posteriormente definidos. Assim sendo, os movimentos de conscientização dos problemas seguem estes dois sentidos (prática/teoria e teoria/prática) que se correlacionam dinamicamente, não se esgotando com a realização da obra, pois essa é para mim uma fonte e objeto de pesquisa.

Quando o ponto crítico de conscientização dos problemas é alcançado, desestabiliza e reorienta as direções que seguirei na pesquisa. O que motiva à continuidade da pesquisa são as constantes exposições de ideias e objetos às pessoas que por eles se interessam, as quais, em razão disso, colaboram com discussões, respostas e perguntas. Sou contra a ideia, afirmada pela educação tradicional, de que somente é capaz de escrever e produzir intelectualmente aquele que “acumulou” conhecimentos, motivo pelo qual defendo a vivência cotidiana como uma fonte potente de conhecimentos e saberes. Esse ponto ideal de saber é diferente da conscientização de problemas, pois a segunda é um processo dinâmico entre sentir, necessitar e desejar o saber. Logo, é um processo pessoal, intrincado e intransferível, que deverá ser conscientizado pelo estudante e estimulado pelo professor. A contribuição e interferência nos trabalhos é fundamental, pois os problemas são compartilhados, alimentados, retroalimentados e reproblematisados nas discussões.

Tais ideias foram abordadas em meu trabalho final do curso de licenciatura em Artes Visuais, na disciplina Diplomação em Artes Plásticas (AGUIAR, 2006). Nes-

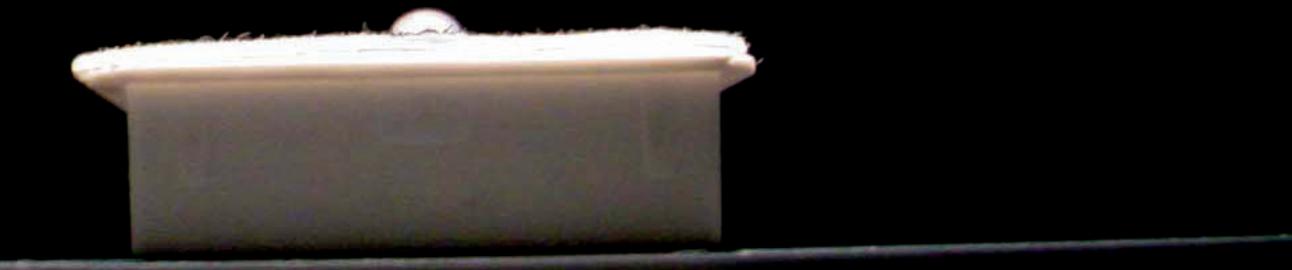
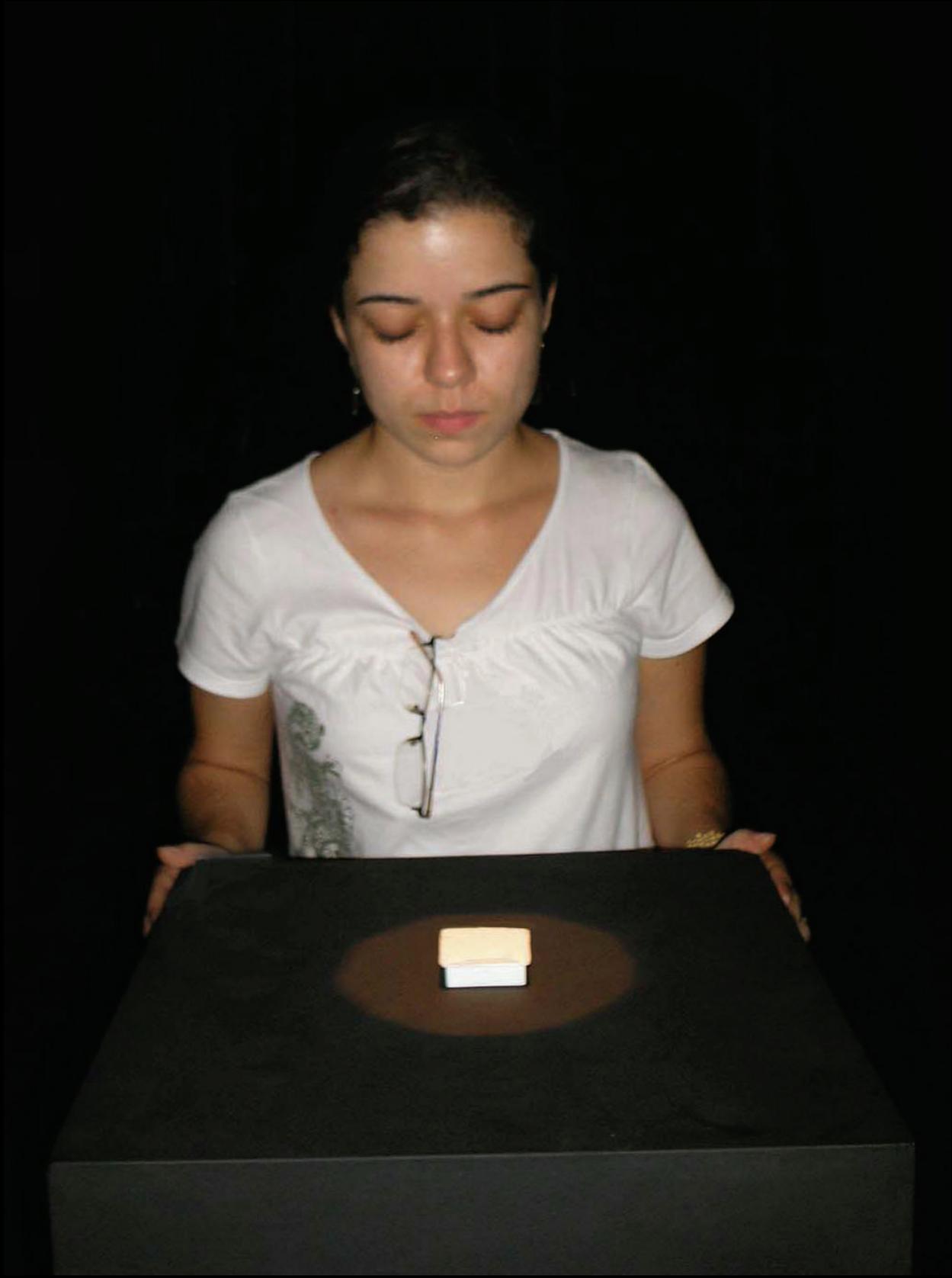


Figura 10: Gota. Adriana Aguiar. 2007.

Figura 10: Gota. Adriana Aguiar. 2007.



se trabalho, esteve presente o entendimento da importância do conhecimento construído colaborativamente e a inserção de uma pedagogia que valoriza o uso de instrumentos marginalizados pela pedagogia tradicional (a exemplo de jogos, histórias em quadrinhos, cinema) e bastante utilizados no cotidiano dos estudantes fora de sala de aula. Pensava, naquele momento, na importância do prazer proporcionado pelo lúdico como motivação. Dessa forma, imaginei um jogo de tabuleiro, onde o professor atuaria como colaborador na confecção e os estudantes atuariam como agentes que colaboram mutuamente para propor/resolver questões do jogo relacionadas a focos de estudo da Cultura Visual (esse jogo, além de imaginado, foi criado e apresentado na minha diplomação de licenciatura). Diante disso, a articulação das regras do jogo e das habilidades requeridas ao jogador, como concentrar, imaginar, argumentar, pode ser utilizada como estratégia metodológica motivadora para se pensar em questões relacionadas à Educação da Cultura Visual. O papel do professor seria propor aos estudantes pensar os jogos e suas implicações como instrumento para desenvolver construtivamente o conhecimento relacionado à Cultura Visual.

O jogo escolhido por mim para desenvolver e servir de protótipo para aquela pesquisa, elaborado com materiais convencionais, tais como dados, fichas, cartas, foi o jogo de tabuleiro com narrativas, baralhos com imagens de obras de arte e cartas de perguntas. Depois de desenvolvido pelos próprios estudantes, o próximo passo seria compartilhar os jogos entre grupos. Nesse momento, os jogos serviriam como instrumento de conscientização avaliativa para estudantes e professores. O conhecimento construído por meio dessa estratégia pedagógica é cíclico, uma vez que cada pergunta é considerada correta após a avaliação de outro grupo de estudantes. No jogo, argumentação e recursos de retórica foram constantemente utilizados.

No projeto de diplomação de bacharelado, escrevi sobre minha produção poética desenvolvida na graduação. Naquele momento, não podia mais pensar em projetos separados, quis entender como os trabalhos aparentemente diferentes possuíam e participavam de uma mesma poética. Entendia como eram formalmente diferentes e unidos por um conceito mais claramente percebido durante a escrita da monografia de diplomação. Durante esse exercício de reflexão sobre meus trabalhos e a necessidade de desenvolver uma escrita sobre eles, constatei o quanto o fazer/escrever/refletir sobre arte favorece a construção do saber. É por meio da compreensão do meu próprio processo metodológico que reflito, como educadora, sobre as questões pedagógicas relacionadas à Educação da Cultura Visual. Dentro de todo esse campo, concentrei a minha pesquisa na importância do fazer artístico para a construção de conhecimento e em como esse mesmo fazer vem sendo incorporado às pesquisas acadêmicas.

Na monografia de bacharelado (AGUIAR, 2007), intitulada “Estruturas Instaladas: transparências e diluição na escultura”, reflito basicamente sobre as seguintes obras:

“Estruturas Instaladas II e III”, “Livros-táteis” e “Gota”. Procurei sintetizar e somar os conceitos que envolvem esses trabalhos, que conceitualmente buscam os mesmos objetivos, mesmo que formalmente possuam características diferentes. Em todos eles existe a busca pelo fugaz e insólito. Na “Gota”, não há a possibilidade do definitivo, a obra está agindo com o espaço diluindo-se com o meio, visual e fisicamente. Essa diluição e a aparente precariedade também aparecem nos “Livros-táteis” e nas duas versões das “Estruturas Instaladas”, do mesmo modo que há a tentativa de obliterar a matéria, uni-la a outras formas, perder a densidade e ganhar espaço, para diluir-se com o tempo em um movimento contínuo dentro do circuito de duração de cada trabalho. A diluição desses trabalhos acontece visualmente entre as colunas e o ambiente, por meio da transparência, fisicamente entre as tramas dos “Livros-táteis” e o leitor, entre “Gota” e o ar, por meio do seu processo natural de evaporação. A transparência, a maleabilidade, a flacidez, a diluição convidam a desvendar o interior das formas/matéria; torna-se sensível ao sujeito o que antes se resumiria na sua banalidade cotidiana. Os mecanismos mais simples (entrelaçar nós, esticar fios), as atitudes cotidianas e materiais comuns (tecidos, fios, caixas, água) são dispostos/rearranjados para afirmarem-se, antes de tudo, como objetos de arte e posteriormente falarem de tempo e espaço.

Na revisão de literatura, dediquei-me a estudar escultores e períodos da história da arte que influenciaram o desenvolvimento do meu trabalho, entre os quais privilegio o conceito de instalação e o Minimalismo.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Arte na UnB, estava instigada a continuar a minha produção em arte e relacioná-la às preocupações com a Cultura Visual. A minha intenção era realizar um trabalho a/r/tográfico durante o mestrado, no entanto deparei-me com uma dificuldade de entender a metodologia, já que essa possuía literatura escassa e as suas práticas estavam relacionadas a outra realidade, acadêmica principalmente, e se tratava de um problema que interferiria nas bases sobre as quais construiria minha pesquisa.

A escassa literatura sobre o tema no Brasil motivou-me a realizar uma pesquisa de campo na UBC, universidade que possui grande importância no cenário mundial de PEBA, sendo precursora e também o centro no desenvolvimento de pesquisas a/r/tográficas. Em concordância com o meu orientador e a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Arte, dediquei-me por mais de um mês a formatar essa pesquisa de campo, procurando algo bem característico de se buscar no campo, informações que não poderiam ser ou não teriam sido ainda transpostas aos pesquisadores interessados por essa metodologia. Queria entender *in loco* o que não estava claro com as leituras dos livros e textos disponibilizados na Internet.

Chegando à UBC, deparei-me com várias dificuldades, muitas delas frutos de uma ingenuidade típica dos iniciantes em pesquisas. O projeto era bom, a ideia era boa e as

motivações eram imensas. Contudo, as dificuldades que se apresentaram conseguiram acanhar algumas das motivações, não obstante tenha prevalecido a mais importante: eu queria saber o que era a A/r/tografia. Voltei ao Brasil consciente do tema que havia escolhido e mais ainda de que não estava preparada para realizar um projeto a/r/tográfico, pois o desenvolvimento de um trabalho dessa natureza exige maturidade do pesquisador e suporte da própria instituição de ensino, composto por disciplinas, grupos de pesquisas, seminários, congressos, publicações, entre outros, que conduza os estudantes a refletir sobre determinadas questões.

Participei como ouvinte no III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, realizado na UFG, no período de 09 a 11 de junho de 2010, momento em que passei a ter o primeiro contato com as produções dos estudantes de mestrado dessa universidade. Ressalte-se que foi durante uma breve apresentação de cerca de trinta minutos realizada pelos pesquisadores Wolney de Oliveira, Rosilandes Martins e Laila Loddi que observei o quanto a metodologia deles era próxima ao que vinha estudando desde o início do mestrado. Após o seminário, iniciei a leitura das dissertações dos três pesquisadores e optei por analisar as aproximações metodológicas de duas delas, que possuem cunho educacional, e de três outras pesquisas a/r/tográficas da UBC que haviam me interessado antes mesmo de ingressar no mestrado.

O fascínio que imanava das ideias da A/r/tografia impulsionou-me a viver um processo a/r/tográfico, não hipotético. No entanto, durante a pesquisa percebi as limitações para realizar o projeto de tal forma. Conhecer as dissertações da UFG desencadeou em mim uma vontade de entender como os processos metodológicos desses pesquisadores correspondem ao que foi e está sendo praticado na UBC, junto ao que inicialmente pretendia explorar como prática metodológica da minha pesquisa. Essa constatação levou-me a desenvolver a pesquisa atual e, principalmente, a entender que todo esse processo está contido nela, o que também tornou compreensíveis as dificuldades percebidas por aqueles que vivem e realizam uma pesquisa a/r/tográfica.

Sob a perspectiva antes descrita, tento realizar, nessa pesquisa, um ensaio visual no intuito de resgatar um diálogo entre a minha produção poética e o texto que elaborei: em cada seção, relacioná-la-ei a trabalhos que, de alguma maneira, contribuem para a compreensão do assunto abordado. Essas imagens são de objetos, livros táteis manipuláveis, instalações e algumas fotografias que realizei há pouco tempo. Excluindo as fotografias, os demais trabalhos perdem muito de suas significações quando da visualização dos seus registros, mas ao mesmo tempo criam várias outras leituras que me são úteis para conduzir o leitor durante toda a pesquisa.

## 2. CONHECIMENTO E VISUALIDADES

As mudanças tecnológicas ocorridas a partir dos últimos anos do século XIX modificaram as relações com o saber e principalmente a natureza da ciência. Essa é uma constatação de diversos autores, entre os quais Jean François Lyotard (1998), que afirma que, a partir de 1950, as sociedades<sup>3</sup> podem ser identificadas como pós-industriais e a cultura como pós-moderna. Segundo o autor, o modernismo foi marcado por dois grandes relatos: o relato de emancipação, com origem no Iluminismo, durante a Revolução Francesa, no qual o saber legitima-se para o povo alcançar autonomia, dignidade e liberdade, e o relato especulativo, que ocorre durante a formação da Universidade de Berlim, no início do século XIX.

Na educação, o relato de emancipação manifesta-se nas políticas de ensino, no governo de Napoleão Bonaparte. Nesse período, percebe-se a seguinte relação: o saber e o conhecimento são os meios e o Estado e a sociedade são os fins. Já o relato especulativo, que unifica o saber em um todo dentro de uma estrutura hierárquica, diz respeito ao saber dos saberes, pois não busca aparamentar o povo para buscar liberdade, autonomia e dignidade; ele é o pressuposto de entendimento do que é liberdade, dignidade, autonomia, Estado e povo. Ressalte-se que esses dois relatos repercutem ainda nas práticas de ensino atuais.

Lyotard observa que o desenvolvimento tecnológico, juntamente com o desenvolvimento econômico após a Segunda Guerra Mundial, foram os responsáveis pela falência dos relatos de emancipação e especulativo e pelo surgimento da legitimação pelo desempenho, em que a legitimação do saber torna-se uma força produtiva, fruto da união da ciência e da técnica, que visa ao bom funcionamento do seguinte sistema: diminuição da energia gasta para o funcionamento do sistema (*in put*) com o aumento de informação e do produto gerado (*out put*). Essa legitimação do saber é considerada como ilegítima, pois os jogos de linguagem da ciência e da técnica





são diferentes. Em contrapartida, o autor sugere a legitimação do saber pela paralogia. Nesse contexto, a tecnologia tem importância fundamental para a legitimação do saber, pois é mediadora da paralogia, uma importante aliada nas constantes discussões em torno de enunciados que buscam a legitimação da ciência que, nesse momento, encontra-se suscetível devido à acessibilidade do público às informações, por exemplo, aquelas arquivadas em grandes bancos de dados. Com isso, a pós-modernidade questiona os grandes relatos nos quais ela se estrutura.

A era industrial, no período de 1750 a 1950, seguiu o ímpeto da produção em série e da eficiência. No período pós-industrial, caracterizado pelas mudanças tecnológicas, constata-se que o saber transforma-se em mercadoria de troca, o que leva Lyotard a afirmar que este é e será a mais importante mercadoria na competição mundial pelo poder.

Fora das universidades, departamentos ou instituições de vocação profissional, o saber não é e não será mais transmitido em bloco e de uma vez por todas a jovens antes de sua entrada na vida ativa. Ao contrário, o saber é e será transmitido a adultos já ativos ou esperando sê-lo, em vista da melhoria de sua competência e de sua promoção, mas também da aquisição de informações, de linguagens e de jogos de linguagem que lhes permitam alargar o horizonte de sua vida profissional e entrosar experiência técnica e ética (LYOTARD, 1998, p. 90).

Para compreender os Estudos Culturais e a Cultura Visual, no contexto dessa dissertação, é necessário entender como o conhecimento, o saber e a pedagogia reestruturam-se, e como se relacionam as questões pedagógicas em cada uma das cinco pesquisas e, posteriormente, nas análises feitas. Na próxima seção, perceberemos como o pensamento tradicional positivista é repensado pelos autores Maturana, Varela, Edgar Morin e Lévy.

<sup>3</sup>No texto de Lyotard, essas sociedades referem-se aos países europeus.

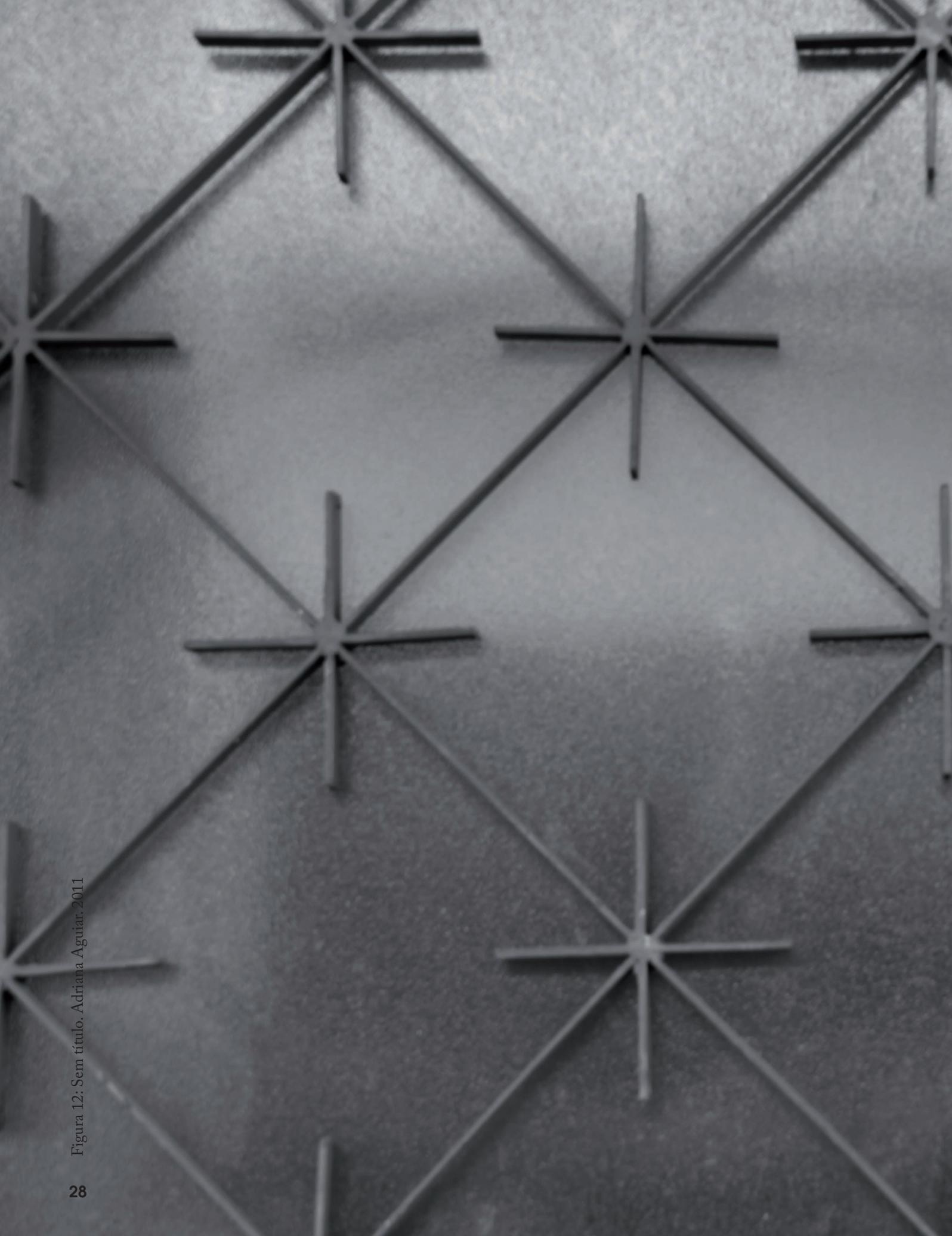


Figura 12: Sem título. Adriana Aguiar. 2011



## 2.1. CONHECIMENTO E SABER

*“A linguagem não reflete uma imagem sem verniz algum da realidade ‘lá fora’; qualquer que seja a imagem, o objeto ou o evento que tente render, ela o faz por meio de refração e distorção. Isto não quer dizer que o conhecimento é sempre falso, mas que ele nunca está completo.”*

*Peter McLaren*

O conhecimento é entendido tradicionalmente como uma construção dos indivíduos ao perceber objetos, outros indivíduos ou situações no mundo, por meio dos órgãos dos sentidos. Assim, ele é capaz de extrair do mundo dados e informações para, assim, o cérebro trabalhar por meio da representação do mundo externo.

Contrariando essa visão, Maturana e Varela (2001) afirmam que o conhecimento é construído pelo ser vivo em sua organização interna e em relação ao ambiente em que vive, do que decorre que há continuidade entre os aspectos social, humano e biológico. Dessa forma, o conhecimento é um processo permanente e contínuo entre olhar, explicar, agir, fazendo dos seres vivos autônomos que, imersos no conhecimento, conhecem ao viver. Esse posicionamento auxiliará a repensar o papel da educação e as relações sociais. Por sua vez, a educação pode ser entendida como um processo recíproco em que os indivíduos convivem uns com os outros, transformando-se nesse conviver, o que será fundamental para a compreensão dos papéis dos pesquisadores das cinco pesquisas analisadas nessa dissertação.

Esses dois autores recusam a concepção de inteligência como característica individual independente, pois ela não é uma capacidade individual, mas relacional. A ação humana, nas relações sociais, revela o comportamento inteligente que é contextual, manifesta-se na relação com o outro por meio da flexibilidade e da consensualidade, opondo-se à posição representacionista citada anteriormente de entender o conhecimento. Conhecer não é representar, mas criar a realidade, que também é criação do próprio sujeito cognitivo que emerge da atividade de uma rede de conexões dinâmica e cooperativa. Assim, existe uma circularidade entre ação e experiência: o que se conhece é uma das perspectivas de conhecimento, limitado pelas circunstâncias contextuais. A experiência de conhecer pode revelar e ocultar ao mesmo tempo, não sendo possível encontrar certezas, o que torna necessária a convivência com pontos de vista diferentes entre indivíduos. Desta forma estas ideias se coligam as dos Estudos Culturais e da Cultura Visual que entendem as culturas como diferentes e não dentro de sistema hierárquico.

A respeito dos sistemas vivos, cunhou-se o termo autopoiese, definido por Maturana e Varela como sistemas autônomos, em que, por exemplo, as moléculas produzidas constituem a mesma rede que as produziram. Dessa forma, os seres vivos são autopoieticos ao se manterem e se recomporem a todo instante, sendo produtores e produtos de si mesmos ao longo da vida. Nessa condição, eles necessitam do meio onde vivem para a sua manutenção e recomposição, assumindo uma relação contraditória com o meio em que vivem, dado que são ao mesmo tempo dependentes e autônomos. Os sistemas sociais, como processos gerados por seres vivos, podem ser caracterizados também como autopoieticos.

A evolução da espécie humana está diretamente relacionada ao surgimento e desenvolvimento da linguagem, entendida não somente como manipulação de símbolos e estabelecimento de comunicação, mas também como coordenações consensuais de ações.

Há aproximadamente três milhões de anos, quando o desenvolvimento dos hominídeos atingiu um grau semelhante ao atual, o seu modo de viver estava correlacionado com o compartilhar alimentos, cooperar, participar de uma vida social, unidos pela sexualidade permanente e não sazonal. Deve-se ressaltar que naquele momento particular a consensualidade era recorrente, ou seja, machos e fêmeas compartilhavam responsabilidades no cuidar das crias, e tal compartilhamento ocorria no domínio de “estreitas coordenações comportamentais aprendidas (linguísticas) que acontecem na incessante cooperação de uma família extensa” (MATURANA e VARELA, 2001, p. 243).



Figura 14: Livros Tâteis II Adriana Aguiar, 2006.



Assim, o surgimento da linguagem dependeu de uma necessidade de consensualidade de ações e cooperação entre os membros de uma suposta pré-sociedade, e não da competição entre eles. A competição reflete um estado de negação entre indivíduos, ao passo que a cooperação abre espaços e possibilidades para a aceitação mútua. A autonomia, diferentemente do isolamento, permite a interação entre os indivíduos e o meio, o conceito de autopoiese explica que o próprio sistema determina a ação: já que o indivíduo está em interação com o meio e os outros seres, a linguagem derivaria dessa relação estabelecida.

Ao estudar o sistema nervoso, Maturana (2001) averiguou que as mudanças estruturais nele ocorridas foram responsáveis pelo surgimento das emoções, que são entendidas como disposições dinâmicas que ocorrem na fisiologia interna do sistema nervoso e no organismo humano. Assim, as ações constituem-se a partir das emoções e nesses momentos os indivíduos movem-se em reflexões que acontecem na linguagem, que, por sua vez, resultam num fluir de coordenações de ações fundadas nas emoções que lhes deram origem. As emoções estão presentes em toda e qualquer ação dos seres vivos. O viver do ser humano é dividido em dois domínios: o da biologia e o do comportamento. O domínio da biologia é apresentado como o da fisiologia do organismo, como a somatória de todos os componentes formando um sistema que compreende o sistema nervoso e as superfícies sensoras e efectoras. O domínio comportamental das ações é percebido como aquele onde ocorrem as relações das quais os seres

humanos participam. Assim, a linguagem ocorre no fluir do viver, no entrelaçamento dessas duas dimensões, na fisiologia e na conduta, no emocionar e no agir. Da mesma forma que a emoção modifica a forma de agir de um indivíduo, as ações também modificam o estado emotivo do indivíduo, o que não quer dizer que as emoções restringem totalmente as ações dos indivíduos, mas que elas podem determinar a adoção de algumas ações em detrimento de outras.

Maturana (2001) explicita que a ciência é concebida a partir do ato de observar dos cientistas, que atuam por meio da linguagem. Na medida em que o ser humano posiciona-se no “caminho da objetividade”, ele se conscientiza de que a noção de “racionalidade” ou quaisquer outras noções e conceitos surgem como distinções de um observador. A “racionalidade” passa a ser percebida como uma característica das coerências operacionais da linguagem e não mais como propriedade intrínseca da mente humana, existente e independente da observação que foi realizada. O fundamento da razão não se encontra nela mesma, mas, sim, na emoção. Sustenta-se que a “razão” e o “real” justificam-se mutuamente dentro de um contexto de aceitação prévia de algumas premissas, que deve ser percebida como um ato de “vontade”, assim como a emoção determina o domínio de realidade no qual vive o ser humano e, conseqüentemente, o domínio de racionalidade por meio do qual o indivíduo gera seus argumentos.

Nesse momento, é importante refletir como o conhecimento é construído nesse emaranhado e não por meio da relação dicotômica entre razão e emoção, o que se torna fundamental para a leitura e análise das cinco pesquisas estudadas nessa dissertação. Da mesma forma, é necessário enfrentar a fragmentação do saber que impede o conhecimento das relações mútuas e das influências recíprocas existentes entre as partes e o todo. Morin (2005) contribui com esse entendimento ao



Figura 15: Livros Tâteis I. Adriana Aguiar. 2006.



Figura 16: Livros Tâteis II. Adriana Aguiar. 2006.

recusar o pensamento compartimentado e expõe a necessidade de se realizar conexões entre a parte e o todo na busca de relações entre cada fenômeno e seu contexto, o que exige uma nova forma de pensar e agir. Ele afirma ser necessário, na experiência da condição humana, admitir que conhecer é dialogar com a incerteza.

O “pensamento complexo” de Morin (2000) e o sistema das “árvores de conhecimentos” de Lévy (2000), com base na experiência comunitária, conduzem a uma pedagogia complexa direcionada ao sujeito cognitivo em uma perspectiva que enlaça sujeito e objeto do conhecimento como extensão da experiência cotidiana do homem com o meio social. Esse aspecto se faz visível nas cinco pesquisas analisadas que entendem a prática pedagógica como instrumento político que atua diretamente nas relações sociais, utilizando os estudos culturais e a cultura visual para compreender como a visualidade interfere e constrói as subjetividades dos indivíduos.

Apropriando-se de alguns conceitos de Lévy (1995), a aprendizagem pode ser entendida como uma forma hipertextual de conhecer, pois, ao receber informações externas, a mente desencadeia relações e conexões com o já conhecido, permitindo que se construa o próprio conhecimento. A virtualidade pode aumentar as potências dos sujeitos por meio da experimentação, de processos de criação e troca de conhecimento no mundo virtual e da conexão entre as inteligências, de forma cooperativa.

Passemos, agora, a um breve histórico acerca do surgimento dos estudos culturais na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, em que se adota uma abordagem reflexiva sustentada na expansão do conceito de “cultura”, que influenciou vários campos do conhecimento, tais como a Linguística, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Comunicação.



Figura 17: Sem título. Adriana Aguiar. 2011.

The background is a dark, textured surface with a grid pattern. A large, faint, stylized letter 'A' is visible in the center. The overall color palette is dark green and black.

## 2.2. ESTUDOS CULTURAIS

Definir os estudos culturais e traçar a sua genealogia não consiste em atividade fácil, pois se constituem em campo recente e amplo que trabalha com metodologias e temas de diversas áreas e relaciona-se às propostas teóricas que, por vezes, divergem-se entre si.

Os estudos culturais não é uma disciplina acadêmica no modelo tradicional, tem como estratégias de pesquisa a ênfase em questões ou problemas que se relacionam com múltiplos meios de comunicação, espaços e outras épocas da vida social, ao invés de isolar o estudo para um único texto, autor, formato de programa, indústria ou tecnologia. Caracteriza-se por ser um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas no encontro de vários campos já estabelecidos, como a Linguística, a História, a Sociologia, a Antropologia e a Comunicação, e na utilização de diferentes teorias que rompem certas lógicas e concepções solidificadas. Consequentemente, seu objeto é relacional e não totalizante, propõe uma impureza metodológica, rejeita a exotização do outro, agrupa metodologias como as da etnografia, da sociologia da cultura, da análise textual e do discurso, além de se aliar às ideias do pós-estruturalismo e do pós-marxismo. Atualmente, esses estudos difundem-se em diversas áreas, a exemplo das artes, das ciências humanas, das ciências sociais e até mesmo das ciências naturais e da tecnologia.

No ano de 1964, Richard Hoggart inaugura na Universidade de Birmingham o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, onde permanece como diretor por um período de quatro anos e, em seguida, é substituído por Stuart Hall, considerado um dos teóricos de maior referência nas pesquisas desse campo. No entanto, antes da criação desse centro, outros autores impulsionaram o surgimento dos estudos culturais ao escreverem acerca da relação entre cultura e sociedade. Hall (1997) aponta como principais contribuições teóricas as obras “As utilizações da cultura” (1957), “Cultura e sociedade 1750-1950” (1958) e “A formação da classe operária inglesa” (1963).

Os estudos culturais percebem e compreendem a cultura como uma forma básica de representação da vida cotidiana e do caminho trilhado pelo ser humano para fazer valer sua vontade de sobreviver e deixar legados para seus descendentes. A cultura manifesta-se nos mais diferentes tipos de práticas e fenômenos de representação da realidade, podendo-se citar as representações visuais, os textos literários, as subculturas desenvolvidas pelos jovens, a cultura do consumo e toda e qualquer outra forma de manifestação que vise representar, ressaltar e criticar a vida cotidiana e as formas de produção cultural a ela associada.

O projeto desse grupo de estudos e pesquisas está engajado com o entendimento das questões políticas, ideológicas e sociais que pretendem romper as diferenças de classe, raças, gênero e sexualidade que perturbam e oprimem as minorias, voltando-se ao esclarecimento das relações de poder engendradas na sociedade. Os estudos culturais têm o intuito de teorizar e criticar a sociedade moderna e a ideia de cultura, considerando os



Figura 18: Sem título. Adriana Aguiar, 2011.

domínios do popular e da vida cotidiana, fazendo frente às tradições elitistas que sustentam os interesses hegemônicos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

O estudioso ainda relata que, na compreensão dos estudos culturais, as sociedades capitalistas encontram-se em um campo de desigualdade relacionadas a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o local onde são constituídas e contestadas tais distinções.

Nesse novo momento, a Cultura, com maiúscula, é substituída por culturas no plural. O foco não é mais a conciliação de todos nem a luta por uma cultura em comum, mas as disputas entre as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais ou regionais. [...] A cultura não mais transcende a política como um bem maior, mas representa os termos em que a política se articula. (CEVASCO, 2003, p. 24e 25)

A ampliação do conceito de cultura destaca a produção de sentidos e práticas vividas, e não apenas de textos e representações, com foco nas estruturas sociais (poder) e no contexto histórico visando à compreensão da ação dos meios de massa, assim como o desprendimento do sentido de cultura da sua tradição elitista relacionado ao domínio da literatura e artes para as práticas cotidianas.

Em meados da década de 1950, autores como Williams, Hoggart e Thompson convergiam os seus interesses para o estudo da “cultura”. Hall analisa a contribuição de Williams no delineamento das ideias que fundamentaram os estudos culturais e conseqüentemente para o entendimento das figurações atuais do conceito de “cultura”. Em *“The Long Revolution”*, Williams conceitua a cultura basicamente de duas maneiras: a primeira relaciona-se ao campo das “ideias” e ao acúmulo das experiências vividas pelos indivíduos numa sociedade, as quais não necessariamente são tidas como satisfatórias e adequadas. Dessa forma, esse novo entendimento do conceito também redefinirá as compreensões sobre a arte, vista como participante de um processo histórico e vinculada às outras práticas sociais. A segunda maneira volta-se às relações ativas e intrincadas entre os elementos e práticas sociais, não interessando entender cada prática social isoladamente, mas, sim, o relacionamento entre elas e como são vividas e experimentadas em determinado momento. Os mencionados autores posicionaram-se contrariamente à metáfora marxista base/estrutura que constrói um pensamento embasado na influência unidirecional da economia na sociedade e entende a cultura como re-

sultado das relações político-econômicas. Para Hall (2009), o pensamento dominante relacionado aos estudos culturais

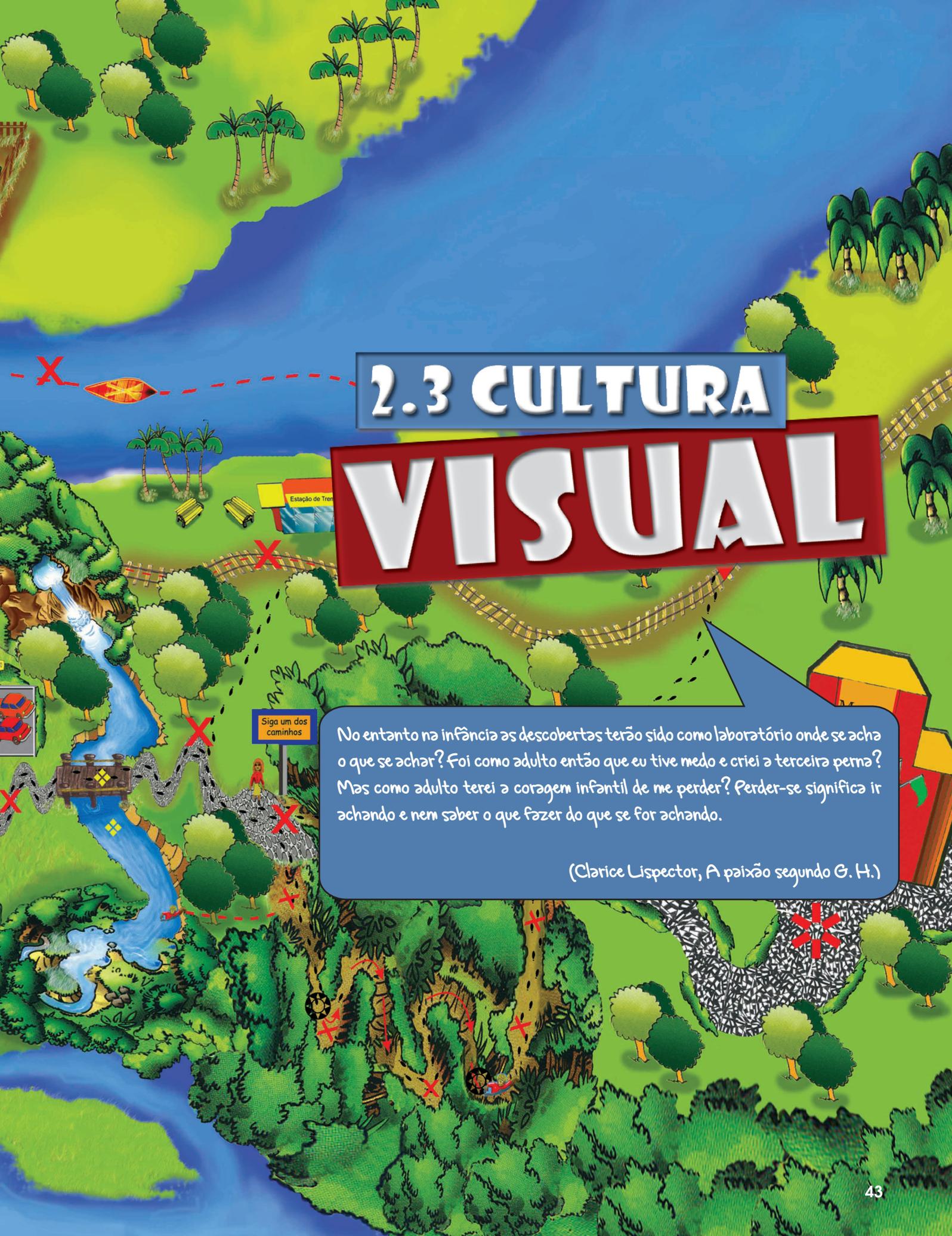
[...] se opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao ‘cultural’. Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais, e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: com práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história. Tal paradigma se opõe ao esquema base-superestrutura de formulação da relação entre as forças ideais e materiais, especialmente onde a base é definida como determinação pelo ‘econômico’, em um sentido simples. (HALL, 2009, p. 133)

Ainda de acordo com Hall (2009), os estudos culturais podem ser entendidos sob duas vertentes: culturalista e estruturalista. Os culturalistas serão enfáticos ao atribuir importância à experiência, assim como visto na segunda conceituação de cultura realizada por Williams. Os estruturalistas voltar-se-ão ao termo ideologia, com grande contribuição dos estudos de Lévi-Strauss e Althusser. Hall relata que, para os culturalistas, “a experiência era o solo – terreno do vivido – em que interagem a condição e a consciência [...]” (op. cit., p. 38). Diferentemente, o “estruturalismo insistia que a experiência, por definição, não poderia ser o fundamento de coisa alguma, pois só se podia ‘viver’ e experimentar as próprias condições dentro e através de categorias, classificações e quadros de referência da cultura” (op. cit., p. 138). Esse autor deixa patente em seus textos a sua própria abordagem mais estruturalista e expõe as possibilidades de cruzamentos entre essas duas vertentes.

Com o intuito de buscar maior aprofundamento no tema, com vistas à compreensão dos estudos culturais, faz-se necessário o estudo de algumas condições marcantes da pós-modernidade, como as instabilidades do mundo contemporâneo, a desintegração das narrativas-mestras que o explicavam, as inúmeras rupturas com a ordem estabelecida, a intensa conexão planetária favorecida pela mídia, as novas questões trazidas por diferentes formas de migração e desterritorialização. Há necessidade, ainda, de analisar as tecnologias atuais que influenciaram o surgimento do recente campo da Cultura Visual, as primeiras publicações que utilizaram o termo, além dos constantes mitos em torno do campo de atuação dos estudos da Cultura Visual, o que se abordará no tópico subsequente.

Figura 20: Jogo ArteVentura. Adriana Aguiar. 2006.





## 2.3 CULTURA

# VISUAL

No entanto na infância as descobertas terão sido como laboratório onde se acha o que se achar? Foi como adulto então que eu tive medo e criei a terceira perna? Mas como adulto terei a coragem infantil de me perder? Perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando.

(Clarice Lispector, A paixão segundo G. H.)

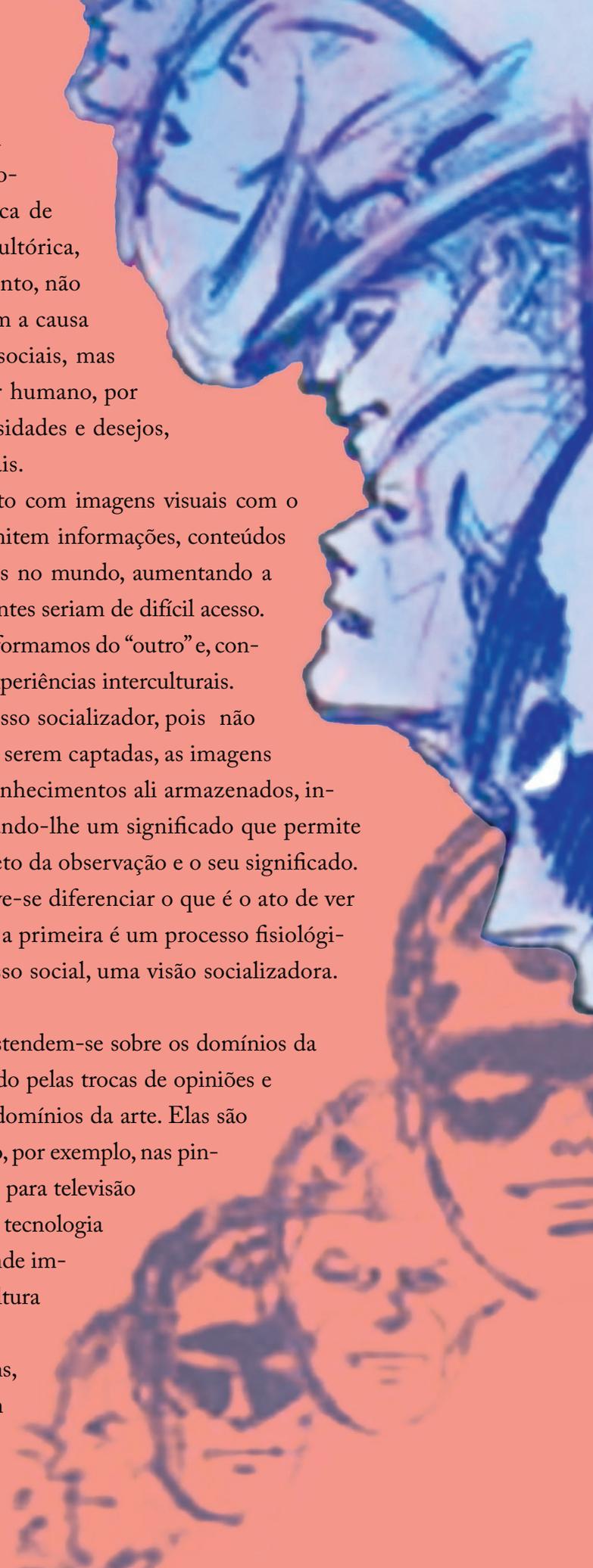
Historicamente, ocorreram mudanças de ordem técnica/tecnológica que modificaram as formas de produzir, veicular e interpretar as imagens, como a técnica de representar a perspectiva, a prensa, a modelagem escultórica, a fotografia, o cinema e atualmente a internet. Entretanto, não nos interessa, no momento, discutir se esses fatos foram a causa ou a consequência de grandes mudanças culturais e sociais, mas sabemos que as tecnologias são desenvolvidas pelo ser humano, por meio de seu trabalho, em busca de seus anseios, necessidades e desejos, logo não são desprendidas de questões culturais e sociais.

As novas tecnologias aumentaram o nosso contato com imagens visuais com o auxílio dos multimeios, que rapidamente trocam/transmitem informações, conteúdos e conhecimentos vindos de diversas fontes e localidades no mundo, aumentando a sensação de mobilidade para circular entre espaços que antes seriam de difícil acesso. Temos, então, no mínimo, duas situações: a imagem que formamos do “outro” e, consequentemente, a nossa própria imagem e as trocas de experiências interculturais.

Sob essa perspectiva, a visão humana é um processo socializador, pois não se restringe somente à fisiologia do aparelho visual. Ao serem captadas, as imagens não são transmitidas de forma direta ao cérebro. Os conhecimentos ali armazenados, incluindo as imagens, “filtram” o conteúdo observado, dando-lhe um significado que permite ao cérebro humano ao mesmo tempo reconhecer o objeto da observação e o seu significado. Por esse motivo, ao debater sobre a Cultura Visual, deve-se diferenciar o que é o ato de ver e o que é a capacidade de formar uma imagem mental: a primeira é um processo fisiológico, ao passo que a segunda está inserida em um processo social, uma visão socializadora. (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 41)

As imagens a que somos expostos todos os dias estendem-se sobre os domínios da cultura popular, da propaganda e dos noticiários, passando pelas trocas de opiniões e conhecimentos, do comércio e da justiça, até atingir os domínios da arte. Elas são produzidas e divulgadas por uma miríade de meios, como, por exemplo, nas pinturas, nas fotografias, nos cartazes, nos filmes, nos vídeos para televisão e, também, nas imagens digitais. Não se pode negar que a tecnologia responsável pela criação das imagens é um objeto de grande importância para a experiência humana no domínio da Cultura Visual. (STURKEN; CARTWRIGHT, 2001, p. 11-2)

Os seres humanos, além de criadores de imagens, também são capazes de, todos os dias, investir poder, um poder de evocar pessoas não presentes, de excitar ou



acalmar, assim como o poder de persuadir ou iludir. Dessa maneira, uma única imagem pode ser utilizada para múltiplos propósitos, estar presente nas mais diversas situações e, em cada uma delas, ter significado diferente. Assim se formam as ideologias, que perpassam a cultura visual e são produzidas e constantemente ratificadas por meio de instituições sociais.

Do fato de que as imagens são usadas para regulação (câmeras de segurança), categorização, identificação (fotografias de documentos, como passaportes) e provas (investigação criminal), além de permear o mundo do entretenimento, derivou a importância de se estudar a influência da imagem não só no campo das artes, mas também nos demais meios, como no caso da imagem transmitida por televisão, cinema, internet e outros dispositivos de multimídia. Vários estudiosos, ao focar a cultura visual, enfatizam o quanto essas imagens estão fortemente vinculadas ao cotidiano e interferem na subjetividade das pessoas (Hernández; Mitchell; Dikovitskaya; Martins; Tavin).

Mitchell (2002) apresenta várias questões a respeito da Cultura Visual, desde a sua origem conceitual até as suas novas fronteiras transdisciplinares, mostrando, assim, a dificuldade de delimitar e conceituar de forma precisa o termo. O autor considera os Estudos Visuais como a área de estudo e a Cultural Visual como o objeto dessa área. Porém, prefere utilizar o termo Cultura Visual para denominar tanto a área quanto o objeto de estudo (será no contexto que se fará a diferenciação), pois esse termo evidencia que a visualidade também é construída culturalmente.

Margaret Dikovitskaya (2006) assim define o termo Cultura Visual<sup>1</sup>:

“Cultura Visual, também conhecida como estudos visuais, é um novo campo para o estudo da construção cultural da visualidade nas artes, mídia e vida cotidiana. É uma área de pesquisa e uma iniciativa curricular que trata a imagem visual como o ponto focal dos processos pelos quais o sentido do contexto cultural se dá.” (p. 1)

A autora relata que surgiram, na década de 1990, nas universidades anglo-americanas, uma variedade de perspectivas conceituais acerca da Cultura Visual sem, necessariamente, existir entre elas objetivos, definições e métodos em comum. Esse mesmo cruzamento ocorreu nas universidades norte-americanas entre a História da Arte e o novo campo de conhecimento interdisciplinar, os Estudos Visuais. Por se tratar de um campo com uma literatura escassa, a citada autora realizou entrevistas com dezessete autores e dividiu as opiniões deles em três grupos.

O primeiro grupo entende os Estudos Visuais como uma expansão da História da Arte, ou seja, não existe um conflito entre ambos, há uma ampliação dos estudos da História da Arte com a inserção de questões relativas à Cultura Visual. O segundo grupo vê os Estudos Visuais como independente da História da Arte e mais apropriadamente estudado com tecnologias de visão relacionadas à era digital e à visual. O terceiro grupo considera os Estudos Visuais como uma ameaça consciente aos desafios da tradicional disciplina da História da Arte. A divisão do posicionamento dos principais teóricos nesses três grupos evidencia o quanto esse novo campo pode se abrir a discursos e práticas distintas.

Como um dado histórico, é importante saber quando o termo Cultura Visual começou a ser utilizado em publicações: segundo Dikovitskaya, o termo foi utilizado primeiramente nos títulos de três livros: *“Towards a Visual Culture: educating through television”* (GATTEGNO, 1969); *“Comics and Visual Culture: research studies from ten countries”* (1986), editado por Alphons Silbermann e H.-D. Dyroff; *“The way it happened: a Visual Culture History of the Little Traverse Bay Bands of Odawa”* (McCLUKEN, 1991).

No entanto, Michael Baxandall utilizou o termo Cultura Visual como conceito importante para transformar a disciplina de História da Arte ao introduzir a noção de um “período do olho”, que considera que o espectador traz para a pintura um conjunto de informações que é conduzido para a geração seguinte.

Pela falta de definições em relação aos objetivos e às delimitações da Cultura Visual, é comum observar generalizações e críticas em relação a esses estudos, principalmente feitas pelos estudiosos da História da Arte e Estética, que normalmente veem na nova área de estudo uma ameaça a suas disciplinas.

Mitchell (2002) sugere que existem alguns mitos interligados à Cultura Visual, entre os quais: ameaça aos conceitos tradicionais da arte, oculo-centrismo, redução da História da Arte a história das imagens, equiparação das obras de arte às demais imagens e textos a imagens (literatura – artes visuais), deslocamento da atenção aos objetos, predominância dos meios visuais, classificação dos meios visuais, construção social do campo visual e realização de uma abordagem antropológica e não histórica da visão. Como uma antítese, o autor argumenta que a Cultura Visual não está limitada aos estudos das imagens e dos meios, mas, sim, expande-se para utilização e junção dos sentidos do corpo, natureza visual, meios híbridos, visualidade cotidiana, distinção entre arte e não arte e uma era que não é apenas visual.

É importante que se observe que a Cultura Visual está fortemente relacionada com a dinâmica da construção social que se transforma na medida em que esta se altera. O processo da visão tem toda uma explicação fisiológica que não deve ser desconsiderada, mas o ato de olhar, formar e interpretar as imagens é fator mais amplo que envolve as

experiências culturais, históricas, políticas, étnicas, religiosas e as construções simbólicas.

Muitas das formas de comunicação caracterizam-se por um hibridismo, no sentido de que fazem uso de mais de uma forma delas: os livros ilustrados, os anúncios de jornais e revistas, os cartazes publicitários, quase que integralmente, constituem-se de uma combinação de imagens e palavras. As artes cênicas, por sua vez, geralmente apelam para mais de um sentido humano (musicais, dança, iluminação, cenários e elementos sonoros, diálogos, todos se combinam na construção de uma experiência total). O mesmo ocorre em videoclipes e shows musicais, em que mídias audiovisuais, como filmes e programas televisivos, são empregadas para contextualizar as canções e enriquecer seus significados, o que significa dizer que, por mais que os teóricos da Cultura Visual enfatizem a questão do visual, não podem excluir as outras sensações humanas, como a do toque ou da percepção de movimento. Além disso, devem considerar como ocorrem os relacionamentos entre as imagens, as gravuras, as texturas, as palavras, as músicas e os sons, que tanto podem ser complementares quanto contrastantes. Um meio visual pode conter e transmitir outras formas de comunicação visual, a exemplo de formas não verbais de comunicação, como expressões da face e do corpo, enfeites, tatuagens e também vestuários, que podem ser transmitidas por meio de pintura, fotografia, filme ou televisão.

Em relação à Cultura Visual nas academias, Raimundo Martins (2008) afirma que ela desafia e desloca os limites do sistema das belas artes, provocando tensões e contradições a favor de conceitos curriculares que modificam a estabilidade acadêmica e institucional. Ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos,

analisando-os como artefatos sociais, a Cultura Visual busca auxiliar os indivíduos, especialmente os alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, buscando desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder.

As mudanças ocorridas desde a década de 1960, no século passado, influenciaram no surgimento da Cultura Visual, que foi gradativamente inserida no ensino de Arte e Educação, a exemplo das artes populares e manifestações da cultura popular. A partir da década de 1990, houve uma mudança que não ocorreu apenas dentro do campo das Artes Visuais, mas que também constituiu uma ampliação para o campo de estudo da Cultura Visual. Hernández (2007) descreve-a como um novo ramo da construção visual dentro das Artes, da mídia e das próprias experiências da vida cotidiana, integrante dos novos currículos acadêmicos, que trouxe uma nova forma de perceber o ensino. O estudo da Cultura Visual parte de um processo investigativo que permite o entendimento do contexto social e cultural das imagens e artefatos culturais, pois o significado desses participa de uma dinâmica cultural e social.

Na sequência, farei uma revisão de literatura e um histórico das metodologias de pesquisas em artes. Como as formas de pensar por meio da arte ampliam os métodos e as metodologias de outras áreas do conhecimento que passam a considerar as experiências de vida, o autoestudo, a memória, a subjetividade e a pesquisa colaborativa, percebe-se que, paulatinamente, certas características da pesquisa em artes são incorporadas à pesquisa qualitativa das ciências humanas.

<sup>1</sup>Posteriormente, a autora faz a diferenciação entre cultura visual e estudos culturais.

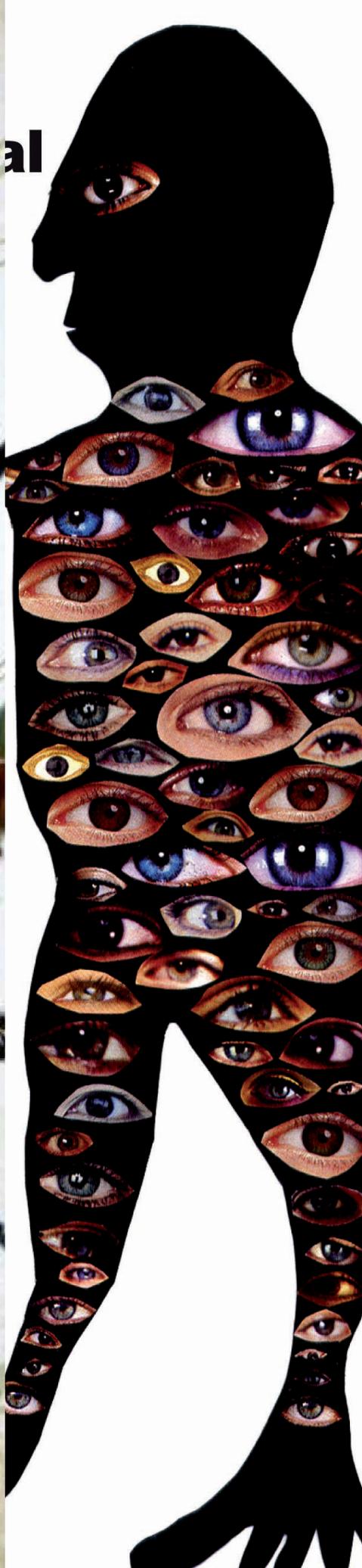


Figura 22: Composição com imagens analisadas [Editada pela autora]



# 3 . DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA QUALITATIVA



Figura 23: Galho em flor. Oliveira.

Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2006) dividiram em sete fases a pesquisa qualitativa, desenvolvida na América do Norte, do século XX até a atualidade. Discorrerei acerca dessas visões para contextualizar e facilitar a compreensão do desenvolvimento da A/r/tografia e suas influências históricas.

A primeira fase, denominada de “período tradicional”, ocorreu no início do século XX até a Segunda Guerra Mundial. Pesquisadores desse período escreveram relatos colonialistas e com pretensões de obter objetividade, o que demonstra ainda a influência do paradigma dos cientistas positivistas (DENZIN e LINCOLN, 2006).

Na segunda fase, também chamada de “fase modernista” ou “era dourada”, ocorrida nos anos do pós-guerra até a década de 70 do século XX, os pesquisadores ainda utilizavam a linguagem retórica do discurso positivista e pós-positivista com o intuito de conseguir uma equivalência da pesquisa qualitativa com relação à pesquisa quantitativa. Para isso, aplicavam entrevistas abertas e quase estruturadas com a observação do participante e com análises desses dados, realizados nos moldes estatísticos e padronizados.

“Gêneros obscuros” é a denominação para a terceira fase, que ocorreu no período de 1970 a 1986, cujas estratégias de pesquisas iam dos estudos de caso, métodos de pesquisa histórica, biografia, etnografia até a pesquisa-ação. As formas de obtenção de dados variavam da coleta e análise de materiais empíricos, entrevistas qualitativas, métodos observacionais, visuais, experiência pessoal e documentários. Os dados passaram a ser analisados com mais eficiência depois da disseminação do computador como ferramenta de análise de dados de pesquisa. Nessa fase, surgiram outras aborda-

gens como o pós-estruturalismo, o neopositivismo, o neomarxismo, o descriptivismo micro-macro, as teorias rituais do drama e da cultura, o desconstrutivismo e a etnometodologia. Nesse sentido, saliente-se o que Denzin e Lincoln (2006) afirmam a respeito da utilização do ensaio como forma de arte em lugar do artigo científico, o que permite identificar outro local de fala do autor que é muito mais pessoal, pois parte de suas experiências de vida.

A quarta fase, denominada de “Crise da Representação”, iniciou-se a partir dos anos 1980, com obras de antropólogos que começaram a tratar de questões relacionadas a gênero, classe, raça, por meio de textos e pesquisas mais reflexivas que colocaram em suspeição questões que, anteriormente, eram incontestáveis, como a validade, a confiabilidade e a objetividade na pesquisa. A representação está relacionada ao texto e aos dados coletados, que dependem da verbalização do pesquisado ou da análise do comportamento dele, que poderá mentir ou omitir informações; logo, esses dados não podem ser considerados fidedignos como anteriormente eram em pesquisas desenvolvidas, por exemplo, na fase modernista.

As próximas três fases estão relacionadas às crises de representação, legitimação e práxis, denominadas de Tripla Crise. A primeira, a crise da representação, reconhece que os pesquisadores não conseguem realmente apreender a experiência vivida, pois ela é criada no ato da escrita. A segunda é a crise da legitimação, que problematiza as formas pelas quais os dados de pesquisas são analisados e interpretados, avaliando termos como a validade, a capacidade de generalização e a confiabilidade. A terceira crise está voltada para a práxis e questiona como a realidade representada textualmente em dados de pesquisa pode ser realmente modificada.

Dessas três últimas fases, na quinta fase, também chamada de período pós-moderno da redação etnográfica experimental, observam-se algumas mudanças, quais sejam: as teorias são vistas como narrativas do campo; procuram-se outras formas de representação do outro; entende-se que não é mais possível tratar o pesquisador como um observador distante; a pesquisa torna-se mais preocupada com questões práticas e volta-se para a solução de problemas, diferentemente de apenas apontá-los; as grandes narrativas são substituídas por teorias mais locais relacionadas a problemas específicos.

A sexta fase, chamada de pós-experimental, e a sétima fase compreendem o período em que vivemos e que ainda viveremos, no qual os pesquisadores não contestam as etnografias ficcionais, as poesias etnográficas e os textos multimídias e buscam uma relação das suas pesquisas com uma sociedade democrática livre.

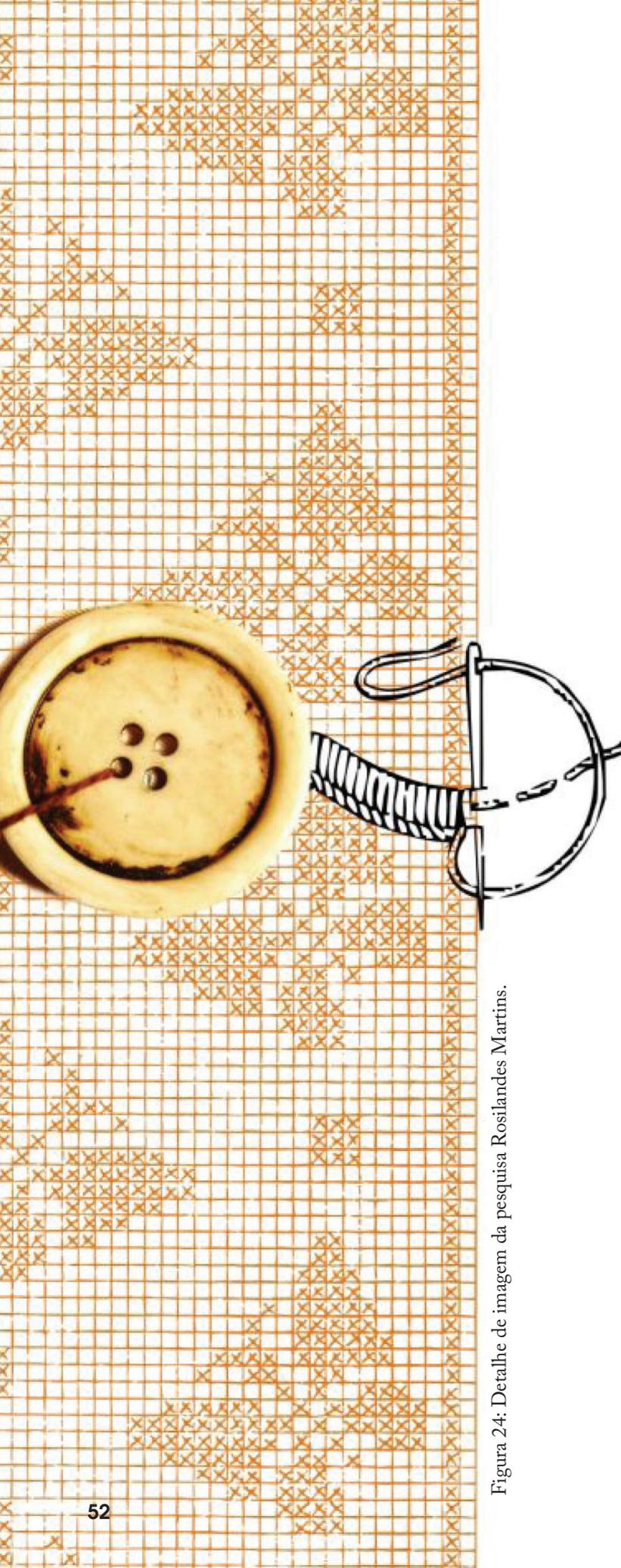


Figura 24: Detalhe de imagem da pesquisa Rosilandes Martins.

A partir das percepções acerca das sete fases descritas por Denzin e Lincoln (2006), podemos perceber que estas surgiram em períodos que podem ser datados e coexistem ainda hoje, juntamente com os seus supostos fins, embora, em algum momento, a contestação de seus fundamentos as tenham feito desestruturar-se. A coexistência dessas fases pode ser vista como positiva, pois retrata as diversas possibilidades de paradigmas e métodos de análises a serem utilizados em uma pesquisa.

Assim, o que realmente se encontra são universidades e cursos que ainda impõem e utilizam uma visão positivista que se pretende ser neutra e objetiva, mas na verdade despreza o contexto das relações sociais, culturais, psicológicas e educacionais, fruto de métodos que criam objetos de estudos finalistas e deslocados da realidade vivida. Logo, os resultados da aplicação desses métodos demonstram-se reducionistas e também distantes das experiências cotidianas. O grande problema é que essas metodologias estão consolidadas nas academias e por vezes são vistas como as únicas a serem imparciais, precisas e rigorosas, influenciando as pesquisas baseadas na complexidade das relações humanas, assim como a pesquisa em arte.

Entendo que a pesquisa em arte possa ser construída e mais bem entendida após o esforço de pesquisadores da área em questionar os métodos positivistas e reducionistas que ainda influenciam a construção do conhecimento em arte. Um dos vieses possíveis é o entendimento

de que algumas características subjetivas que são atribuídas predominantemente ou somente ao campo das artes (como a emoção, a sensibilidade, a criatividade) estão presentes também nas demais áreas do conhecimento e em suas formas de fazer pesquisa. No caso das Ciências Exatas, tem-se a subjetividade inerente ao pesquisador, que possui traços psicológicos, sociais, culturais e políticos que, inevitavelmente, influencia de forma direta a coleta e a interpretação dos dados da pesquisa. Isso acontece de maneira mais clara com as Ciências Sociais, que possuem a subjetividade tanto na figura do pesquisador quanto na do pesquisado.

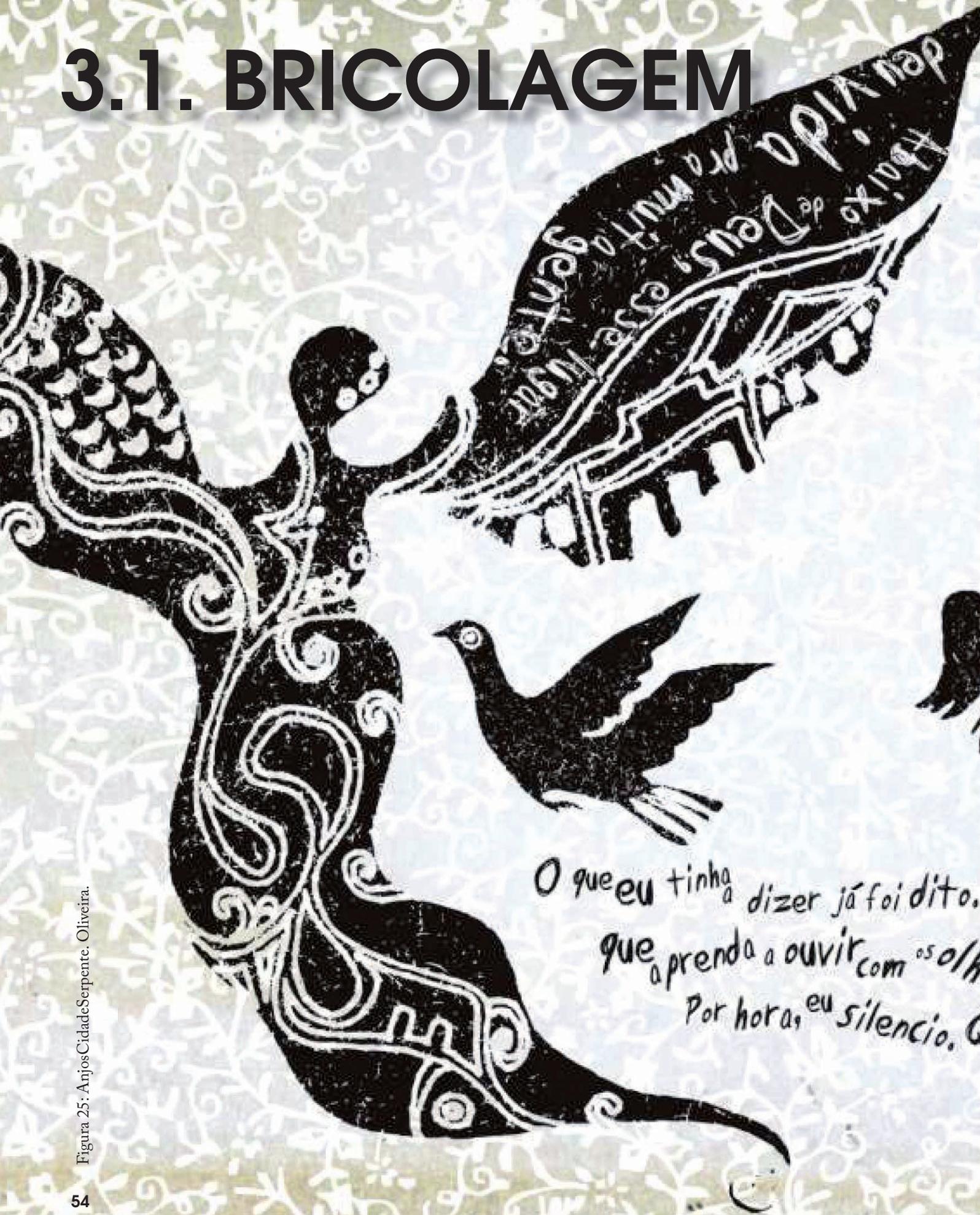
Conferem-se características depreciativas da parcialidade aos métodos de pesquisa quando eles relacionam-se aos traços de subjetividade acima indicados. Dessa forma, o rigor científico de metodologias tradicionais está relacionado a falsa objetividade, clareza, precisão, porque se sabe que existe a intenção do pesquisador na escolha dos instrumentos, métodos e objeto de pesquisa. Assim, dado que as ações submetidas ao controle dos métodos científicos são intencionais e conscientes, estão sujeitas a parcialidades.

Compreendo que a subjetividade e a parcialidade estão presentes na pesquisa acadêmica, e mesmo os métodos positivistas que prometem a imparcialidade não a sustentam diante da complexidade do objeto de estudo e de sua constante mudança no espaço e no tempo.

Santos (1989) favorece a compreensão da mudança paradigmática de uma Ciência Moderna para a Ciência Pós-moderna, possibilitando compreender as dificuldades que as metodologias emergentes, como a *A/r/tografia*, encontram ao enfrentar os discursos hegemônicos da Ciência Moderna.

A obra “O meio como ponto zero”, organizado por Blanca Brites e Elida Tessler (2002), reúne artigos sobre metodologias de pesquisa em arte apresentados no III Colóquio Internacional de Artes Plásticas da Universidade do Rio Grande do Sul. Os artigos mostram experiências e opiniões individuais a respeito das características de metodologias de pesquisa em arte, fazendo perceber que, de alguma forma, elas convergem para a mesma ideia de Brites e Tessler, que relata: “É próprio à arte lançar a dúvida ao pensamento, desordenando determinadas hierarquias. Quando podemos visualizar o meio como ponto zero, isto é, lugar de início dos riscos inevitáveis e motivadores de cada pesquisa, já obtemos um efetivo andar” (2002). Esse meio refere-se ao fazer artístico em que o artista, estando nele imerso, poderá impulsionar o início da sua pesquisa.

# 3.1. BRICOLAGEM



O que eu tinha a dizer já foi dito.  
que aprenda a ouvir com os olhos.  
Por horas, eu silêncio.

Figura 25: Anjos Cidade Serpente. Oliveira.



Quem quiser saber,  
que disseram minhas mãos. ...  
que cantem os sentidos!  
Henrique Gozzano

O termo *bricolagem* origina-se da palavra francesa *bricolage*, frequentemente usada para denominar uma metodologia de pesquisa que se utiliza de diferentes estratégias metodológicas, considerando a complexidade inerente ao mundo e, conseqüentemente, aos objetos de estudo de uma pesquisa. Para isso, o pesquisador *bricoleur* não separa o conhecimento empírico do filosófico, considera que a experiência adquirida na vivência cotidiana influencia na construção do conhecimento, e que o contexto em que se insere o objeto é fundamental para a compreensão de seu estudo.

A *bricolagem* vai de encontro às ideias positivistas da ciência moderna, que acreditam na certeza, verdade e exatidão do conhecimento científico. Os *bricoleurs* criticam a suposta imparcialidade e objetividade da ciência social positivista e dizem que esta se afasta da realidade social e contribui para enfatizar as desigualdades sociais. Ela foge da lógica do especialista e concentra-se no pesquisador, que é capaz de discorrer acerca de tudo, e nesse tudo ele tem a convicção de que nada é certo e nada pode ser intitulado como verdade absoluta, aproximando-se das ideias do pós-estruturalismo de que o conhecimento nunca pode ser alcançado integralmente.

Nesse contexto, muitos pesquisadores positivistas consideram a *bricolagem* como uma metodologia totalmente sem regra, dizem que não há um rigor científico quando se realiza um estudo nessa linha. Contudo, ao contrário do que eles defendem, o que acontece é uma nova linha de conhecimento que interliga várias áreas e disciplinas e focaliza a forma de



Figura 26: Sem título. Oliveira.

trabalho num pensamento inter, trans e multidisciplinar. O rigor da bricolagem está na busca do que é encoberto pelo reducionismo de pesquisas monológicas e objetivistas. Logo, há um rigor na ausência do que foi reprimido para se buscar a tão proclamada verdade na ciência, ou seja, é uma busca das incertezas encobertas pelas certezas.

Kincheloe e Berry (2007) dizem haver, a partir disso, o desenvolvimento do elemento imaginativo ficcional da pesquisa, que explora as possibilidades do que não foi realizado nem imaginado anteriormente. Será a própria relação entre as diversas áreas de conhecimento e métodos de que o bricoleur lança mão que demanda um maior rigor metodológico devido a essa complexidade, assim como será necessária fundamentação teórica para escrever sobre tantas áreas diferentes:

[...] há mais obstáculos ao ato de entender o mundo que os pesquisadores haviam previsto. Foi com essas visões em mente que Denzin e Lincoln (2000) publicaram sua rigorosa concepção do bricoleur como sendo intelectualmente informado, com ampla leitura e conhecedor de diversos paradigmas de interpretação. Compreendendo que o mundo é complexo demais para ser revelado como uma realidade objetiva, os autores buscaram múltiplos métodos para dar riqueza e profundidade a um estudo. (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 41)

Como a teoria é um artefato cultural e linguístico, a interpretação do objeto de sua observação é inseparável da dinâmica histórica que a moldou. A tarefa do bricoleur é atacar essa complexidade, revelando os artefatos invisíveis de poder e cultura, e documentar a natureza de sua influência em sua própria prática acadêmica, mas também na prática acadêmica em geral. Nesse processo, os bricoleurs atuam a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo. (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 16)

Os pensadores bricoleurs percebem o mundo de forma oposta aos ideais positivistas que privilegiam barreiras íntegras entre as culturas e não permitem a sua miscigenação. Eles enfatizam uma quebra dessas fronteiras para que as culturas possam aprender umas com as outras e também permitem que aqueles grupos minoritários da sociedade possam expressar suas ideias e seus objetivos. É no encontro dos diferentes que surgem novos conhecimentos e novas formas de enxergar o mundo. A partir daí, é possível criar metodologias apropriadas para essas realidades díspares, e os avanços ocorrem porque se adequam ao entrecruzamento cultural.

O processo de pesquisa é subjetivo; em lugar de reprimir sua subjetividade, tentam (os pesquisadores) entender seu papel na definição da investigação. Todos esses elementos se unem para ajudar os bricoleurs a refletirem sobre seus princípios de seleção de uma ou outra perspectiva de pesquisa. (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 18)

Considerando todos os pontos de vista, é importante analisá-los em um contexto próprio, porque, quando todas as realidades misturam-se, a resultante dessas diferenças é o encontro de um novo sentido para a metodologia, mesmo porque essa nova forma de pesquisar encontra sempre uma incerteza conclusiva ao afirmar que nada está acima de perguntas e que até as conclusões dos nossos trabalhos não representam certezas e podem ser alvos de questionamentos em relação às épocas em que se enquadram.

Em relação à metodologia utilizada, os bricoleurs procuram não usar meios que, de certa forma, induzam a uma resposta parcial por meio do

entrevistado, por exemplo. Os métodos não são meros meios estáticos, eles devem ser elaborados de forma dinâmica, procurando mesclar as experiências do pesquisador e a contextualização do entrevistado, caracterizando, inclusive, atitudes deles em meio às perguntas. Com isso, metodologias prontas e questionários predefinidos são descartados porque não se adequam à realidade e ao contexto da situação, e, para que se adequem, é necessário que o pesquisador bricoleur tenha a sensibilidade de encontrar o que não foi proposto para que novas perspectivas surjam no cenário e para que torne possível a transformação social na construção de sistemas para a produção de sentido.

Busca-se, agora, o delineamento teórico que envolve a A/r/tografia. Por se tratar de uma metodologia muito recente, existem poucas publicações dedicadas exclusivamente a esse assunto. Apesar da pouca literatura e do curto período de sua existência, a A/r/tografia possui os seus pressupostos teóricos e está cercada de discussões promovidas pelos próprios a/r/tógrafos. Assim, muitos dos referenciais teóricos são obtidos das próprias teses e dissertações que normalmente possuem capítulos específicos das pesquisas dedicados somente à metodologia a/r/tográfica, como veremos adiante.

## 3.2. METODOLOGIA DE PESQUISA EM ARTES

O que é que torna uma obra de arte importante? Minha melhor resposta é que há algo nela que você não consegue entender completamente. Ainda assim, você entende que esse algo está ali, e que tem potencial para ser compreendido. Devido a esta presença, o trabalho chama a nossa atenção e curiosamente continuamos a pensar nisso.

(Jan Svenungsson)

A pesquisa quantitativa possui um êxito histórico que possibilitou a emergência de vários conhecimentos e a elaboração de tecnologias e artefatos marcantes na sociedade, a exemplo da engenharia, da biotecnologia, das ferrovias, da telecomunicação, entre outros. Porém, esse método também vem sendo criticado por diversos autores que acreditam que se apropria da realidade e estuda somente o que cabe em seus limites. Sobre isso, Morin (2008) afirma tratar-se da ditadura da realidade, que é muito seletiva. Por outro lado, a pesquisa qualitativa não alcança esse mesmo êxito, já que tem a árdua tarefa de se afirmar dentro de uma tradição marcada por ideias que são muitas vezes opostas. As pesquisas qualitativas desenvolvem-se com a afirmação de novas disciplinas, a exemplo da antropologia, da sociologia e da psicologia, tendo cada uma deixado um legado para as metodologias de modo geral. Aqui, alguns temas são rediscutidos, como a precisão, a exatidão, o rigor, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A seu turno, a ciência pós-moderna questiona os métodos positivistas, monológicos e reducionistas de realização de pesquisas acadêmicas. Entre várias mudanças que ela propõe em relação a esses métodos, podem-se destacar algumas: a aceitação da subjetividade como elemento inerente a qualquer atividade humana, bem como a incerteza, a imaginação e a introspecção; a ênfase na importância das experiências vividas e cotidianas; a emissão da voz do discurso pelo eu em contraposição ao nós; a aquisição de maior credibilidade por parte das pesquisas narrativas e autobiográficas.

Esses elementos, na ciência moderna, são negligenciados e, ao serem utilizados, a pesquisa é considerada tendenciosa e conseqüentemente sem rigor científico. O que se percebe é um questionamento da certeza, da precisão e da objetividade construído pelos métodos tradicionais e modernistas que ainda estão arraigados na academia e que influenciam a pesquisa em arte. A *A/r/tografia* representa uma metodologia que se preocupa com essas questões provocadas pela ciência pós-moderna e foca principalmente nos estudos da fenomenologia, do estruturalismo, do pós-estruturalismo, do construtivismo e das teorias feministas.

Identifica-se que essas mudanças influenciam de maneira geral as pesquisas, principalmente nas ciências humanas e sociais, por volta do início dos anos 80 do século passado. Para a pesquisa em arte, a imagem é, além de objeto de pesquisa, elemento, meio e

veículo que desestrutura ainda mais essas certezas na construção do conhecimento, pois cria novos sentidos e leituras em diálogo com o texto. Então, tem-se na imagem e na sua relação com o texto um dos atributos diferenciadores da A/r/tografia em relação a outras metodologias.

Grande parte das universidades brasileiras possui um histórico que é fundamentado nas disciplinas, e cada curso possui suas respectivas metodologias que os caracterizam e os fundamentam, assim como vocabulário específico, de modo que impossibilita o intercâmbio e a fluidez dos conhecimentos desenvolvidos em cursos distintos.

A crítica que se faz a esse modelo tradicional de universidade é que, ao concordamos que a realidade do mundo não é disciplinar, justificamos, assim, que o conhecimento não deve ser tratado de forma tão estanque. Alguns autores listam diversos problemas advindos das simplificações e fragmentações do conhecimento. Esse entendimento é de especial relevo para as teorias trabalhadas nessa pesquisa e para o modo como se articulam para fazer compreensíveis as metodologias de pesquisas em artes.

Hernández (2006) relata outra tendência metodológica chamada performativa, na qual considera o papel do corpo na narrativa autoetnográfica, relação de fundamental importância para aqueles que pretendem realizar pesquisas no âmbito da música, das artes cênicas, das artes visuais e, também, da docência.

Na pesquisa baseada nas artes, devem ser ressaltados dois aspectos: primeiro, da noção de sujeito, da criação de uma forma de transgressão em que o pesquisador fala a partir de si mesmo, ou seja, ele é um referencial importante para os caminhos da pesquisa. Segundo esse pensamento, enfatiza-se a experiência do próprio pesquisador para comunicar a experiência e também o seu grau de comprometi-

mento com o objeto do estudo. Outros aspectos a se considerar são o texto, a forma de escrever, o teor do testemunho, da corporificação do narrador, e a implicação dos diversos públicos leitores. É pelo texto que o pesquisador cria ou recria experiência em que o corpo se encontra inserido e na sua relação com outros. O objetivo maior a ser alcançado por esse tipo de relato, na opinião de Vidiella (2005, apud HERNANDEZ, 2008), é fazer com que os pesquisadores em arte repensem suas posições e seu papel, tanto como criadores quanto como espectadores, para, assim, superar as fronteiras existentes entre artista-obra de arte, artista-espectador e obra-espectador. É por meio das relações entre artista, sujeito e público que os pesquisadores baseados nas artes podem refletir sobre os métodos que usam para fabricar histórias e histórias da arte, para repensar os modos pelos quais compreendem a importância do significado e da própria subjetividade na sua construção.

Segundo Weber e Mitchell (2004, apud HERNANDEZ, 2008), podem-se reconhecer dez pontos nas pesquisas baseadas nas artes que contribuem para repensar formas de pesquisar: (1) reflexividade, ou o processo no qual o pesquisador torna públicos os mecanismos de sua própria tarefa, evidenciando um processo de contínuo descobrimento; (2) captura do inefável, o que seria difícil colocar em palavras; (3) demanda pela atenção sensorial, emocional e intelectual, pois a arte é uma experiência que ao mesmo tempo atrai os sentidos, as emoções e o intelecto; (4) forma de comunicar mais holística unindo a totalidade e a parte do que se vê, para atingir entendimentos que não seriam possíveis de maneira escrita; (5) percepção do que existe em um caso específico e particular que pode reverberar na vida das demais pessoas; (6) uso de metáforas e símbolos para mediar a teoria, revelando as multiplicidades de significados

e complexidades existentes no campo de atuação da educação baseada nas artes; (7) ação de fazer com que o ordinário pareça extraordinário, na medida em que provoca, inova e quebra resistências, levando os pesquisadores a considerar novas maneiras de ver ou fazer coisas; (8) provocação de respostas corporificadas, isto é, do reconhecimento, por parte dos educadores, da importância do corpo para a aprendizagem, da percepção de que o ser humano possui um corpo e que aprende por meio dos seus sentidos; (9) superação das limitações do discurso acadêmico, no sentido de divulgar a pesquisa para uma audiência mais ampla do que a da academia; (10) transformação do que é pessoal em social e do que é privado em público, mediante a promoção de uma compreensão mais completa da condição humana, da reflexão do que é o ser humano e de como ele constrói suas relações com o mundo, interrompendo, assim, as narrativas e visões hegemônicas.

Quanto à relação entre a arte e as palavras, ou seja, a relação entre os elementos verbais e não verbais que se manifestam nas evidências e sua interpretação no contexto da pesquisa, Save e Nuutinen (2003, p. 532, apud HERNANDEZ, 2008) definem a relação entre o desenho e as palavras como “a criação de um campo com múltiplas interpretações, como a criação de uma ‘terceira coisa’ que é sensorial, com múltiplas interpretações, intuitivo e sempre cambiante, evitando selá-lo com uma verdade final” (p. 113).

As metodologias de pesquisa baseadas nas artes recebem diversas críticas, entre as quais Hernández (2008) ressalta as seguintes:

a) a pesquisa baseada nas artes tem pouca fun-

damentação teórica, o que faz com que em ocasiões se apresente de maneira ingênua ou se torne um veículo de evidente narcisismo;

b) a pesquisa baseada nas artes termina sendo nem boa pesquisa nem um bom exemplo de arte;

c) os pesquisadores que se inscrevem na pesquisa baseada nas artes não realizam suficientes conexões com as disciplinas (artísticas, sociais, educativas, terapêuticas) às quais fazem referência;

d) os pesquisadores não comunicam de maneira adequada os resultados de sua pesquisa, ancorados na ideia de que as imagens ou os textos podem falar por si mesmos.

Em resposta a tais críticas, Levine (2001, apud HERNANDEZ, 2008) considera que a pesquisa baseada nas artes deve se preocupar com a clareza, a ordem, a forma, o significado e a lógica, típicos em qualquer pesquisa, mas também com a paixão, o erotismo e a vitalidade, que são características das artes. Os relatos devem-se voltar a produzir novas perguntas sobre metodologias de pesquisa e educação, preocupando-se menos em ter conclusões, versando acerca da verossimilhança e não da verdade.

Hernandez (2008) conclui que a pesquisa baseada nas artes significa mostrar a imaginação não só na formação dos conceitos, mas na maneira de realizar o projeto. Busca-se não somente uma inspiração do contato com a imagem, como também realizar a pesquisa de forma imaginativa, o que supõe estar aberto não só à cognição científica, mas também à imaginação artística. A materialização do processo deveria produzir, além de uma nova visão do problema da pesquisa, uma nova concepção de nós mesmos.



# 3.3. A/R/TOGRAFIA

## 3.3.1. Origem do termo

Etimologicamente, o termo A/r/tografia origina-se da fusão das letras iniciais das palavras inglesas *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) mais o radical *Graph* (grafia). O radical “grafia” refere-se a uma escrita que valoriza a relação dialética entre texto e imagem em que ambos se interconectam para a formação de novos significados na pesquisa. As barras são utilizadas para unir não hierarquicamente as funções do mesmo indivíduo que se apresenta como artista/pesquisador/professor.

A A/r/tografia, proposta por um grupo de pesquisadores da Universidade da Colúmbia Britânica (UBC), no Canadá, é uma metodologia de pesquisa em arte que enfatiza a importância do fazer artístico como gerador de conhecimento.

A terminologia aparece pela primeira vez na literatura acadêmica, no ano de 2003, na dissertação de Alex de Cosson, ainda não publicada. Pelo fato de as teorizações e escritos sobre A/r/tografia serem muito recentes, a grande fonte de informações vem de artigos de pesquisadores, tais como Kit Grauer, Carl Leggo, Rita Louise Irwin, Alex de Cosson, Karen Meyer e Peter Gouzouasis. Para compreender melhor essa nova metodologia, é imprescindível a leitura dos escritos de Rita Louise Irwin e de Carl Leggo, principalmente os livros “*Being with A/r/tography*” e “*Artograph*”, que inauguram e fundamentam a metodologia a/r/tográfica.

A metodologia a/r/tográfica tomou forma no intercâmbio de ideias, práticas e experiências de dissertações realizadas na UBC e sofreu influência das pesquisas em arte denominadas como Pesquisas Baseadas nas Artes e Pesquisas Educacionais Baseadas nas Artes, que surgiram em universidades europeias e dos Estados Unidos da América por volta das décadas de 1970 e 1980, no século passado. Essas pesquisas começaram a utilizar as práticas artísticas e as de críticos de arte para realizarem pesquisas educacionais (Eisner, 1976; Greene, 1975; Grumet, 1978; Vallance, 1977 *apud* SINNER, 2006). Essas pesquisas que incorporam o fazer artístico começaram, nos anos 1990, a incluir também autobiografia, escrita narrativa, dança, teatro, multimídia, hipertexto, artes visuais, poesia, entre outros.

Figura 30: Sem título. Springgay.



## 3.3.2. Renderings <sup>1</sup>

O trabalho a/r/tográfico é interpretado, apresentado ou atuado por meio de seis renderings, quais sejam, proximidade, pesquisa viva, aberturas, metáfora/metonímia, reverberações e excessos<sup>2</sup>, que buscam alcançar uma aproximação ao questionamento estético que seja corporificado e que permita uma inter-relação do texto, da imagem e das várias identidades do a/r/tógrafo com sua matéria de investigação.

Os renderings relacionam-se uns com os outros, são interpretados e executados em um espaço de relações interdisciplinares e intersubjetivas no qual se procuram ideias que constituam novos campos de estudos que possam abrir novas compreensões mediante um rigor encontrado no questionamento, na reflexão, auxiliadas pela habilidade de ascender a fenômenos que não podem ser explicados de outra maneira senão por ideias provocativas e evocativas.

A “proximidade” refere-se às fronteiras, que, no caso da metodologia, são as fronteiras das funções do a/r/tógrafo e as que envolvem a escrita e a imagem em textos acadêmicos e que podem ser expandidas para as que determinam os gêneros (masculino e feminino), o humano (homem e máquina), o direito (público e privado), a cultura e a natureza. Esse conceito é claramente entendido na própria palavra A/r/tografia, em que a barra faz visível a contiguidade de interação e não de separação nem hierarquização entre os conhecimentos ou ações. Assim, esse conceito é um ato de multiplicidade visual/performativa/textual que permite espaços de pesquisa e vida dinâmicos. É nesse momento que a figura desestabilizadora do híbrido se faz presente para compreender esses conceitos que vão de encontro às ideias binárias do certo e do errado, do verdadeiro e do falso, as quais dirigem o ser humano ao conhecimento monológico e finalista.

A “pesquisa viva” parte do fluido dos questionamentos experimentados na contiguidade da A/r/tografia, que cria sua rigorosidade na reflexão e análise contínua, tecendo teoria, prática e poética. As práticas a/r/tográficas (visuais, escritas e performativas) são vívidas, ensinadas, aprendidas em seu processo de corporificação (IRWIN, 2004). Percebe-se que o fazer está conectado ao ser no qual as práticas a/r/tográficas permanecem intimamente relacionadas à própria vida do a/r/tógrafo; dessa forma, busca-se atenção a identidade, autobiografia, reflexão, narração, interpretação e/ou representação. É comum, durante as leituras dos textos de a/r/tógrafos, encontrarmos os verbos no gerúndio denotando a ideia de processo e de conhecimento em constante transformação.

As “aberturas” não podem ser percebidas como simples passagens fáceis de atravessar, mas, sim, como espaços de rompimento, imprevisíveis e inseguros, que



Figura 31: Moldes e fiapos de linha. Martins.

são também lugares ativos de encontro entre os a/r/tógrafos e os leitores/espectadores, entre a imagem, performance e texto com a intenção de coconstruir o significado, de abrir conversações e relações antes que transmitir informação. As aberturas possibilitam ao a/r/tógrafo procurar o desconhecido, o ambíguo e o imprevisível em espaços de tensão que permitem o conhecimento da perda, das coisas não feitas, do que não se quer saber (IRWIN, 2004). Esse conceito pode ser percebido em textos cuja principal característica é estarem abertos a novas compreensões, visões e percepções que permitam aos seus leitores deslocar e irromper em práticas vistas como convites para encontros que envolvem conflitos em que o significado e o sentido é construído.

A “metáfora/metonímia”, como conjunto, faz as ideias acessíveis aos sentidos de maneira evocativa, provocativa, sugestiva e ambígua e, assim, ajuda a dar sentido ao mundo, e o faz por meio de obras, textos da pesquisa e práticas docentes. Com a metonímia, as relações ocorrem entre palavras, imagem e palavra, imagem e imagem, num movimento de deslocamento de sentido, em que se oferece a possibilidade de desmontar e remontar eventos e de reconstruir as experiências a elas relacionadas sob novos pontos de vista. As metáforas são responsáveis pela criação de ambiguidades no significado e sentido, dúvidas e incertezas que permitem a sua transformação no tempo e no espaço.

As “reverberações” produzem efeitos contínuos e permitem que as palavras e as obras de outros ressoem por meio da colaboração. A prática a/r/tográfica é como uma escritura de narrativa não linear que se move de momento em momento através de aberturas ativas. As reverberações direcionam-se para as mudanças de significado, com produção de efeitos contínuos e de vibrações que permitem a ressonância dos ecos que são construídos de maneira individual e compartilhados com narrativas que percorrem diversas histórias, teorias, textos, intertextos e esferas de praticidade (IRWIN, 2004).

O “excesso” representa o ponto de ruptura entre o conhecimento absoluto e a perda, entre a conservação e a destruição, para direcionar o olhar ao desperdiçado, sublime, monstruoso, desviado, ameaçador. O a/r/tógrafo cria aberturas onde o controle e as regras desaparecem, para permitir o surgimento do excesso (IRWIN, 2004). Nesse caso, passa-se a valorizar as histórias de vida, as experiências individuais e muito do que é rejeitado pela pesquisa tradicional.

O saber (teoria), fazer (*práxis*) e construir (*poiesis*) são formas desdobradas da A/r/tografia que conduzem a uma experiência rizomática do mundo, construído sobre o conceito de rizoma de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1987). A A/r/tografia compreende a teoria como um intercâmbio crítico que é reflexivo, responsivo e relacional e que está sempre em estado de reconstrução (SPRINGGAY, IRWIN, 2008).

Sobre as relações rizomáticas da A/r/tografia, Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong e Bickel (2008) relatam que esta, como uma metodologia de pesquisa baseada nas práticas educacionais e artísticas, caracteriza simultaneamente as identidades de educador, artista e pesquisador daqueles com ela comprometidos. O rizoma foi explicado metaforicamente por Deleuze e Guattari (1987) por meio da imagem de uma relva que conecta um ponto qualquer a outro ponto qualquer, uma relva que cresce e espalha-se em todas as direções. Outra forma de representar o rizoma é por meio de um mapa que não tem início nem fim, somente a parte do meio. As relações dos rizomas afetam a compreensão do indivíduo sobre o que é teoria e o que é prática. A teoria deixa de ser um conceito abstrato, mas algo que tem significação investigativa ativa que está sempre em transformação. É um espaço propício para a criação, o ensino, o aprendizado e a pesquisa que sempre se encontra num processo de afirmação. Para os a/r/tógrafos, as possibilidades de criação no espaço pedagógico dependem do comprometimento da superação dos valores binários,

tornando mais complexo o entendimento, seja de forma racional, subjetiva, seja rizomática.

Sullivan (2008), ao relatar os debates atuais sobre educação, revela existir dificuldades para a elaboração de novas metodologias que atendam efetivamente as necessidades da sociedade e que a metodologia a/r/tográfica pode oferecer novo sentido para uma melhor compreensão do que se precisa fazer. O rizoma é o instrumento mais comumente utilizado pelos a/r/tógrafos para a proposição de metodologias mais flexíveis, que não se concentram unicamente em determinada área do conhecimento e que não conseguem conversar com outras próximas e igualmente necessitadas.

A A/r/tografia envolve o questionamento de si mesmo e o questionamento coletivo. Como apontam Maurice Merleau-Ponty e Jean Luc Nancy, a identidade é construída na relação com os outros e é nessa relação que o entrelugar pode ser entendido como uma dobra que é, ao mesmo tempo, interior e exterior, público e privado, cujo desdobramento se dá nos entrelugares do questionamento relacional entre as três identidades do a/r/tógrafo: artista, pesquisador, professor.

Da mesma maneira, a teoria e a prática não são entendidas de forma dicotômica e hierárquica, porém de forma mesclada, em que teoria/prática/poética, assim como pesquisa/ensino/arte, são categorias que se movem em fluxos mais complexos de intertextualidade e intratextualidade. Os a/r/tógrafos localizam-se nas entrefronteiras onde acontece metaforicamente a mesclagem que borra os limites entre países, autobiografia e etnografia, macho e fêmea, classes e etnicidades, o que torna essa metodologia uma perspectiva multicultural. O entrelugar é o lugar das opressões, da desconformidade e da diferença, é o lugar potencialmente liberador (IRWIN, 2004).

A mescla que dá origem ao a/r/tógrafo é fruto da busca da diferença, da complexidade e da existência no

entrelugar, ao reunir as diferenças e semelhanças de três disciplinas distintas. Os deslocamentos para as margens dessas disciplinas são modos alternativos de produção de sentido para o a/r/tógrafo, o confronto com as diferenças inerentes a ele possibilita a reformulação de significados na suas práticas e a produção de novas formas de conhecimentos que não seriam possíveis a um artista, professor e pesquisador que exerçam essas funções isoladamente.

A respeito da importância metodológica da interdisciplinaridade e, conseqüentemente, do confronto com a diferença entre disciplinas, podemos relacionar a A/r/tografia à bricolagem.

Esse processo de desfamiliarização destaca o poder do confronto com a diferença para ampliar os horizontes interpretativos do pesquisador. A bricolagem não apenas tolera a diferença, mas a cultiva como uma centelha à criatividade do pesquisador. Esta é uma contribuição central da interdisciplinaridade profunda da bricolagem. (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 94 e 95)

A forma de representação texto-imagem<sup>3</sup> para os a/r/tógrafos é uma relação interdependente, a imagem/obra não se sustenta por si só, já que funcionando como pesquisa é necessária a relação com o texto. O que se modifica, nesse momento, é que antes a imagem era ilustração do texto ou este era a explicação da imagem e agora ambos mantêm uma relação não subordinada.

<sup>1</sup>Optou-se por não traduzir o termo “rendering”, dado que não se encontra na língua portuguesa uma só palavra que sintetize todos os sentidos embutidos nas seguintes palavras: processamento, redução, concentração.

<sup>2</sup>Tradução para as palavras inglesas contiguity, living inquiry, openings, metaphor and metonymy, reverberations e excess.

<sup>3</sup>Esta não é uma característica exclusiva da A/r/tografia; a relação de textos e imagem acontece em alguns momentos da história, como nos periódicos publicados por artistas do movimento Surrealista ou em alguns livros antigos onde as imagens e o texto eram feitos na mesma matriz.

### 3.3.3

## Desmembramentos

No âmbito da educação, os a/r/tógrafos estão plenamente comprometidos com o objeto do ensino, a compreensão e a interpretação. Eles têm de estar engajados com a proposta de sempre questionar e pesquisar junto às comunidades-alvo, respeitando seus valores e ideais. Os a/r/tógrafos, atuando como professores e artistas, podem explorar os espaços limítrofes das áreas do conhecimento e procurar compreendê-los por meio de suas metodologias de pesquisa. Eles procuram criar as condições e circunstâncias necessárias para a promoção do conhecimento e do entendimento por meio de processos de pesquisa tanto educacionais quanto artísticos.

Para Springgay, Irwin, Leggo e Gouzouasis (2008), a A/r/tografia é uma proposta de vida centrada na pesquisa e nas relações entre as diversas áreas da ciência que abrange o conhecimento. A teorização da A/r/tografia pelas experiências práticas é desafiante perante os fundamentos atuais das metodologias de pesquisa, pois sobrepõem os limites da especificidade e da objetividade dos processos, procurando articular as pesquisas pela intercorporalidade, pela percepção da realidade e pelo

processo em si. Suas formas de medição estão contidas na própria realização da pesquisa, pois os atos de criação, por si mesmos, não podem ser classificados por critérios distintos àqueles que proporcionaram tal ato.

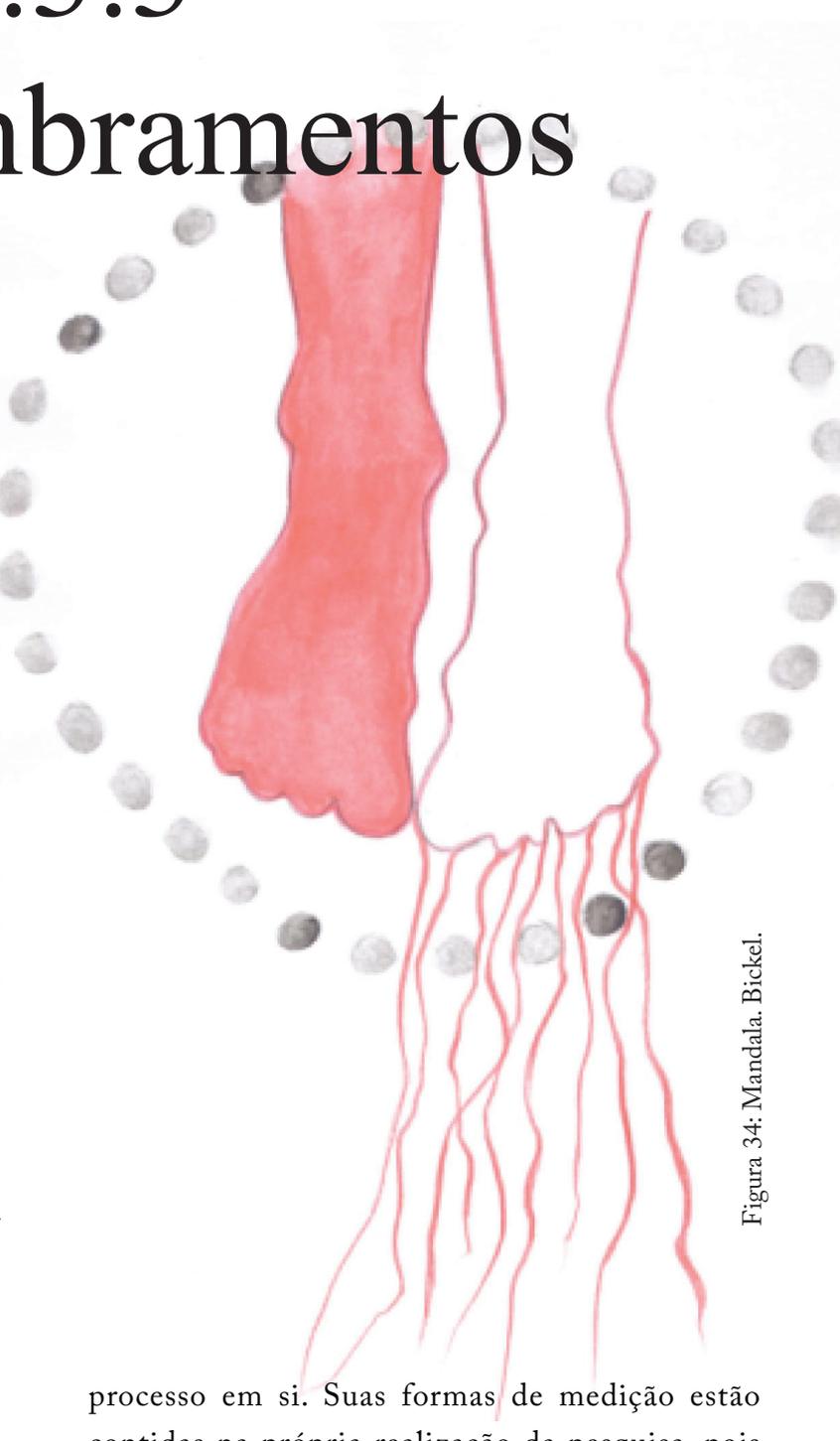
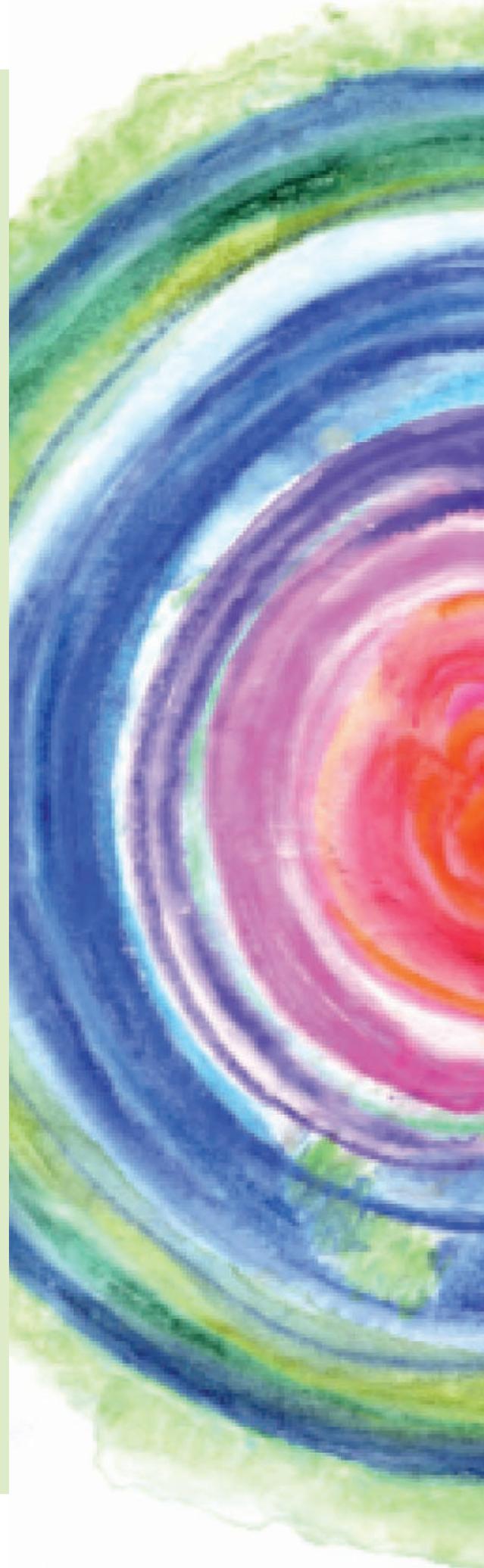


Figura 34: Mandala. Bickel.

Wiebe (2008) relata que os a/r/tógrafos desenvolvem uma interação harmoniosa com o mundo que os cerca. Sua experiência com a A/r/tografia é poética, escrevendo poesias de forma intensa, por meio de regras espontâneas, que frequentemente compartilha com seus estudantes em sala de aula, de modo a transformar suas experiências e memória. Ao fazer com que seu estudante considere-se um escritor, ele, estudante, tornar-se-á comprometido com sua própria escrita, numa constante ruminação do mundo que o cerca. Por esse motivo, acredita que criar uma comunidade de escrita não é uma tarefa impossível de se realizar, porém necessita de uma grande sensibilidade que lhe proporcionará o enfrentamento dos riscos de produzir textos.

A vida de um a/r/tógrafo está cercada das multiplicidades de uma comunidade de relacionamentos discursivos: ele produz textos autobiográficos, colaborativos, fictícios ou não, escritos de forma entrelaçada, que relatam sobre sua pessoa e cultura, que falam tanto de quem escreve quanto de quem os lê. Para Irwin (2008), a comunidade a/r/tográfica é uma comunidade de pesquisadores que trabalham todos engajados com aquela a que pertencem, na qual identificam e pretendem resolver as diferenças. São os compromissos com a comunidade que criam os referenciais teóricos da a/r/tografia, com que se dedicam às comunidades de prática, de desconstrução do que consideram ser certezas cristalizadas e absolutas, tornando complexo o que aparentemente é simples e vice-versa.

Springgay, Irwin, Leggo e Gouzouasis (2008) relatam, num primeiro momento, que as pesquisas fundamentadas em práticas são introspectivas, mas também tratam sobre comunidades de prática. Eles procuram teorizar, de acordo com suas experiências práticas de ensino, seus valores, crenças e convicções acerca do ensino num contexto social. Os a/r/tógrafos trabalham em equipe, de forma conjunta, aproveitando o potencial de cada participante, independentemente de idade, formação ou grupo social. Eles tornaram-se a/r/tógrafos porque saíram de sua área



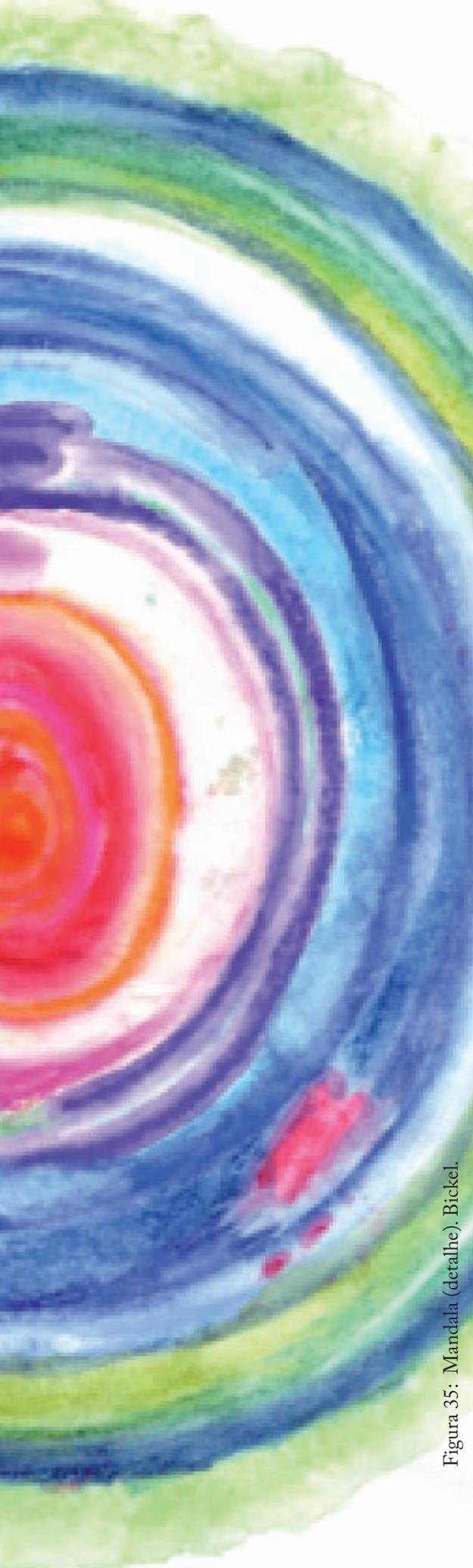


Figura 35: Mandala (detalhe). Bickel.

de conforto como educadores e começaram a questionar tudo aquilo que se considera correto para suas comunidades.

Na opinião de Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong e Bickel (2008), a metodologia a/r/tográfica torna-se mais complexa devido a interrupções e surpresas que modificam totalmente o rumo da pesquisa, das relações rizomáticas divergentes que colocam em dúvida as conjecturas e provocam novas formas de compreender as colaborações recebidas. São situações ainda difíceis de disseminar e de revelar em todos os novos conhecimentos encontrados.

Os textos a/r/tográficos não devem ser percebidos nem entendidos como uma receita ou procedimentos a cumprir. Os espaços entre cada procedimento devem ser preenchidos por cada um que se propõe a desenvolver esse tipo de pesquisa. O a/r/tógrafo busca constantemente mudar de ponto de vista, realocar fisicamente o contexto para outro local no tempo e no espaço, estudar as fissuras criadas pelo processo, mesmo que essas o tenham afetado provisoriamente. O compromisso da A/r/tografia está no ato de romper, de criar fissuras, e mudar os seus efeitos sobre a forma de se perceber o tradicional, o inovador, o que é convencional e o que é controverso. É a partir desse estado mental de incertezas e tensões e das imprecisões delas decorrentes que a A/r/tografia consegue demonstrar o seu potencial.

No capítulo subsequente, debruçar-nos-emos sobre as cinco pesquisas que perpassam os temas aqui presentes, enfocando (a fim de propiciar um melhor entendimento) as formas que cada autor utilizou para realizar a sua pesquisa e as decisões teóricas que, de algum modo, traçam a metodologia de cada uma delas. Após a apresentação dessas pesquisas, serão analisadas as possíveis aproximações teóricas e metodológicas entre elas tendo como fundamento as quatro variáveis de análise.



# 4. ABORDAGENS EM PESQUISAS EDUCACIONAIS BASEADAS NAS ARTES

Figura 36: Sem título.

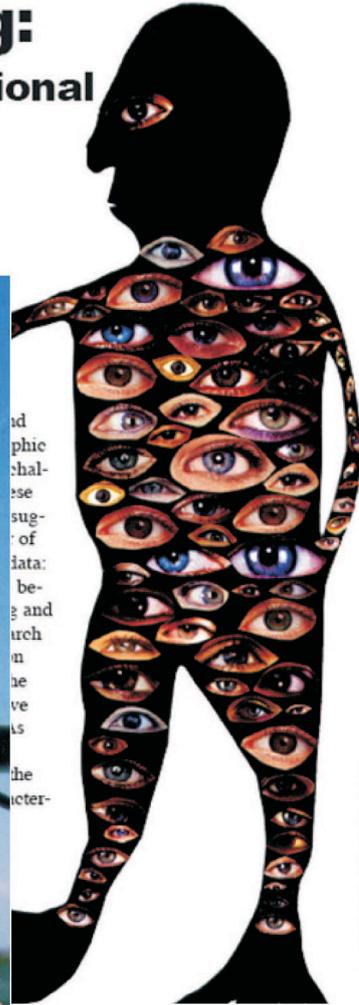


O capítulo em comento apresenta um breve resumo de três teses de doutorado da *University of British Columbia* (UBC), ou Universidade da Colúmbia Britânica, de Vancouver, no Canadá, e duas dissertações de mestrado da Universidade Federal de Goiás (UFG), de Goiânia, Brasil, que posteriormente serão analisadas buscando-se uma aproximação entre elas, por considerar que tanto as teses que abordam a *A/r/tografia* quanto as dissertações que têm como tema a *Cultura Visual* dialogam entre si em diversos aspectos.

Desse modo, os resumos – que são apresentados aqui – foram elaborados com vistas a enfatizar a metodologia, os questionamentos que os autores levantaram e que nortearam suas pesquisas, as motivações, a estrutura, as marcas visuais, o estilo de linguagem, a escrita, entre outros.

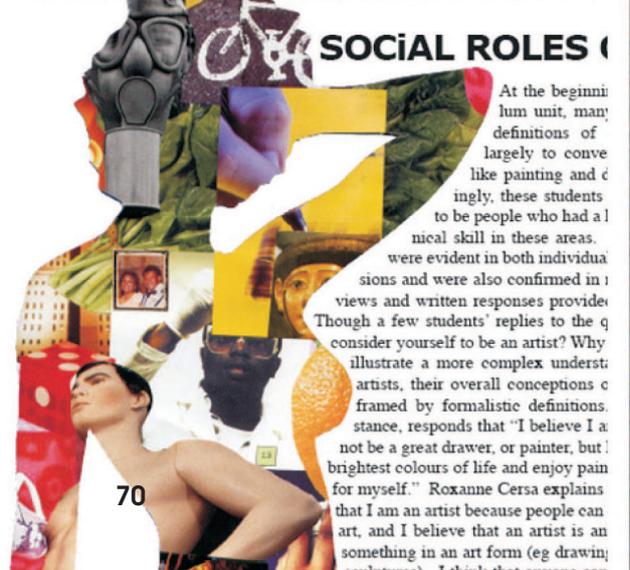
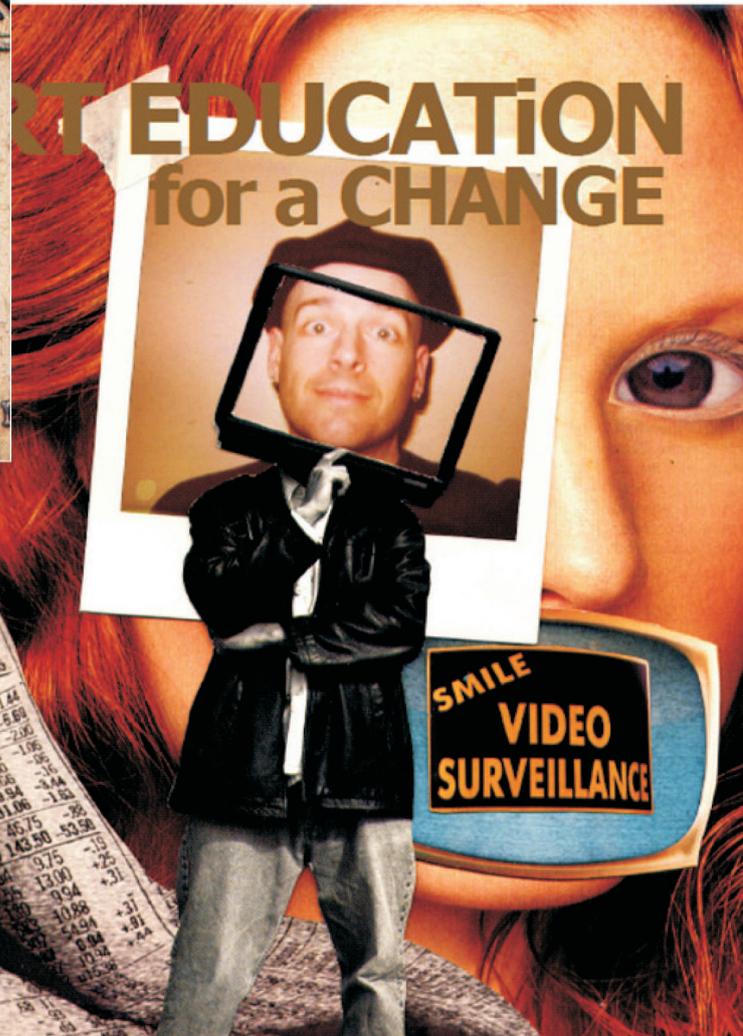
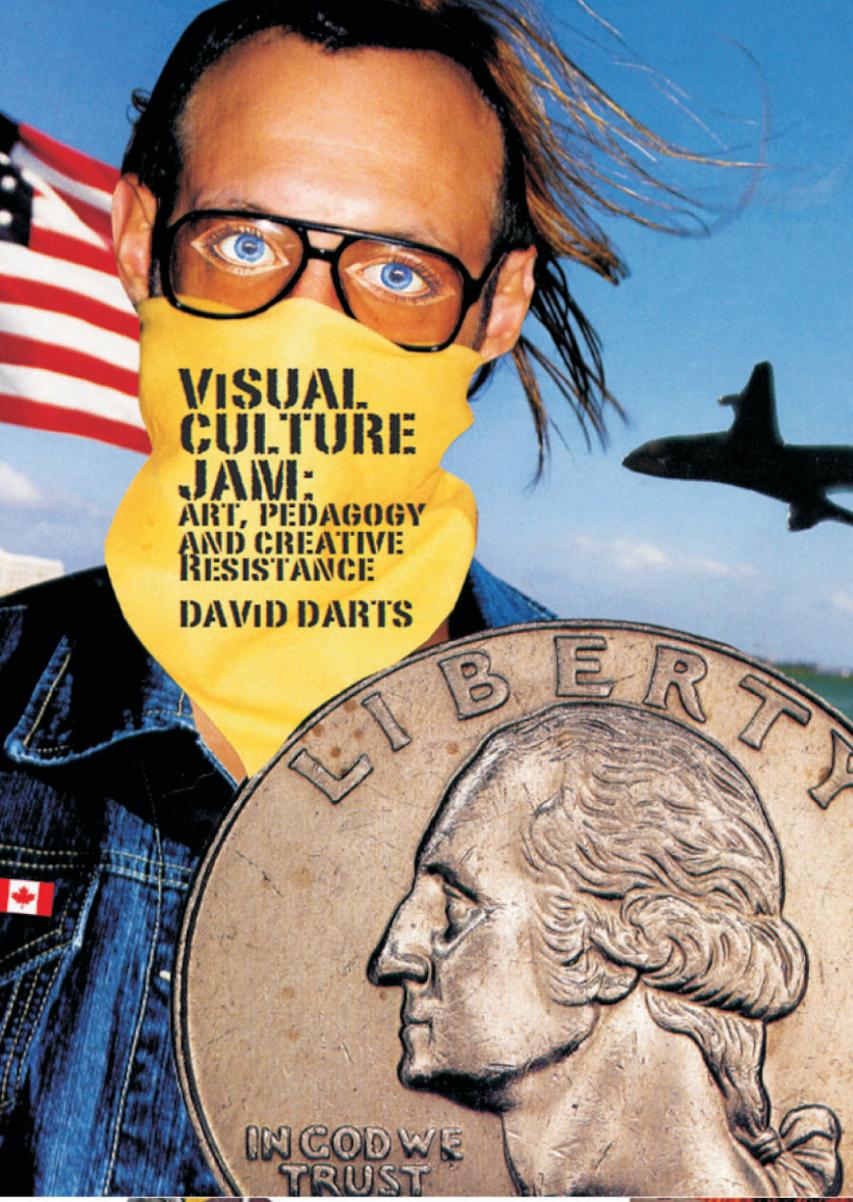
Hi David,  
 Here's the look. Thanks for  
 the critique.  
 All the best in Arizona  
 (my, my!)  
 Do keep in touch.  
 All the best  
 David  
 David Smith  
 re: PEDAGOGY  
 Also enclosed two recent papers.

# Re-researching: Hermeneutics and Educational Inquiry



at art generated within arts  
 that could not be represented  
 ns that:  
 t forms, the art  
 he art product,  
 e all entwined  
 se that each  
 t, but they  
 ertain  
 nd product  
 rom the  
 llective-

ze that  
 ce  
 t. In  
 e is  
 ers  
 is  
 ate-  
 phi-  
 that  
 le, and



## SOCIAL ROLES (

At the beginning unit, many definitions of largely to convey like painting and drawing, these students to be people who had a technical skill in these areas. were evident in both individual interviews and were also confirmed in interviews and written responses provided. Though a few students' replies to the question consider yourself to be an artist? Why illustrate a more complex understanding of artists, their overall conceptions framed by formalistic definitions. stance, responds that "I believe I am not be a great drawer, or painter, but I brightest colours of life and enjoy pain for myself." Roxanne Cersa explains that I am an artist because people can art, and I believe that an artist is something in an art form (eg drawing, sculpture). I believe that an artist is

|            |        |        |
|------------|--------|--------|
| 6 2565     | 1.00   | 1.00   |
| 143.50     | -53.50 | -53.50 |
| 29.94      | -3.44  | -3.44  |
| 31.06      | -1.53  | -1.53  |
| 11 46.75   |        |        |
| 174 143.58 | -53.5  | -53.5  |
| 52.55      | 9.70   | 9.70   |
| 67.00      | 184.94 | -31.44 |
| 33.42      | 27.00  | -5.99  |
| 21.16      | -3.54  | -1.06  |
| 11.50      | -1.36  | -1.36  |
| 2.95       | -2.86  | -3.44  |
| 4.02       | 29.94  | -1.53  |
| 4.02       | 31.06  | -1.53  |
| 11 46.75   |        |        |
| 174 143.58 | -53.50 | -53.50 |
| 52.55      | 9.75   | -1.53  |
| 67.00      | 13.00  | +3.1   |
| 33.42      | 3.94   | +1.1   |
| 21.16      | 10.88  | +4.1   |
| 11.50      | 5.84   | +4.4   |
| 2.95       | 10.34  | +1.36  |
| 4.02       | 10.34  | +1.36  |

# 4.1

# IMPROVISOS À CULTURA VISUAL:

ARTE, PEDAGOGIA E  
RESISTÊNCIA CRIATIVA

**David G. Darts<sup>1</sup>**

Figura 38: Montagem com imagens da tese de David Darts.

Título original: *Visual Culture Jam: art, pedagogy and creative resistance*

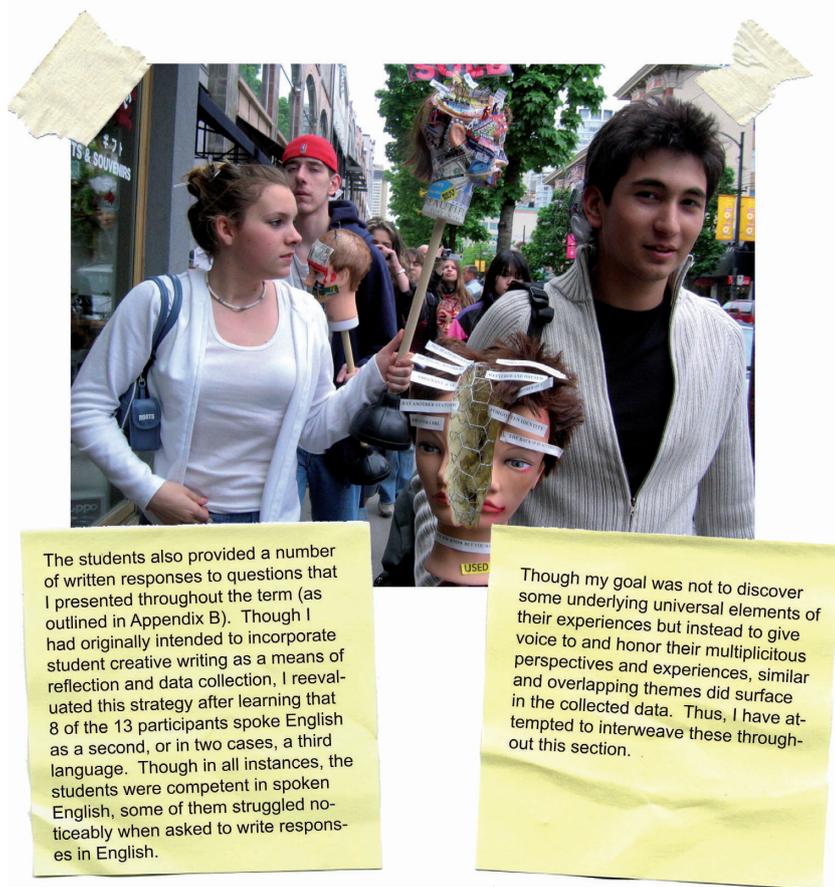
A tese de doutorado denominada “Improvisos à Cultura Visual: arte, pedagogia e resistência” foi elaborada por David G. Darts na Faculdade de Educação da UBC e trata-se da continuação de suas ações como professor de artes, teatro, língua inglesa e diretor fundador do núcleo promotor de justiça social para os estudantes “Educando a População Aceitando a Contribuição de Todos”, que se vale das artes visuais e performáticas para combater a discriminação e a violência nas escolas. Essa pesquisa visa entender o papel que a arte/educação exerce no desenvolvimento social de estudantes comprometidos com suas comunidades. Para tanto, o autor realizou um projeto a/r/tográfico com emprego da etnografia visual, da pesquisa-ação e da hermenêutica durante três meses com estudantes de artes visuais de uma escola secundária canadense.

Por entender que a arte é uma atividade social integradora que reflete as transformações sociais e culturais de um grupo, o autor considerou necessário questionar e pesquisar o significado da arte, como reconhecê-la não apenas numa abordagem restrita, mas envolvendo as mais diferentes linhas teóricas. Esses pensamentos repercutem nas intervenções artísticas educacionais chamadas “*Head Games*”<sup>1</sup>, que consistiram na confecção de cabeças fixadas a desentupidores feitas por duplas de alunos e, posteriormente, em uma exposição/passeata nas ruas da cidade (ver figura 39). Verificamos que as questões teóricas apontadas pelo autor têm correspondência direta com a prática artística educacional proposta e até mesmo podem instigar outros educadores a adotar me-

todologias similares, para romper as suposições de que as práticas artísticas são destinadas a uma elite considerada intelectualmente superior.

As intervenções artísticas e educacionais “*Head Games*” tiveram como principais propostas para os estudantes adotar uma atitude ativa na criação da representação de seus mundos, contrariamente às atitudes passivas de meros espectadores e consumidores; pesquisar os papéis que as artes e os artistas desempenham na sociedade contemporânea;

Figura 39: Passeata dos estudantes com as obras *head games*. Darts.



ler textos relacionados à Cultura Visual, para, posteriormente, debater sobre como é viver em uma “sociedade semiótica”. Os resultados das intervenções identificados pelo autor, por meio de observação e entrevistas com os estudantes, foram que os estudantes ampliaram suas definições sobre o que é Arte e desenvolveram um crescente engajamento com temas de interesse da sociedade, além de terem adquirido novos entendimentos acerca das relações e conexões entre Arte, Cultura Visual e sociedade e novos conhecimentos do potencial dos papéis sociais exercidos pela Arte e pelos artistas.

Alguns mostraram interesse em ensinar e em informar os outros membros de seus grupos sociais por meio de suas produções artísticas. A mudança de postura dos estudantes, inicialmente cética, para outra mais positiva e socialmente engajada, foi consequência do envolvimento com os trabalhos realizados e, também, com as reações positivas e o interesse do público quando da sua exibição. Dessa forma, percebe-se como essa prática de engajamento pode proporcionar uma maior compreensão das conexões existentes entre arte, Cultura Visual e realidade sociocultural, compreensão que promove nos estudantes uma conscientização de assistência social, participação e esperança.

Dessa forma, percebe-se como essa prática de engajamento pode proporcionar uma maior compreensão das conexões existentes entre arte, Cultura Visual e realidade sociocultural, compreensão que promove nos estudantes uma conscientização de assistência social, participação e esperança.

A expressão “*cultural jamming*”<sup>2</sup>, criada em 1984 pela banda norte-americana Negativeland para suas colagens audiovisuais, tem origem nos movimentos de vanguarda do início do século XX, quando artistas revolucionários e agitadores sociais procuravam confrontar as instituições políticas e artísticas com suas obras. As intenções de tais artistas foram incorporadas às práticas desenvolvidas por Darts na escola, com o objetivo de reconhecer, questionar e expor as forças ideológicas imiscuídas nas experiências

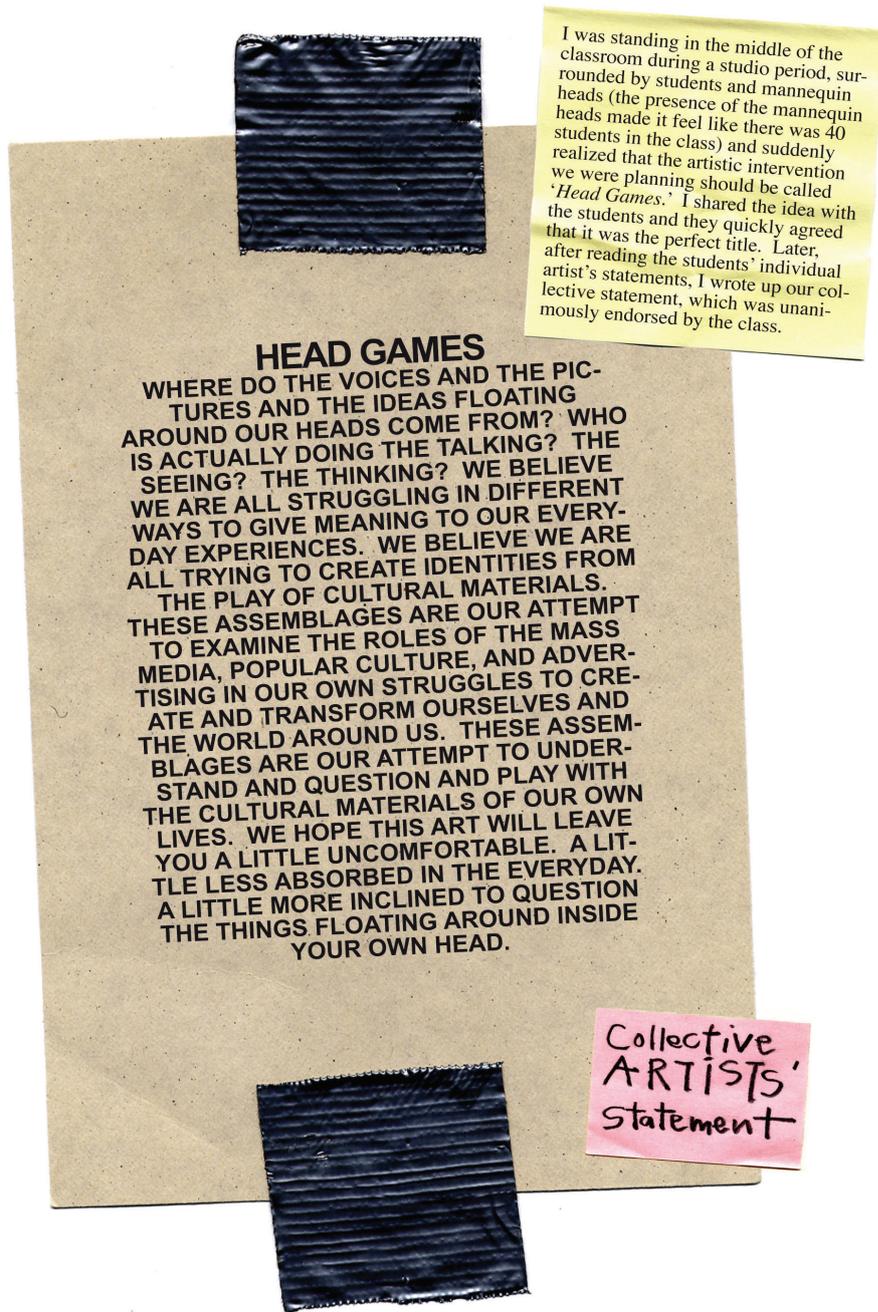


Figura 40: Head Games. Darts.

visuais cotidianas, bem como de examiná-las de forma crítica, para gerar e facilitar uma maior conscientização social dos estudantes, seu entendimento e participação.

O autor relata que as suas atividades são criticadas por serem direcionadas ao estudo social e não apenas às artes, basicamente por sua conduta participativa junto a seus estudantes, pois, assim, permite um maior desenvolvimento deles como cidadãos críticos e também para que possam colocar em ação e afirmar suas qualidades como seres humanos. Essa

crítica é recorrente no que se refere aos demais educadores da Cultura Visual que ampliam os seus objetivos em busca da compreensão dos problemas sociais que envolvem o cotidiano dos alunos. Dessa forma, ocorre um redirecionamento das antigas atividades em artes para o estudo da visualidade. Entende-se, também, que a educação é o centro decisivo para que as pessoas tornem-se mais questionadoras, mais perceptivas e sensíveis ao mundo que as rodeia, com o intento de que sejam capazes de promover mudanças sociais igualitárias e democráticas.

Referindo-se ao seu contexto, o autor relata que, embora a confiança na efetividade da educação pública continue a diminuir e a globalização esteja ditando os caminhos da educação, os professores, por mais que lutem contra grandes dificuldades, estão tendo a coragem de buscar junto a seus estudantes formas alternativas de educar, para que eles possam desenvolver-se como cidadãos críticos. Ainda, comenta que existe muito trabalho a ser feito, principalmente nas áreas de pesquisa educacional, currículo escolar, capacitação de professores, políti-



Figura 41: Diante do atrevimento: estudantes trabalhando como pesquisadores. Darts.

cas públicas para educação e formação profissional, apesar da existência de profissionais da educação que, por comodidade, transformaram-se em burocratas, esqueceram-se da importância da inovação dos métodos de ensino em sala de aula. No Brasil, podemos perceber o mesmo cenário com o agravante de problemas socioeconômicos que permeiam também as atividades escolares.

Na análise efetuada, a importância da educação em arte é reforçada ao se entender que a arte possibilita que as pessoas manipulem e transformem os símbolos e seus significados, ao invés de simplesmente aceitá-los ou de utilizá-los como são, além de ser fundamental para o desenvolvimento da imaginação dos cidadãos, por atuar como uma ferramenta que lhes permite desenvolver a sua responsabilidade social e a capacidade de oferecer soluções para as realidades da escola e da comunidade. Essas compreensões sobre o papel social da arte aproximam-se das ideias da Cultura Visual defendidas por alguns pesquisadores que identificam a propagação de ideologias por meio da visualidade. Logo, nessa pesquisa existe uma convergência das questões sociais e ideológicas realçadas por tipos de obras, movimentos artísticos e ideias sobre Cultura Visual.

Na tese, o capítulo “*Visual Culture Jam: art, pedagogy, and creative resistance*” trata sobre a resistência criativa no contexto das artes e da pedagogia, procurando relações entre arte, cultura, ideologia e poder. Ressalte-se que as artes visuais podem servir como meio para a transformação de valores, de grande relevância para os professores, principalmente aqueles envolvidos em pesquisas que tenham por mote os temas da justiça social e da democracia.

É comum observar os estudantes como objeto de estudo para muitos pesquisadores, no entanto Darts insere-os na pesquisa, atribuindo-lhes uma função participativa. O fato de trabalhar com estudantes como copesquisadores abre uma série de novas possibilidades metodológicas pela colaboração e fonte de consulta sobre os dados obtidos durante a sua análise, pela troca de opiniões em sala de aula e durante a realização de entrevistas.

A pesquisa analisada apresenta um trabalho socialmente consciente e estabelece relações entre a estética e os aspectos socioculturais da Cultura Visual em busca de superar o formalismo estético e propiciar uma abordagem do papel das artes de uma maneira socialmente mais responsável. O autor revela-se comprometido com as formas de PEBA, além de demonstrar o interesse de expor e representar ativamente suas próprias influências no processo de pesquisa, incluindo os impactos de suas ações sobre aqueles que dela participam. Ele também se mostra consciente quanto às responsabilidades éticas de suas ações como pesquisador e de sua responsabilidade em divulgar como o processo de pesquisa o transformou.

<sup>1</sup>Jogo com cabeça (tradução livre).

<sup>2</sup>Tradução livre: improviso cultural.



Figura 42: Montagem com imagens da tese de Barbara Bickel.

# VIVENCIANDO ESPIRITUAL E POLITICAMENTE A DIVINDADE:

# 4.2

PEDAGOGIA  
ARTÍSTICA,  
RITUALÍSTICA E  
PERFORMÁTICA  
NA LIDERANÇA  
MULTIRRELIGIOSA  
FEMININA<sup>1</sup>

**Barbara Bickel<sup>11</sup>**

<sup>11</sup>Tradução livre do título *Living the divine spiritually and politically: art, ritual and performance/pedagogy in women's multi-faith leadership.*

A tese de doutorado “Vivenciando espiritualmente e politicamente a divindade: pedagogia artística, ritualística e performática na liderança multirreligiosa feminina” foi elaborada por Barbara Bickel na Faculdade de Educação da UBC. Faz parte dessa pesquisa três instalações, quais sejam, “*Re/Turning to Her*”, “*Womb Entering*” e “*Stillpoint*”, além de quatro DVD que documentam o processo de construção das três obras. Essa tese propõe-se a questionar como seria o mundo se as mulheres detivessem o poder religioso e social, como fio condutor da importância e das dificuldades enfrentadas pelas mulheres perante lideranças das mais variadas crenças e de como elas poderão viver de forma digna e segura. A proposta é encontrar caminhos por meio da arte, da valorização do cuidado com o ritual e dos relacionamentos com as outras áreas do conhecimento e do saber, como também pela preocupação com a “divindade da natureza humana”.

A pesquisadora elabora uma estrutura em forma de labirinto para guiar espiritualmente ao movimento feminino em busca dos conhecimentos e saberes antigos e transculturais, desde o momento em que ela ingressa nesse labirinto, ao decidir pesquisar sobre o grupo responsável pelo planejamento do Movimento de Celebração da Espiritualidade Feminina (*Woman's Spirituality Celebration – WSC*) até a saída, no momento de defender publicamente

as descobertas realizadas durante a pesquisa. Compõem o grupo WSC quatorze mulheres, incluindo a própria pesquisadora. Anteriormente, as três obras foram instalações que compunham a pesquisa analisada, os títulos das obras nominam também os três primeiros capítulos da tese doutoral, que apresentam os três estágios de leitura, compreensão do texto e de fruição das obras.

Nessa pesquisa, a A/r/tografia é percebida como um ritual no desenvolvimento da concepção de um princípio fundamental de relacionamentos. Sob esse enfoque, as relações estéticas desdobram-se por meio do processo de produção de material artístico na medida em que atravessam o espaço, definido pela autora, da “ignorância intuitiva” para atingir a “sabedoria pela ignorância”. Segundo esse entendimento, a A/r/tografia esboça uma compreensão teórica advinda da ação de pesquisar, do feminismo, do pós-estruturalismo, das metodologias visuais, da hermenêutica e de outras teorias pós-modernas em sua prática de compreender e integrar teoria, prática, inspiração poética ou teoria/pesquisa, ensinar/aprender e arte do fazer.

A Pesquisa Viva, conforme definida pela autora, é o ritual a/r/tográfico no sentido da exploração das relações humanas no contexto das pesquisas em arte e, nesse caso particular, do objeto da espiritualidade e da educação como instrumentos

Figura 43: Performance retornando ao útero. Bickel.



de sua manifestação. O ritual/performance envolve tudo que é pertinente às pesquisadoras, desde a produção de arte até o exercício da espiritualidade, passando por processos de ensino e aprendizagem sustentados no respeito mútuo e na confiança. Dessa forma, o processo de produção artística faz-se importante para essas quatorze mulheres e as comunidades com as quais convivem. É assim que se cria o espaço dedicado à pesquisa onde os conhecimentos individuais e de grupo (des)dobram-se livremente, permitindo um pluralismo que oferece novas dimensões teóricas para o que hoje se entende por religião e espiritualidade.

Kenneth Beittel, artista, pesquisador e educador norte-americano, possuía uma visão idealista e ética sobre o poder das artes como instrumento de apoio ao desenvolvimento da consciência dos seres humanos. No final da década de 1950 do século passado, foi um crítico feroz dos artistas e educadores em arte que recusavam o valor das pesquisas científicas na área da educação em artes, aos quais qualificava como insensíveis e incapazes de compreender o verdadeiro papel dos artistas e dos educadores em arte.

Embora seus métodos fossem mais estruturalistas do que pós-estruturalistas, aproximavam-se dos últimos por patrocinarem a desconstrução das tradições, mas deles divergiam devido a sua percepção de que a reconstrução das tradições de-

veria facilitar um desenvolvimento espiritual holárquico. O pensamento de Beittel aproxima-se da proposta de trabalho de Barbara Bickel (2008), na medida em que ambos estão comprometidos com o desenvolvimento da consciência por meio de práticas a/r/tográficas como rituais promotores de afeto comunitário. Ele desenvolveu seu estudo tanto dos ensinamentos dos seus mentores quanto de seus estudantes e de sua própria produção artística. Bickel se diz consciente sobre a proposta e as consequências dos movimentos criativos no sentido de que eles sempre trabalham na promoção do espírito humano e de sua própria evolução. O trabalho de Beittel junto a seus estudantes e a colaboração entre eles segue o espírito da proposta a/r/tográfica, do compromisso com a pesquisa, de produzir arte e das formas de ensinar.

Bickel ainda tece comentários acerca das pesquisas de Irwin, de sua capacidade de produzir práticas pedagógicas que envolvem a espiritualidade e a produção de arte, de uma abordagem pedagógica do íntimo humano, de como as práticas com a arte são importantes na formação do caráter, por oferecer acesso às sensações de liberdade, transformação e continuidade. Uma vez que os indivíduos tenham a possibilidade de conhecer-se por meio da arte, eles poderão aprofundar suas relações com os outros seres sagrados, humanos ou não.



Em relação ao labirinto, a autora o denomina receptáculo sagrado para o ritual da Pesquisa Viva, local onde essa se desenvolve. Os caminhos da estrutura relembram a cada uma mulher que a compartilha a proximidade e a imediação do que nelas existe de artista, pesquisadora e professora. Cada um desses papéis encontra-se, algumas vezes, em consonância, outras, em contradição. As aberturas, ou espaços entre os domínios, costumeiramente são negligenciadas ou encobertas na medida em que direcionam e levam essas quatorze a/r/tógrafas aos estados de consciência desconfortáveis como artistas, pesquisadoras e professoras. Nesse ponto, é correto concluir que as aberturas apresentadas pela autora, sob o ponto de vista a/r/tográfico, são as possibilidades postas a nossa disposição para que venhamos a ampliar as manifestações de perceber e de conhecer. A linguagem religiosa e espiritualista utilizada nesse ritual a/r/tográfico oferece, por meio de sua múltiplas facetas interpretativas e cheias de simbolismo, uma oportunidade a cada uma das participantes de reconsiderar seus valores, recuperar e (re)vivenciar as experiências responsáveis pela sua construção.

Nessa análise, a metáfora e a metonímia são vistas como potenciais para resgatar o poder dos símbolos na pesquisa, proporcionando ampliação da visão de mundo, pois sua ambivalência habilita as artistas/professoras, enquanto criadoras de conteúdos, a fazerem a passagem entre as ideias individuais e as emoções, criando personalidade por meio da arte, unindo-as numa vontade ativa e racional. O labirinto, nessa abordagem, é a metonímia contemporânea, o símbolo recentemente utilizado por alguns para representar o espaço sagrado e de múltiplas crenças. O excesso ou a infinidade que o labirinto pode evocar na jornada de pesquisa pode causar dispersões e fissuras nas pesquisadoras, transgredindo as limitações do ser e do saber. Nas palavras de K. Turner (1982, p. 227, *apud* BICKEL, 2008), o resultado político potencial do ritual é o reforço dos elos que inspiram as transformações sociais, renovando compromissos para expandir e transformar a totalidade da sociedade.

Bickel relembra as ideias de Beittel de que a produção artística fora dos espaços do mercantilismo econômico oficial é um ato político secreto



pleno de esperanças para uma nova era, e a A/r/tografia oferece esse espaço fora desse mercantilismo econômico oficial, pois se recusa a enraizar-se dentro de qualquer domínio, preferindo, por sua vez, colaborar e desenvolver-se por meio de múltiplos domínios disciplinares da arte, assim como da pesquisa e da educação, tornando-se apta para ser um ato político propício a mudanças.

No capítulo intitulado “Re/turning to her”<sup>2</sup>, a autora aprofunda-se nesse denominado labirinto, ativando a natureza de educadora na medida em que ingressa nos domínios da maternidade. Na realização de trabalhos comunitários junto ao público feminino, a pesquisa espiritual torna-se, também, um percurso de aprendizagem coletivo. É dessa forma que ela constrói a defesa de seu trabalho, ou seja, estabelece uma pesquisa a/r/tográfica fundamentada na colaboração e em rituais que exploram as jornadas espirituais/religiosas e artísticas com vistas a uma compreensão mais profunda das relações entre espiritualidade e religião(ões), instruídas pela produção em arte.

O deslocamento e a supressão da feminilidade nas tradições religiosas ocidentais, conforme relata Luce Irigaray (1992), assim como a necessidade de novos processos alternativos para a redescoberta do Divino Feminino, podem ser alcançados por meio de uma pesquisa espiritual a/r/tográfica na forma de um cerimonial capaz de permitir às pessoas entrar confiantemente no desconhecido e também de fazê-las avançar na recuperação do que fora perdido. Foi nos escritos de Irigaray que a pesquisadora encontrou a inspiração para a construção do labirinto, um local que, ao ser percorrido sem direção previamente estabelecida, permite recuperar o “ser que fora esquecido”, o mistério que representa mentes, corpos e espírito em trabalho conjunto, rechaçando o pensamento de que os seres humanos são dis-



Figura 45: Labirinto. Bickel. (vista superior)



Figura 46: Labirinto. Bickel. (vista superior)



pensáveis, porém cientes de que tal tarefa ou descoberta não será facilmente completada.

O projeto a/r/tográfico para a redescoberta da divindade feminina caminha na direção da interseção entre arte, espiritualidade e educação. A pesquisadora diz que o papel das a/r/tógrafas envolvidas nessa pesquisa é o de estarem conectadas ao espírito, à vida, o que significa dizer ter a disposição de trabalhar com o desconhecido. Bickel (2008) complementa esse pensamento com a compreensão mútua de que a realização do ritual é uma manifestação da arte e da espiritualidade pelo corpo o que, posteriormente, permitiu compreender que o corpo é um “terreno da sabedoria consciente e da alfabetização corporal”. Os gestos, a respiração, a plenitude do corpo, de acordo com a autora, guiaram repetidamente de volta ao Feminino.

No capítulo intitulado “*Womb Entering*”<sup>3</sup>, tem-se a continuação da jornada das pesquisadoras pelo labirinto na busca do autoconhecimento, e o ato de pesquisar efetiva-se como uma forma de aprendizado em grupo. Os desdobramentos espirituais do grupo fizeram-se presentes nas suas produções artísticas, alimentadas pelo carinho e compaixão das mulheres, emergindo o erótico na forma da “natureza divina feminina”, individual e coletiva, impulsionando as participantes a revelar-se corajosamente ao proclamar publicamente às mais diferentes audiências os procedimentos iniciais do ritual de apresentação dos princípios fundamentais dos relacionamentos.

Nessa pesquisa analisada, os ensinamentos da mística feminina são entendidos como compassivos, gentis, poderosos, éticos e, assim, a liderança harmoniosa torna-se identificável à medida que as participantes compartilhavam seus testemunhos e seus resultados repercutiam entre as demais. Essa experiência fora anteriormente comentada pelo educador britânico Peter Reason (1993, *apud* Bickel, 2008), que o enunciara como uma “sagrada pesquisa humana” que integra uma autocrítica reflexiva da consciência a uma profunda experiência com o sagrado.

Figura 47: Labirinto. Bickel, p. 81

Entendemos, nesse ponto, que a autocrítica aqui citada pode ser representada na forma de uma linha tênue entre o poder, a autoridade e a ação de colaborar. As mulheres que participaram do projeto de pesquisa ingressaram em um processo a/r/tográfico colaborativo de múltiplos graus de conforto e confronto. O espaço comum disponibilizado pelo ritual permitiu a todas a criação de novos espaços e formas de manifestação de excitação, de esforços que foram compartilhados e de espaços para planejamento.

A autora relata na tese que, à medida que o projeto de pesquisa avançava, o grupo atingiu estados de alteração de consciência facilitados por meditações e pela exploração da metáfora de retornar ao útero. A criação de poesias foi a manifestação mais comum em consequência do ritual performático de retorno ao útero. O processo da criação de arte gradualmente capacitou as mulheres a superar a criação individualista de arte para um estágio colaborativo. Para a autora, a arte produzida pelo grupo tornou-se sacra na medida em que não se podia separar arte e criatividade/espiritualidade, do que decorre que as mulheres tornaram-se divindades e puderam perceber-se de outras formas, distantes das antigas percepções que possuíam umas das outras e de si mesmas.

No capítulo “*Stillpoint*”<sup>4</sup>, relata-se que no labirinto, que constitui a obra, tem-se o momento em que se reflete sobre o processo individual de aculturação, com a intervenção da orientadora, no caso Bickell, que auxilia as participantes a regressar ao seu íntimo artístico, fonte original de reabastecimento do ser que se torna o centro metafórico do labirinto e dos caminhos desvendados pela pesquisa. Trata-se do momento da utopia feminina, das mulheres como líderes espirituais que criam o espaço sagrado para dedicar-se à criação do mundo e confrontar os obstáculos históricos e invioláveis da restauração do papel espiritual e curativo que lhes fora extirpado durante a Idade Média quando a Igreja Medieval queimou e enforcou possíveis bruxas.

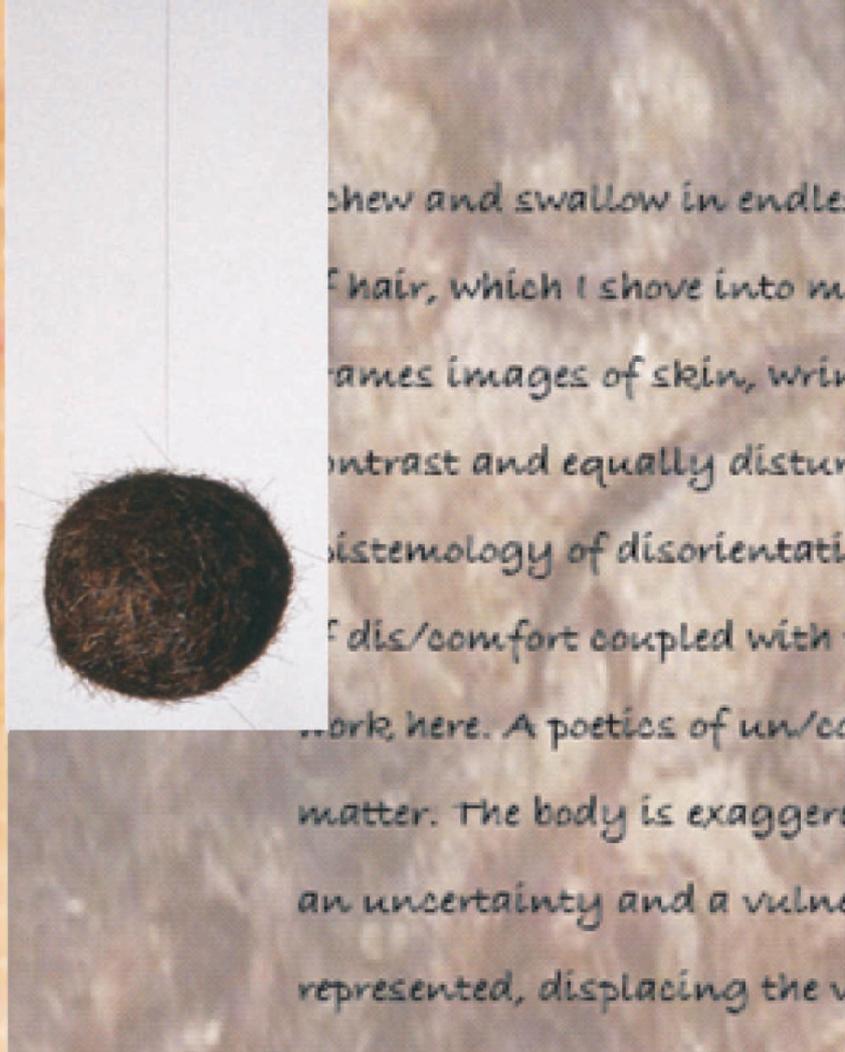
A parte final da pesquisa analisada aborda o resgate dos valores e da identidade feminina e retrata o processo da saída do labirinto, do reconhecimento e da enunciação da complexidade e da fragilidade das lideranças femininas sob as mais variadas crenças. Trata-se, no entendimento da autora, do momento da maior compreensão sobre o “conhecimento restaurativo” e da introdução de uma obra voltada à “descolonização da natureza divina” por meio das artes, em que se ressaltam a afeição e o vigor das lideranças espirituais femininas num cenário de múltiplas religiões. É nesse espaço que as descobertas da pesquisa são reveladas sob um olhar a/r/tográfico da pesquisadora e também das participantes. Nesse momento de saída do labirinto é que se tem a confirmação dos potenciais da A/r/tografia como ritual pedagógico e performático, de aprendizado restaurativo e transformador, que ultrapassa o espaço acadêmico. A autora relata que o resultado junto àquelas que participaram da pesquisa e ação a/r/tográfica foi a conquista do amor pela pessoa humana por meio da reflexão crítica, da percepção e do encontro com a espiritualidade superior imortal que não pode conter, em sua totalidade, uma única crença ou religião.

<sup>2</sup>Tradução livre: Regressando a ela.

<sup>3</sup>Tradução livre: Retorno ao ventre.

<sup>4</sup>Tradução: ponto fulcral.

Figura 48: Montagem com imagens da tese de Stephanie Springgay

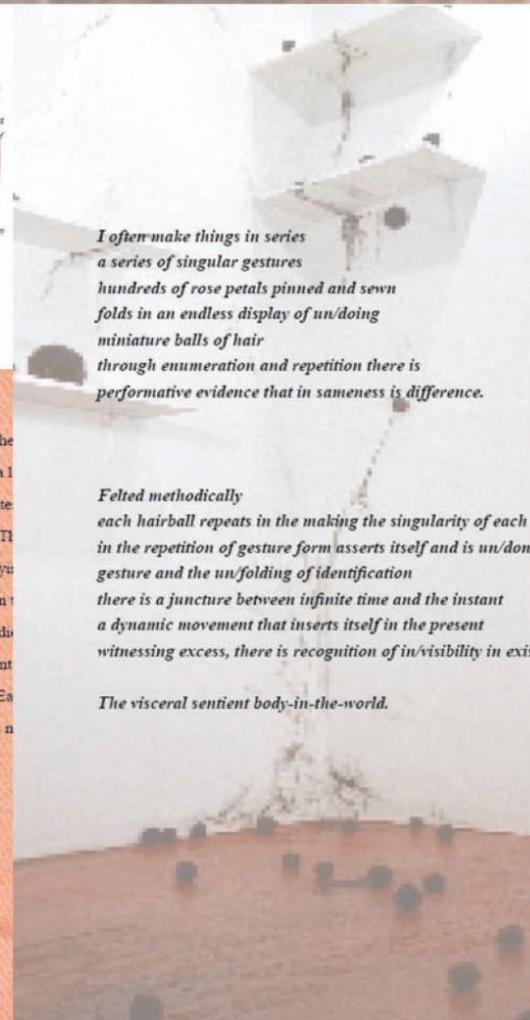


*I begin by compiling notes, discussions, and images of graphs of different species of rose petals. I visit numerous gardens drawing and photographing a variety of roses. In my studio I press and preserve countless rose petals, pressing them in rows on the studio wall, placing them in bowls, and paper disks, flattening them in paper or stuffing them in my jaws with paper. My intent is not to know or to learn their names but to keep myself open to their meanings, to become attuned to the fullest force of their reality. There is a need in my process, a desire to go deeper, and this need requires being overwhelmed. There is something transgressive in this excess, a Matter otherness in the overflow. There is also a sense of intimacy, the delicate, and the fragile, knowledge that we feel but cannot name.*

*Rose hips become my source. Alibonya, Serillona, Burning Desire, Intrepid, Purple heart and Raven. The buds, bursts of crimson and scarlet red merge together as one flower. But spread out on the wall, jaws, and pressed, they'll be something else. Pressed, dried, turned brown and brittle their volume and presence will not just be enmeshed. It will be felt. They wait as they dry, the edges curl, shapes that spread and collapse.*

*From a distance you can't tell  
But up close, marks of human  
Red threads*

Three bodies sit perched  
located in the urban core of a lobby  
stethoscope wired with an intercom  
throughout the lobby space. The  
parts of their bodies, magnified  
Through holes cut into cotton  
along the contours of our bodies  
wrist in a continual movement  
another's magnified breath. Each  
significance, the miniature is n



*I often make things in series  
a series of singular gestures  
hundreds of rose petals pinned and sewn  
folds in an endless display of un/doing  
miniature balls of hair  
through enumeration and repetition there is  
performative evidence that in sameness is difference.*

*Felted methodically  
each hairball repeats in the making the singularity of each  
in the repetition of gesture form asserts itself and is un/done  
gesture and the un/folding of identification  
there is a juncture between infinite time and the instant  
a dynamic movement that inserts itself in the present  
witnessing excess, there is recognition of in/visibility in exist*

*The visceral sentient body-in-the-world.*

# 4.3

## DENTRO DO VISÍVEL:

A COMPREENSÃO DA JUVENTUDE SOBRE  
O CONHECIMENTO DO CORPO POR MEIO  
DO TATO

Stephanie Springgay<sup>15</sup>

A tese de doutorado “Dentro do Visível: a compreensão da juventude sobre o conhecimento do corpo por meio do tato”, elaborada por Stephanie Springgay na Faculdade de Educação da UBC, apresentou uma proposta de pensar por meio do corpo, ou seja, de buscar respostas para diversos questionamentos como arte/educação, teoria curricular e pesquisa sobre formas de criação e de encenação artística para explorar as formas pelas quais os estudantes compreendem o discurso complexo da linguagem corporal, por ela definido como texturizado e contraditório, e criar um espaço curricular pedagógico incerto e enlaçado.

Nessa pesquisa, a metodologia tratou o texto e a imagem como um rizoma, conceituado por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1987), cujo sentido desloca-se e flui dinamicamente, uma força imanente que cria multiplicidades que não dependem de categorias hierarquizadas, de modo que não tem um ponto de origem, ele se propaga, tornando-se uma ruptura sem significado ou sem expressão. Por não possuir início nem fim, é sempre intermediário, entre as coisas, intervindo. Para Springgay, o intermediário não representa uma média, ao contrário, é o ponto onde as coisas prosperam. Estar entre as coisas não designa uma posição localizável entre dois pontos, e vice-versa, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal impetuoso que segue em várias direções, um fluxo que não tem princípio nem fim que corroem suas margens ou que se acelera em seu centro. Dessa forma, a autora, ao divergir das relações dicotômicas, utiliza a metáfora do rizoma para se fazer compreensível sobre algo que ocorre entre os dois termos de modo tal que ambos são modificados. O rizoma age pela variação, pela mutação e pelo fluxo de intensidades que penetram nos sistemas de classificação, oferecendo-lhes novas formas de utilização. Ele cria o não familiar. Ser rizomorfo é se tornar uma passagem que elimina a solidez das identidades, é ser performativo e gestual. A metáfora do rizoma faz compreensível o espaço de emaranhamento onde corpos, arte, cultura, educação e formas de pesquisa são questionados e rompidos.

A diversidade e a complexidade dos emaranhamentos subvertem as expectativas de um desenvolvimento linear e progressivo que nivelam ou mapeiam qualquer forma simples e o entendimento dos jovens sobre o conhecimento do corpo e por meio dele. O emaranhamento torna-se uma fértil metáfora exatamente porque ele incorpora uma rede complexa de significados que demonstram a relação entre conhecimento corporal, arte e educação. Além disso, o emaranhamento testemunha os obstáculos ao conhecimento onde o emendar ou desdobrar realizado se faz presente na existência por meio de in/certeza, des/conforto e meios ambíguos.

Outra metáfora utilizada pela autora é o tecido de feltro, também conceituado por Deleuze e Guattari (1987), entendido como um tecido anárquico em que se realiza o emaranhamento, mas que não é tecido en-

cadeado. Esses dois autores o definem como um antitecido, que envolveria “uma não-separação de tecidos, nenhuma intervenção, apenas um emaranhamento de fibras obtidas por meio de preenchimentos. Ele é infinito, acessível e ilimitado em todos os sentidos, não possui início, meio e fim, não estabelece elementos fixos ou móveis, mas quiçá distribua uma variação contínua” (p.16. 1987, apud SPRINGGAY, 2008).

A materialidade do feltro desloca a possibilidade de apenas duas alternativas: diferentemente de um tecido felpudo que pode ser desemaranhado para revelar seus componentes (urdidura e trama), o des/fazer do feltro não é o seu oposto, mas, sim, o resultante de outros feltros, promovendo novos emaranhamentos do material. Comparativamente, em uma dobradura em tecido, a parte externa nunca é totalmente assimilada: ela é ao mesmo tempo externa e interna. Diferentemente do feltro, que não tem “lados”, uma dobradura produz ao mesmo tempo um lado interior e outro exterior, e numa dobradura estes “lados” são duplicados, o que é exterior também é ao mesmo tempo interior.

Enquanto a tensão do preenchimento ou da fricção produz emaranhamentos, é a dobradura que por si só ocupa o espaço de tensão e excitação. Essa duplicidade entre o dobrar e o desdobrar desloca as possibilidades de reverter o que foi realizado. O des/fazer de uma dobradura pode resultar na criação de novas dobraduras, e não na eliminação de uma dobradura, porém o emaranhamento e a duplicação da interioridade e da exterioridade.

Dessa forma, o des/fazer da dobradura resiste à unificação, a dobradura não é absorvida nem torna-se neutra. O des/fazer de uma dobradura realiza-se num espaço próprio entre elas e nas suas fronteiras, onde os emaranhamentos manifestam-se como uma atividade intercorporal.

O que se torna evidente nesse ato de emaranhamento é que o fato de o processo iniciar-se num ponto intermediário enfatiza a multiplicidade e o complexo mapeamento dos saberes resultantes dessas dobraduras. Os emaranhamentos exploram e produzem espaços em que ideias aparentemente desconexas unem-se de modo provocativo e inventivo. O desempenho dos emaranhamentos cria aberturas e levanta questionamentos ao invés de pesquisar certezas ou clarezas. Sob essa perspectiva, a pesquisa direcionou-se por meio de três perguntas: como será que nós aprendemos e construímos sentidos com, em e através do corpo? Como a arte visual e a cultura informaram, criaram e se cruzaram com o conhecimento do corpo? Quais são as implicações de ensinar e aprender por meio do tato?

Essa tese filia-se aos estudos feministas, reconhece e questiona o corpo não como um ponto de um par binário, mas como espaço próprio entre e nas fronteiras onde o significado se produz, entra em conflito e é vivenciado. Enquanto o questionamento do que significa saber e conflitar, no corpo e por meio dele, serve como guia da pesquisa, a autora é atraída para um processo de questionamento vivente que gera continuamente questionamentos, ao longo do estudo e nos estágios de sua escrita. O des/fazer de múltiplos questionamentos é informado pelas teorias com as quais está engajada, nos trabalhos dos

estudantes e da vivência de suas experiências como artista, pesquisadora e professora.

No campo da arte/educação, os estudiosos respondem por pesquisas que estabelecem produção de arte como um processo de produção de conhecimento. Essa mudança de posicionamento na direção de uma compreensão da arte como uma forma de manifestação e de conhecimento é um deslocamento que chama a atenção para o corpo e para a forma como o indivíduo lida com ele, para conhecer o que é ter um corpo, o que existe nele e por meio dele. As experiências são mediadas com, em e por intermédio da arte e cultura, em que o visual é negociado como forma de um encontro corporal. Adicionalmente, as perspectivas curriculares e pedagógicas sustentam que a criação de significado é um processo questionador, uma atitude que entende a arte e a cultura como vivente, dinâmica e relacional. Essa forma de abordagem traz implicações significativas para o campo da arte/educação, enfatizando as frestas sociais da arte visual e da cultura.

Na pesquisa analisada, o projeto curricular foi desenvolvido pensando o corpo e a arte como ato de interrogar. As aulas e as investigações em sala de aula não foram realizadas com o intuito de informar aos estudantes sobre os seus corpos, ou sobre técnicas específicas, mas propriamente a arte torna-se um significado pelo qual os estudantes podem pensar e transpor as experiências vividas pelos seus corpos. Se um estudante necessitasse saber como fazer algo por si só, o professor de arte ou mesmo outros estudantes iniciariam as demonstrações. A autora compreende a arte como uma investigação viva, um modelo curricular que não começa e não termina no intervalo de tempo de uma aula de arte, também deseja estabelecer um currículo em artes que encoraje os estudantes a questionar as experiências visuais e a criar significa-



it is not simply a  
also the possibil



about leaving marks but  
possibility of their erasure

Figura 50: Conhecendo o corpo do lado de dentro e de fora do invólucro.

dos nesse processo por meio delas através do corpo. Como uma artista têxtil que é, está interessada em um caminho de aprendizado que inclua as práticas de ser e de se tornar uma artista.

O projeto curricular dessa pesquisa possui três temas: superfícies do corpo, relações corporais e pontos do corpo, cada um dos quais discutido em sala de aula, com atividades realizadas por pequenos grupos no intuito de que os estudantes refletissem sobre um problema conceitual ou tema, sob o ponto de vista dos trabalhos de artistas contemporâneos, complementando as atividades práticas de produção de arte. Por exemplo, no tema “superfícies do corpo”, analisou-se o conceito de “superfície” e investigaram-se os trabalhos de Stelarc, Orlan, Jana Sterback e Aganetha Dyck, entre outros. No segundo tema, Springgay focou-se na globalização, na comunicação e no consumo, ao passo que no terceiro voltou-se às relações entre corpo e espaço. Esperava-se dos estudantes a criação de pelo menos um trabalho artístico, em que poderiam trabalhar em grupos, para cada um dos dois primeiros temas, contudo muitos estudantes produziram diversas obras. O terceiro tema abordado no fim do período letivo foi realizado como projeto para toda a classe, quando construíram a própria escultura relacionada com a atual condição temporal.

De acordo com Springgay, os atos performáticos criam significados que se des/dobram e, assim, alteram toda a textura e o significado de um texto. A autora ressalta que os momentos de questionamentos estéticos examinam o processo de produção de conhecimento e, ao fazê-lo, apresentam modelos alternativos para vivenciar e comprometer-se com o mundo.

Com base nessas considerações, observe-se que a A/r/tografia necessita que o indivíduo vivencie uma vida aberta aos questionamentos que são estéticos e personificados. Como metodologia, a A/r/tografia

procura alterar o entendimento tradicional das pesquisas fundamentadas em desenvolvimentos lineares e progressivos. Além disso, o que é formalmente denominado por pesquisa é, por sua vez, uma forma de vivenciar, conhecer e proceder no mundo. Não se trata de um modelo fundamentado em critérios que estabelecem uma série de hipóteses e procedimentos. A A/r/tografia, pelo contrário, é um espaço de questionamento filosófico. Na filosofia, os conceitos pelos quais nos aproximamos do mundo tornam-se temas de investigação, questionando as estruturas de pensamento enquanto evidenciam seus fundamentos. Nesse sentido, a A/r/tografia é a consequência de uma prática que se torna interrogativa ou reflexiva.

A pesquisadora apoia-se nos estudos de Jean Luc Nancy (2000) para abordar o conhecimento que, na sua argumentação, não é algo que se adquire, mas algo cujo significado incorporamos, o que não significa dizer que somos o conteúdo do significado, mas que o conhecimento é produzido e questionado em nosso âmago, envolvendo completamente o corpo no processo de criação de significado, em que este se torna uma exposição e não uma opinião. O significado é formado no momento em que as coisas se unem na contiguidade e no instante de sua liberação, um mo-

vimento que desloca continuamente o significado. Nancy (2000) argumenta, ainda, que a intencionalidade do significado do questionamento é o próprio significado, de maneira que o conhecimento é um processo contínuo de formação, um estiramento e uma dobradura. A A/r/tografia movimenta-se nesse espaço de criação de significado intencional e incorporado, direcionada a uma linguagem que não pode ser totalmente especificada.

Como pesquisa vivenciada, a A/r/tografia é um processo de formação e é articulada por meio da emersão. É uma postura diária, uma contemplação e harmonização para o corpo, os sentidos e suas atividades de entrada e saída com o mundo. Como metodologia, é singular, no sentido em que examina e explora os espaços fronteiros entre as práticas do artista, do pesquisador e do professor, postulando uma relação contígua entre cada um deles de modo tal que se mantêm emaranhados e enlaçados. Ao invés de perceber o envolvimento, de forma separada e distinta, entre artista, pesquisador e professor, ou misturadas formando uma única postura, a A/r/tografia desloca-se entre essas funções, de modo tal que a prática artística, a pesquisa e a pedagogia encontram-se des/dobradas, entrelaçadas e emaranhadas.



Do you want to eat a cookie in support of peace?

They're low fat.

Somebody has to do it.

They're excellent cookies. We baked them ourselves.

No, we're not asking for money.

brain candy.

I'm too full for peace right now.

It's a peaceful cookie.

I'll take one but I'll save it for later.

Would you like to say something for peace?

I'm speechless at the moment.

Figura 52: Sem título. Springgay.

Cada uma está conectada, mas ao mesmo tempo cada uma é distinta e única, enfatizando não apenas as práticas, mas também os espaços anônimos, os limiares das possibilidades entre eles, onde os des/dobramentos, em geral, insinuam algo mais. Similarmente, a A/r/tografia é um processo de questionamento estético em que as perguntas são apresentadas de forma a criar espaços, rupturas e a esgotar completamente o local de pesquisa e/ou texto, como um processo de des/dobramento, uma tessitura que entrelaça conhecimentos por meio de uma totalidade intencional.

As obras de arte de Springgay revelam um processo de tessitura: as fibras, na maioria dos casos de lã, ou com cabelos humanos, são embaraçadas de tal forma que revelam novas configurações. Trata-se de um processo de significações e de desconforto, uma experiência tátil, tocante à pessoa (a mão do artista e até mesmo todo o seu corpo) e ao objeto (cabelo), simultaneamente.

A A/r/tografia, assim como a tessitura, necessita de uma busca pessoal de significados que são in/certos, ofuscados e em estado de tensão. Ela não se propõe a encontrar respostas ou perfeição, pelo contrário, procura os conhecimentos mais difíceis por meio de um questionamento contínuo de interrogações.

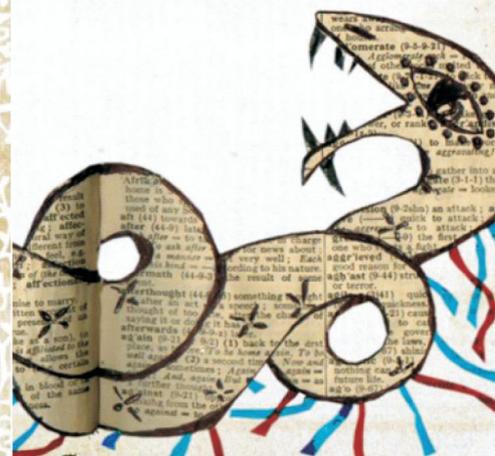
ETERNIDADE  
 MORRO/  
 CERRADO  
 MARGEM  
 DIREITA  
 2ª  
 ANJOS ANJOS  
 QUAL A  
 3ª MARGEM  
 DO RIO?

HISTÓRIAS ~~DE~~ <sup>COM</sup>  
**DONA PRIZULINA**  
 DA BEIRA DO FOGÃO À CULTURA VISUAL

Wolney Fernandes de Oliveira



"Foi assim até que ela levou o povo para o Vau. Lá era muito fundo, só se atravessava de canoa, mas ela se jogou no rio e foi flutuando correnteza abaixo. O povo com medo caiu no rio atrás. Mas aí o Caxoeiro a puxou pelos cabelos e a tirou da água. Foi nessa hora que ela amarrou com três fios de cabelo, bem no meio do rio, uma serpente que parecia uma sucuri. O povo dizia que a serpente vivia no morro da Igrejainha" (Maria Madalena Cardoso de Oliveira).



# 4.4 HISTÓRIAS COM DONA PRIZULINA:

DA BEIRA  
DO FOGÃO  
À CULTURA  
VISUAL

**Wolney Fernandes  
de Oliveira**



geográfico da região onde se encontra Lagolândia. Portanto, a decisão de coletar as narrativas desse vilarejo deve-se à vivência do autor nesse espaço/lugar e as experiências que compartilha com os moradores. Observa-se, durante o texto, nas fotografias e nos desenhos realizados pelas crianças na oficina, a ênfase atribuída a esses espaços/lugares, como o morro da igrejinha, a praça e o rio. Assim, as experiências individuais juntamente com as narrativas da comunidade local criaram um arcabouço de imagens e conhecimentos. Nesse sentido, a própria geografia da cidade vincula aspectos físicos e simbólicos, o que a torna partícipe da pesquisa. O lugar da experiência cria a relação entre imagem e indivíduo, revelando fundamentos tão complexos cujas imagens não estão desprovidas de contextos e significados, em que se constata a importância da relação existente entre imagem e prática social, bem como a experiência dessas pessoas nesse contexto.

Na seção “Giro”, é apresentado o trabalho e a experiência artístico-profissional do autor, cujo traço diferenciador é a aproximação da arte ao cotidiano na perspectiva de uma educação popular. As escolhas teóricas demonstram um equilíbrio entre conceitos sociológicos de pesquisa autoetnográfica, percursos epistemológicos e história viva. Essa abordagem teórica baseia-se em autores como Paulo Freire, Michel de Certeau, Gaston Bachelard, Daniela Versiani, Nei Clara de Lima, entre outros.

A seção intitulada “A primeira margem do Rio” é iniciada com o tópico “De cima do pé de flamboyant”, que descreve a cena em que a sombra da árvore penetrava seu quarto, salpicando de sol os tijolos quadrados da casa. Essas lembranças remetem ao fato de que a árvore permitia-lhe ver a cidade de um ângulo privilegiado, da mesma forma que são apresentados os movimentos da cidade em cima do pé de flamboyant. Ao relembrar fatos e imagens do passado, essa dinâmica ocorre de um modo que une dois momentos, o passado e o presente. Nessa seção e em grande parte do texto, procura-se retratar as situações vividas pelo autor. A principal característica do relato é a profunda atenção aos detalhes físicos dos locais. Isso se mostra distinto das outras formas de narrativa que buscam referências em aspectos emotivos,

Figura 55: Serpente do rio. Oliveira.

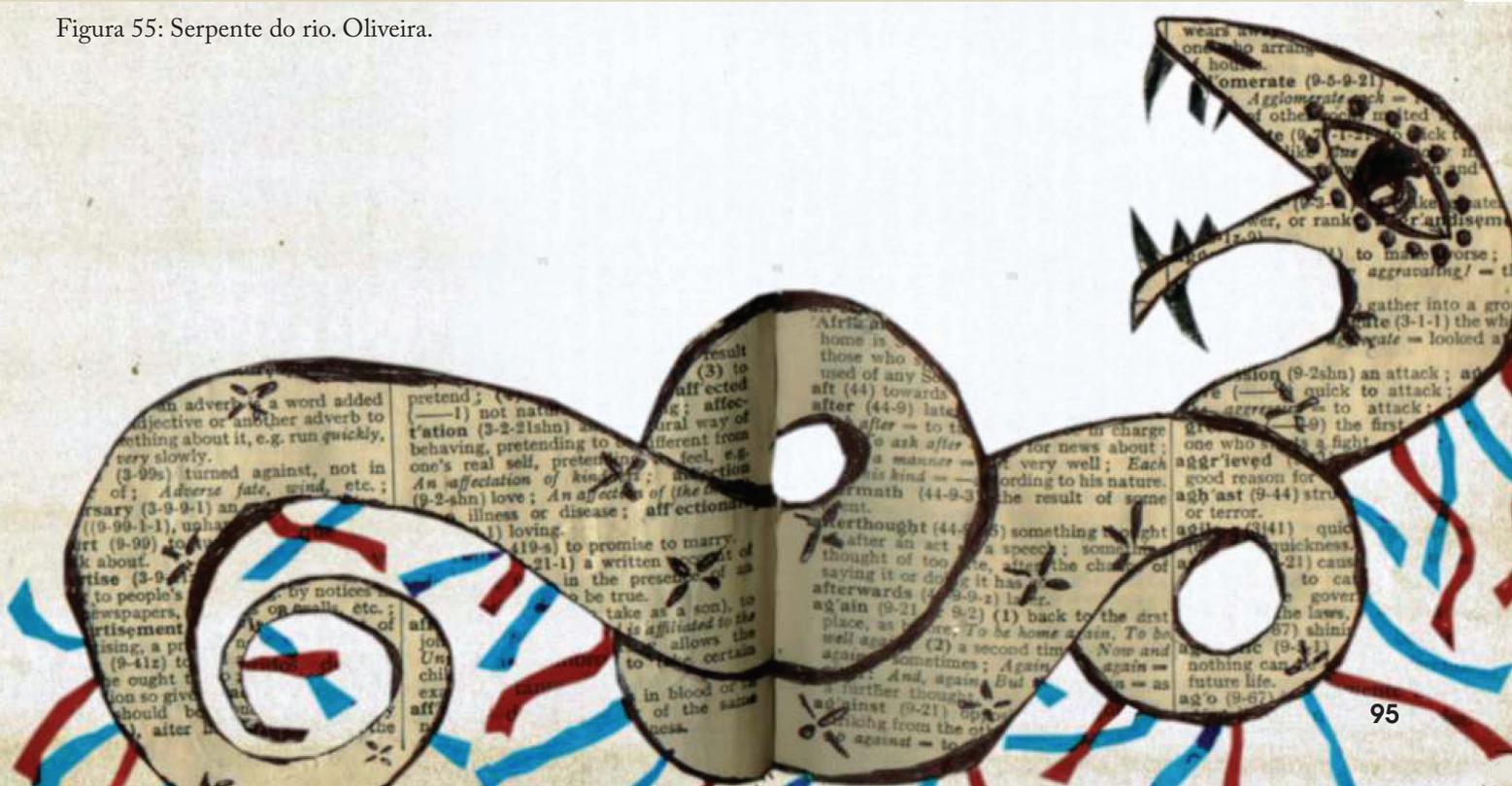




Figura 56: Diário de Pesquisa Visual (DPV). Oliveira.

sensitivos e sentimentais dos personagens. Nota-se que o texto tem potencial para permitir que o leitor construa mentalmente o cenário com base nos aspectos visíveis cuidadosamente descritos.

Para essa pesquisa, foram entrevistadas, em julho de 2003, quatro senhoras, reconhecidas pela própria comunidade como portadoras da memória local. Por intermédio delas, o autor inteirou-se das histórias do vilarejo, juntamente com as experiências relatadas em seu DPV, que reuniu ideias, conceitos, exemplos e experiências com a linguagem visual. Essa forma de realizar a entrevista, sustentada predominantemente sobre a memória, difere das técnicas comumente utilizadas em outras pesquisas, pois o autor tem o interesse de saber as histórias, não interessando a veracidade dos fatos, mas, sim, o reconhecimento das memórias visuais. As entrevistas abertas e sem maior interferência do pesquisador são mais comuns nas áreas da psicologia e correlatas, áreas do saber onde a subjetividade alheia é a fonte das informações e permitem entender o contexto ou a situação que gerou consequências marcantes na forma de observar o mundo.

A respeito da personagem central das ações, Dona Prizulina era uma senhora que narrou várias histórias para Oliveira durante a infância dele. Ressalta-se que ela era analfabeta, por isso as histórias não eram lidas e, sim, memorizadas. O autor procura ressaltar que o conhecimento formal não é a única fonte para a construção dos saberes. Quando menino, ele lia as histórias de cordel, tendo como ouvintes mãe, irmã, avó e primo. Ao término da leitura, desenhava as personagens e as situações imaginadas. Esses exemplos, por mais que não contradigam as formas oficiais de formação dos estudantes, não estão de acordo com os preceitos tradicionais de ensino que permanecem em vigência. De fato, eles desestruturam





cialmente, ele se apresentou, descrevendo sinteticamente sua relação com a cidade, projetando imagens de sua trajetória, depois convidou as crianças a relatarem suas histórias, como havia feito, em narrativas com desenho, propondo um desafio. Ao término da oficina, ele coletou 37 desenhos: à exceção de duas crianças que desenharam um carro e uma santa, as outras ilustraram paisagens que retratavam Lagolândia, como o rio, o morro da igreja, o cerrado, a praça e o campo de futebol. Ao cruzar os desenhos das crianças e as fotos registradas ao longo de visitas feitas ao vilarejo, percebeu as semelhanças que existiam entre elas, incluindo a ênfase dada ao rio. Destaca-se o fato de que tanto ele quanto as crianças possuem uma estreita relação com o vilarejo. A partir disso, passou a considerar a ampliação da ideia de um espaço vivido para um espaço criado.



Figura 58: Desenho do alto do pé de flamboyant. Oliveira.

margem do rio” inicia-se com quatro imagens do rio do Peixe e frases das crianças que participaram da oficina e que, assim como ele, possuem uma relação estreita com o lugar. Ao descrever a trajetória do rio no vilarejo, o autor delinea a relação que os moradores possuem com o rio que, de acordo com suas características, vão denominando-o de modo distinto.

Na seção “A segunda margem do rio”, o autor aborda a relação do tempo e seus sentidos, descrevendo o aroma das flores de jaboticabeiras, relacionando-o com o cheiro da chuva, que o mês de setembro proporcionava. Destaca-se que a chuva das flores dividia o tempo em dois climas, o tempo das águas e o da seca, em que o princípio do tempo seco era o período de colher o fruto do trabalho pesado dos primeiros meses do ano.

Ressalta-se que olhar não é enxergar e, sim, ir além, criar metáforas, traduzi-las para outras linguagens e assim dizer de outro modo, portanto o ato de interpretar, segundo as perspectivas da Cultura Visual, não é apenas um ato de percepção, mas também uma forma de comunicação humana, não reduzida, que pode ser explicada tanto em termos de fala quanto de escrita.

O autor conclui que, por meio das amarações realizadas entre a imagem e a escrita, foi possível “reviver” falas, memórias, estimular sentidos que extrapolam os limites e as exigências do texto. Ao ser perguntado por uma criança se podia desenhar tudo, respondeu que não, ao contrário, ele é quem é desenhado pelo que vê, ouve e faz. As imagens impressas nele são frutos de momentos relacionais, em que o traço é preenchido por cores de outras vozes e contornado pela experiência estética que leva consigo, porém não será a única nem a mais importante.

Observou, por meio dessas imagens, o valor espacial da narrativa de cada um daqueles lugares, fato que possibilitou uma aproximação entre sua pesquisa e o espaço geográfico, tendo como foco as narrativas por ele citadas. Ressaltou o encantamento encontrado nos desenhos que abordam temas fantásticos, como a serpente do rio, que vive no imaginário do povo do lugar. A seção “Na terceira



desfiando **TEREZAS**  
e bordando **BICUDAS**  
a MENINA no quintal e as dobras do seu bernal



Figura 59: Montagem com imagens da dissertação de Rosilandes Martins.



100



# **4.5 DESFIANDO TEREZAS E BORDANDO BICUDAS:**

**A MENINA NO  
QUINTAL E AS  
DOBRAS DO  
SEU BORNAL**

**Rosilandes  
Cândida Martins**

A dissertação de Rosilandes Cândida Martins, intitulada “Desfiando Terezas e bordando Bicudas: a menina no quintal e as dobras do seu bernal”, foi realizada durante o Mestrado em Cultura Visual da FAV-UFG. Essa pesquisa investiga as narrativas orais de Tereza Bicuda, uma figura originária de histórias que circulam desde a época colonial até os dias atuais na cidade de Jaraguá, localizada no estado de Goiás. O diálogo entre as experiências estéticas e as lembranças de Martins foi denominado por ela como bernal de memórias, referindo o termo “bernal” a uma bolsa de tecido, que, no caso, a pesquisadora utilizava atravessada em seu corpo para brincar no quintal de sua casa. O mesmo acessório é usado pelos viajantes para carregar provisões, portanto é um dos pertences dos nômades.

Nessa pesquisa, o bordar vai além do trabalho com linhas; possui o sentido de criar na fantasia, ao fazê-lo agrupa ideias e comentários, por escrito ou oralmente. E o quintal é entendido como lugar potencial das convivências com saberes e fazeres do cotidiano, onde as sensações e percepções são bordadas.

O primeiro capítulo, intitulado “Dobra de entrada: bernal de memórias”, revela as motivações pessoais que levaram a autora a produzir a pesquisa, na qual se apresenta como a última de quatro filhos de uma família de agricultores, uma migrante que participa do território rural e urbano, carrega seu bernal de lembranças e identificações, desejos, projetos e heranças culturais.

O “Quintal labirinto” trata do lugar geográfico, uma imagem de pensamento e também lugar cartográfico. Os quintais que propõem na pesquisa derivam-se daqueles onde a autora viveu na infância, locais que permitiam passeios labirínticos. A sua memória está enredada às histórias das pessoas de sua família, pais, avós, incluindo seus vizinhos, e das pessoas da comunidade, além das lembranças dos casos contados pelo seu avô enquanto trançava peneiras e vassouras. Essas experiências estáticas resultantes da infância foram decisivas para

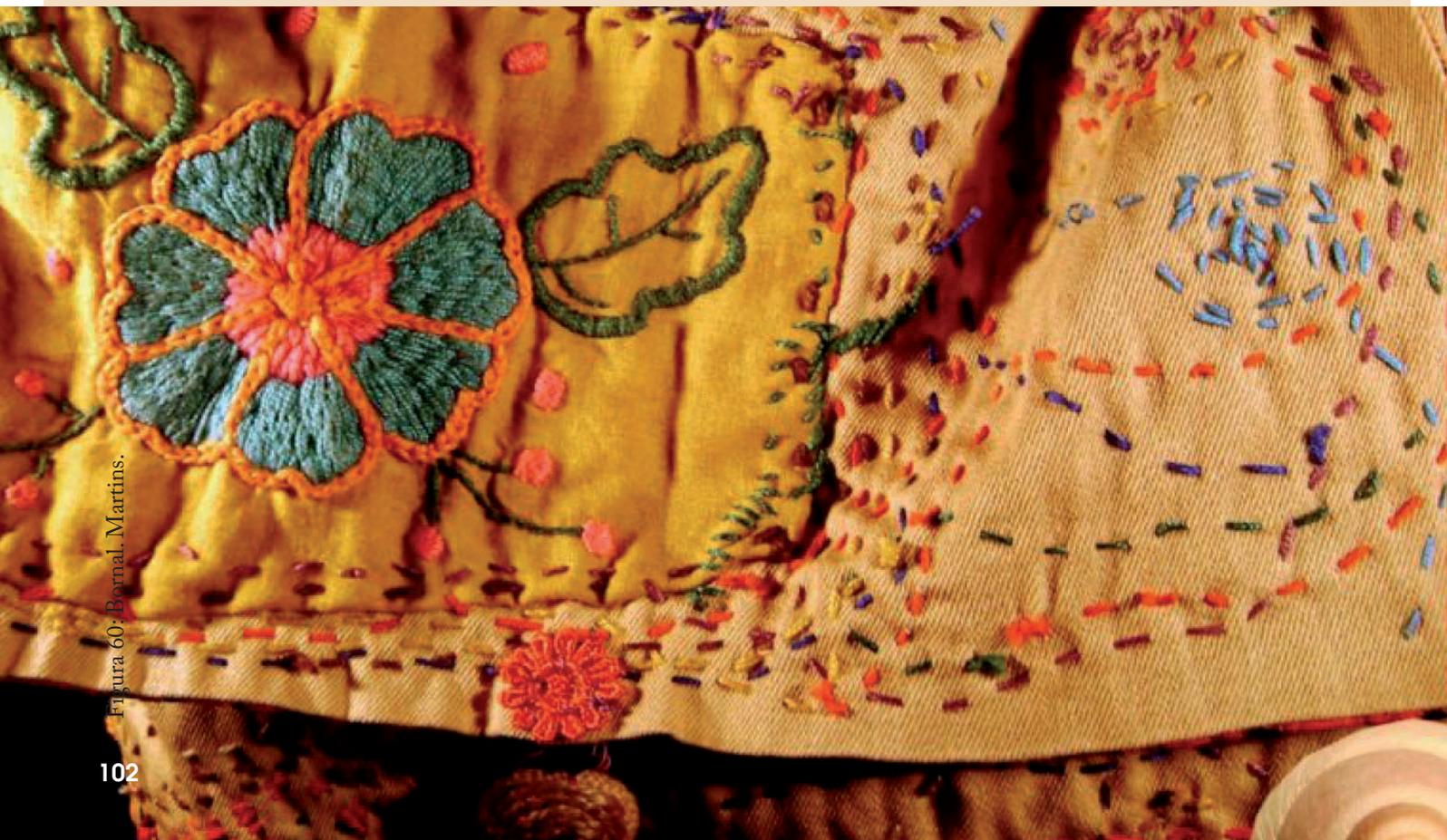


Figura 60: Bernal, Martins.

sua atuação nas poéticas cênicas. A dissertação escrita na primeira pessoa do singular relaciona-se ao “contador de histórias” que seu avô representava. As histórias dele não eram “retas”, mas, sim, com mudanças nos trechos, detalhes e ainda com novos elementos conhecidos de seu cotidiano.

No tópico “Escutando o bordado das coisas”, a autora questiona-se sobre o fato de que ser observadora derivaria do isolamento de brincar sozinha ou da educação rígida que recebeu da família. A única certeza que possui é a de que cresceu no quintal, olhando as rachaduras e manchas das paredes, o formato das marcas dos pés no chão de terra, o colorido das imagens de folhinhas e calendários, dos desenhos dos papéis de bala que guardava no bernal. Esse modo de compreender as coisas refletiu no tipo de visualidades que, posteriormente, passou a desenvolver em seu trabalho. Adquiriu, assim, o gosto por ornamentos, adornos, enfeites, amontoados excedentes e texturas que comportam a atuação dos desgastes, rasgos, desfiados, encardidos, sujos, bordados “mal feitos”. Percebeu, ainda, em sua roupa de recém-nascida, bordados de subjetividades dos saberes e fazeres das mulheres de sua família como uma estética do cotidiano.

Nesse sentido, a imagem que os indivíduos carregam dos ambientes onde vivem está fortemente embebida de recordações e significados, como a “estética do cotidiano” tão presente nesse universo de enfeites e no modo como percebia os objetos ornamentados em sua residência. Ela percebe, ainda, que as subjetividades que permeiam as pessoas e os lugares de seu “bernal” originam-se da criação em um contexto de uma cultura paternal supostamente endurecida e embrutecedora, que perpassa uma condição e se deixa escapar na rudeza, nos assovios de poesia na sanfona, no gosto de presentear-lhe suspiros, sonhos e algodão doce e no esforço de encaminhar os filhos para os estudos.

Os objetos já desgastados pelo uso eram poeticamente reaproveitados: na bacia de metal furada eram plantadas cebolinhas, e flores em lata, baldes, garrafas. Nesse sentido, observar as visualidades do quintal como “poesia do quintal” poderia conectar-se com abordagens para um entendimento da precariedade como estratégia para criar em um contexto de adversidade. Esclarece também sobre as práticas estranhas ao espaço geométrico ou geográfico das construções visuais, panópticas ou teóricas. Essas lembranças influenciaram o seu interesse em saber mais sobre essas narrativas e sobre a figura de Bicuda, que se apresenta como “louca de rua”, “bêbada” e “mulher da vida”.

No capítulo “Dobra entre a entrada e o meio: cartografia de poéticas cênicas”, Martins explica que o título poderia ser “O dia em que a bricolagem autoetnográfica encontrou a cartografia em uma poética de gambiarra”. Ainda, ressalta que o encaracolado lembra uma história de literatura de cordel e a combinação que agencia nessa gambiarra metodológica expõe como a pesquisa é guiada por um conjunto de crenças e sentimentos em relação ao mundo, sua compreensão e estudos. Portanto, o termo gambiarra funciona como construção que propõe soluções inventivas para situações de adversidade. Destaca, também, que sua mãe era costureira, antes tecedeira, do mesmo modo que sua avó. Trançava os fios em seu tear e “cartografava” nas tramas de tecidos e nas vestimentas para a família, da mesma maneira que seu avô, contador de “causos” que se autobiografava em suas histórias, era um fazedor de coisas no quintal, trançando peneiras e jacás, tramando cartografias à medida que caminhava com pés descalços, deixando rastros no chão das ruas da cidade.

Sob esse enfoque, a autora propõe fazer essa trança com elementos metodológicos em que mescla elementos das diretrizes de bricolagem, autoetnografia e cartografia. Ao combinar os elementos desse modo, adota o pressuposto ético de explicitar tanto quanto possível seu modo de fala, sua localização sociocultural, suas eventuais identificações com minorias, novas subjetividades e seus pressupostos teórico-estéticos.

A partir dessa visão, Martins imergiu no processo de investigação e nela não neutralizou a carga afetiva, razão pela qual optou pelo tom pessoal da escrita na primeira pessoa do singular, construindo uma narrativa. A autora cita o termo *patchwork*, que traz pistas sobre a bricolagem, o qual se refere a uma atividade que consiste em trabalhar com partes e pedaços de materiais e com eles fazer um mosaico. Afirma ela que o conceito de pesquisadora como uma *bricoleur* e costureira de colchas a atraiu de imediato, porque, em um primeiro momento, essa metodologia pode conectá-la às diversas narrativas de Tereza Bicuda, que formam uma estética mosaica em versões diferentes. Em um segundo momento, a metodologia a remeteu aos processos de trabalho nas poéticas cênicas em que se situa como atuante/*bricolante* e atuante/*nômade*, fazendo colagens e transformações dramáticas, atuação e montagens de cenas, além de lidar com fazeres de *patchwork* para confecção de figurinos.

Foi nas observações do cotidiano e do ambiente que a rodeavam no período de infância, nas visualidades relacionadas às paisagens corporais, que encontrou elementos atrativos e sedutores para elaborar cenas e figurinos que transitam entre o lírico e o jocoso. Ressalte-se, ainda, em seu trabalho, que as imagens cênicas operam para propiciar a emergência de outros agenciamentos e ressonâncias articuladas com muitas linhas de fuga. Dessa forma, ela propõe exercício de experimentação de invenção de outros olhares que se cruzam e atravessam um sistema comunicativo, e não de leitura de significados estáticos e unívocos.

A Cia. Traça é um grupo do qual a autora participa fazendo atuações solo, como um tipo de poética cênica que contempla cruzamentos de linguagem e materiais. Algumas montagens lidam com possibilidades cênicas na busca de atmosfera, plasticidades e visualidades que derivam da oralidade, da literatura, combinando com versões de clássicos. São abordagens poéticas de narrativas, relatos míticos e literatura escrita. Os trabalhos e experimentações, realizados pela autora, proporcionaram-lhe um trançado de experiências de aprendizagens relacionadas ao cuidado, ao precário e à construção de texturas tridimensionais. São visualidades cênicas formadas pela construção que prima pela comicidade, profusão de cores, construção detalhista e texturas barrocas.

Martins escolheu três das nove versões de narrativas de Tereza Bicuda, “a senhora”, “a diaba” e “a louca”, apresentadas no livro “Histórias populares de Jaraguá Tereza Bicuda”. Ela afirma que as imagens visuais, à semelhança de outras práticas culturais, são entendidas como organizadoras de um imaginário em relação à mulher, ou seja, como um campo incontornável quando se trata de questionar as relações de poder. Como um exemplo, cita a Bicuda como a figura que representa a crise nas relações familiares, mantidas sob o controle do patriarcado e os valores cristãos. A figura de Bicuda contesta os padrões de família, a ordem do pai e a instituição eclesiástica. Ela percebeu que, na narrativa de Tereza Bicuda, ocorre a desobediência, a não conformação ao que é dado. Tal desassossego pode ser percebido pelo fato de ela nunca ficar no lugar em que foi enterrada.

Quanto à oficina realizada por Martins, como trabalho de campo com o grupo de integrantes do Projeto Escola de Circo Lahetô, localizado no Parque da Criança, em Goiânia/GO, que tem “a arte circense como principal ferramenta de diálogo pedagógico e as atividades são focadas no atendimento a jovens em situação



Figura 61: Bordado e borboleta. Martins.

de exclusão social”. Como instrumentos de pesquisa, a autora utilizou desenhos/colagens, registros fotográficos dos desenhos/colagens, comentários dos colaboradores/brincantes sobre os desenhos/colagens produzidos. A oficina foi realizada da seguinte forma: o primeiro momento, chamado “Aproximação”, consistiu no contato telefônico feito pela autora, explicando o contexto da pesquisa, além das visitas que realizou na escola para conhecer o grupo e o trabalho por eles realizado; o segundo momento focalizou o

“Planejamento do encontro”, em que a autora construiu um roteiro aberto, considerando as possibilidades para a realização de uma oficina de 4 horas de duração; o terceiro momento refere-se à “Produção dos desenhos/colagens”, que contou com um total de 30 pessoas, de 15 a 20 anos, alunos de diferentes turmas da escola de circo, formando 3 grupos, em que o primeiro trabalhou a versão “senhora”, o segundo, a “diaba” e o terceiro, a “louca”.

As oficinas foram todas registradas por meio de fotos e gravação de voz. Também foram utilizados materiais como retalhos de diferentes tecidos, papel kraft, crepom, celofane, lápis de cores, canetinhas, giz de cera, balões, objetos recicláveis, como tampinhas de garrafa, flores artificiais velhas, restos de enfeites de natal, pelúcia e rafia, cola quente, cola branca, fita crepe, tesouras, entre outros. Para a base do desenho, utilizou-se um pedaço de kraft de 1,70m de altura por 1,00m de largura. A escolha do material está relacionada com o fato de fazer parte da realidade da autora nos processos poéticos de construção de figurinos, adereços e cenários. Para o desenvolvimento da oficina, ela utilizou diversas abordagens, buscando dialogar com a ideia das nômades e andarilhas da pesquisa, as ciganas, as vizinhas caminhando para visitar o cemitério com suas sombrinhas coloridas.

Segundo Martins, à medida que foram sendo criados os desenhos/colagens, os estudantes foram apresentando esculturas tridimensionais, cuja dimensão fluida foi conseguida pelo uso dos tecidos drapeados, franzidos, amontoados, e tecendo conexões com movimentos. Assim, ao apresentarem seus desenhos/colagens, os estudantes teciam narrativas em forma de comentários, relacionados a sua criação. Foi um momento criativo, em que a iniciativa de cada grupo resultava em acontecimentos não previstos no planejamento.



A análise dos resultados seguiu os seguintes parâmetros: corporidade, gestualidade, fisionomia, cabelos, roupas, adereços e cenário. A autora pode perceber que, na versão senhora, os alunos a fizeram de perfil, com corpo esguio, branca e de olhos ameadados, com postura reta, braços e pernas em posições retas, lembrando uma modelo de passarela. Já na versão diaba, produziram-na com um corpo com curvas, seios salientes elevados tridimensionalmente sob uma pequena blusa de renda, cintura fina, quadris largos, pernas e coxas grossas, boca avermelhada, um corpo repleto de sensualidade. Na versão louca, a imagem que produziram foi um corpo cambaleante, braços e pernas dobradas, não alinhados, dando uma imagem de movimento.

Dessa forma, a autora concluiu que Tereza Bicuda, ao romper com hierarquias estanques, acena para as possibilidades de outras formas de transitar entre possíveis campos dos saberes, dando a ideia de transversalidade. Nesse sentido, a protagonista dessa pesquisa aproxima-se de Martins por estar relacionada ao movimento, ao fora de lugar. Ambas atravessaram os tempos em movimentos: quando Martins ouvia “Sossega, menina!”, “Fique quieta!”, trouxe tal inquietação para a vida adulta, em seus trabalhos no teatro, área que lhe possibilitou conexões corporais com as memórias da infância e desobediências às ordens de “ficar quieta”. A autora considera que sua pesquisa não lida com verdades unívocas: enquanto apresentou as perspectivas escolhidas, estava existindo as escolhas e relatos das bifurcações dos labirintos interiores, escolhas relacionadas a sua história de vida, memórias e aprendizados relacionados a sua infância. Ao praticar a bricolagem, as pessoas envolvidas nessa investigação juntas atravessaram suas histórias, cada uma conectando-se a suas memórias, e toda a dificuldade desse trajeto serviu de base para reprocessar a própria história, reciclar e reinventar a própria vida.



# 5. INTERPRETANDO

# METODOLOGIAS

RICKY  
PRETAT  
G CREA  
RESPON

# 5.1. VARIÁVEIS DE ANÁLISE

## 5.1.1. Aspecto formal da apresentação final das pesquisas com foco na relação texto e imagem

São comuns análises que compreendem a visualidade por meio do verbal, de forma a criar uma conexão biunívoca entre a visualidade e o seu sentido, o que induz a atenção não para o significado de cada linguagem, mas para a transfiguração da imagem em texto, ocultando as diferenças e especificidades de cada linguagem, reduzindo e suprimindo sentidos.

As pesquisas a/r/tográficas trabalham ao mesmo tempo com a linguagem verbal e a não verbal de forma instigante. Os autores estudados aqui são exemplos claros do que se afirma. Um breve olhar sobre seus trabalhos revela que as linguagens verbal e não-verbal complementam-se, porém não se correspondem simetricamente. Essas pesquisas manejam diferentes linguagens, o uso de imagens com ou sem descrição e legendas, relacionadas a ideia anterior, posterior ou a nenhuma delas, simplesmente fazendo parte de um conjunto que deverá ser observado como um todo. Os traços específicos que as caracterizam – tais como distância, profundidade, verticalidade, estabilidade, cor, sombra, textura – não são suficientes para compreender os usos que vêm sendo feitos delas e as suas possibilidades de interpretação, além de não esclarecer por si mesmos a materialidade significativa e a sua dimensão discursiva.

Dos autores aqui estudados, três deles utilizam imagens em duas dimensões, a saber, Darts, Oliveira e Martins. Darts escreve e disponibiliza seu trabalho diretamente no PDF. Oliveira apresentou seu trabalho impresso em um tipo de papel mais específico, ao passo que Martins entregou seu trabalho em um bernal. Ressalte-se que, nos trabalhos dos dois últimos autores, mesmo sendo possível a visualização em PDF, sua completude encontra-se na forma de sua idealização.

As outras duas autoras, Springgay e Bickel, pelo contrário, extrapolam a barreira das imagens estáticas: seus trabalhos são compostos também por vídeos, disponibilizados em suas páginas na Internet, o que, por um lado, é mais complexo, pois exploram a audição, o movimento e a interação propiciada pela tecnologia, e, por outro lado, inviabilizam que seja divulgadas como pesquisas nos moldes tradicionais, em seu conteúdo completo.

Ainda existe a dicotomia entre teoria e prática, a qual o processo a/r/tográfico, teoricamente, pretende superá-la, nos âmbitos artístico, acadêmico e pedagógico. Oliveira, Martins e Darts elaboraram as pesquisas considerando o próprio texto um objeto de suas práticas, podendo ser comparados a livros de artistas. Da mesma forma, percebemos com esses pesquisadores que a relação texto e imagem é mais presente e rica. Springgay e Bickel apresentam o texto, produção teórica, com uma independência formal da prática artística. No entanto, ambas possuem sítios de Internet que possibilitam acesso a videoarte, registro de performances, desenhos e pinturas, além de artigos e o texto das pesquisas, espaço virtual que tem grande importância para auxiliar na compreensão de detalhes do processo a/r/tográfico que, por vezes, não ficam claros no texto das pesquisas que estão apresentados em arquivos em formato PDF.

production that fail to acknowledge the potential for the active participation and significant contributions of young people (Paley, 1995), art educators can begin to move their students beyond modes of passive spectatorship and towards more active and expressive forms of communication with the world. In a consumer-dominated society in which 'culture' is often defined as an object to be purchased, fostering meaningful methods of cultural production through art education is increasingly important. As Freedman (2000) reminds us, "[a]rtistic freedom has always been a defining condition, even a term, of democracy" (p. 326). Unfortunatly, the growth of commercial communication and the privatization of public space (Meikle, 2002) has contributed to a society in which young people are often left feeling unable to meaningfully participate in acts of cultural production. I believe art educators can work to counter these forms of "social paralysis" (p. 35) in their classrooms by providing students with the artistic resources creatively respond to the world around them. As Rich (2001) points out, "[l]ike government, art needs the participation of the many in order not to become the property of a powerful and narrowly self-interested few" (p. 103). Ultimately, providing young people with creative and critical means to assess and respond to the vital social, cultural, and ecological issues connected to their daily lives, the arts and art education can nurture and facilitate the development of thoughtful and informed citizens. According to Nussbaum (1997), the arts "play a vital role, cultivating powers of imagination that are essential to citizenship... The arts cultivate capacities of judgement and sensitivity that can and should be expressed in the choices



# DON'T PANIC

*"In many of the more relaxed civilizations on the Outer Eastern Rim of the Galaxy, the Hitch Hiker's Guide has already supplanted the great Encyclopedia Galactica as the standard repository of all knowledge and wisdom, for though it has many omissions and contains much that is apocryphal, or at least wildly inaccurate, it scores over the older, more pedestrian work in two important respects.*

*First, it is slightly cheaper; and secondly it has the words DON'T PANIC inscribed in large friendly letters on its cover" (italics in the original, Adams, 1980, p. 3).*



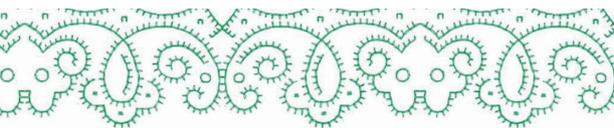
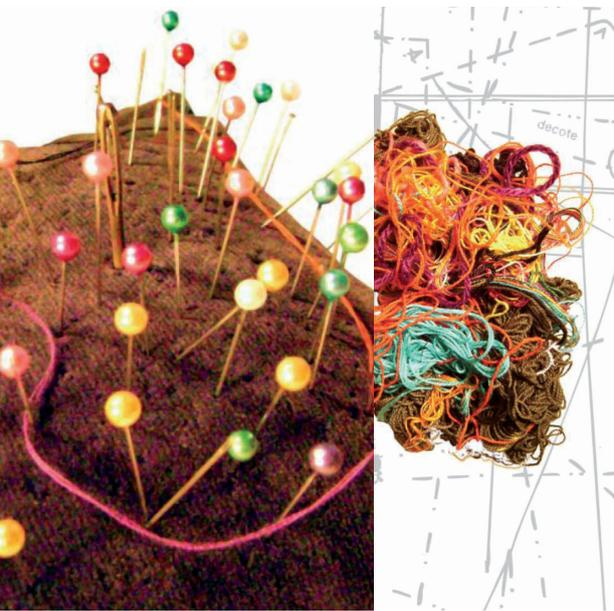
Figura 64: Detalhes da tese de David Darts.

Em busca de um entendimento mais consolidado, útil é observar o trabalho visual desses autores, a seguir exposto.

As três imagens ao lado são de David Darts, cujo trabalho é mais focado em sua concepção política de mundo, ao se apoderar de imagens da Internet, revistas, recortes, colagens, personagens, brinquedos, ferramentas, tudo aliado a uma ironia e a certa agressividade que consegue provocar no leitor os sentimentos e ideias que também o autor expressa de forma escrita. Ele é coerente ao articular texto e imagem. A primeira imagem faz de forma satírica a substituição do T (da placa *STOP* – “pare”, em inglês) pelo H e cria uma ambiguidade que permite entender simultaneamente as duas palavras como um afronta ao consumismo, *STOP SHOP* (“pare de comprar” ou “pare e compre”).

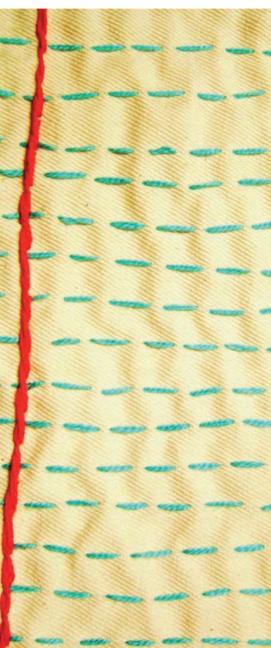
A segunda imagem, com a frase *DON'T PANIC* (“não entre em pânico”, em tradução livre), é parte do texto original do *best seller* de Douglas Adams, “O guia do mochileiro das galáxias”, considerado um dos clássicos da literatura de ficção científica atual. A ironia expressa nesse livro é oportuna, uma vez que o autor acaba por tocar em pontos sensíveis da sociedade e, para entendê-los, antes de criticá-lo, nada mais justo que não entrar em pânico, ler e tirar suas próprias conclusões. Essa frase configura-se em uma imagem, já que é utilizada conforme o é no livro original, o que conduz o leitor a identificá-la em um primeiro momento e associá-la ao conteúdo do livro, recurso que propicia maior entendimento e familiarização do que será apresentado posteriormente na pesquisa.

Por fim, a terceira imagem lembra os estandartes exibidos em manifestações (o autor incentiva seus estudantes a criá-los, levá-los a uma praça e expô-los), cujo objetivo é chamar a atenção dos transeuntes aos problemas da guerra e também ao consumismo que, anteriormente, foi debatido em sala de aula.



**sumário**

|   |    |   |     |
|---|----|---|-----|
| INÍCIO  | 10 | Entre narrativas de Tereza Bicuda: a senhora, a diabla e a louca..... | 90  |
| obra de entrada: <b>BORNAL DE MEMÓRIAS</b> .....                              | 17 | Labiríntica e mosaico.....  | 94  |
| Guardados.....  | 18 | Mulher ser(tão) exótico.....  | 95  |
| Quintal labirinto.....  | 20 | A travessa que atravessa.....   | 100 |
| Escutando o bordado das coisas.....   | 25 | Dimensão desajante.....   | 103 |
| A festa da madrinha.....  | 31 | Entre o simbólico e o poético.....                                    | 106 |
| Dobras de sonho e brevidade.....  | 34 |   |     |
| A casa da Adelaide.....   | 38 | Dobra entre o meio e a saída:   |     |
| Boca de jacaré e sala remendada.....  | 41 | <b>POÉTICAS DO PROCESSO NO CIRCO QUINTAL</b> .....                    | 112 |
| Ceição e as ciganas.....  | 44 | Encontro/oficina.....   | 113 |
| "Organizar para educar melhor".....   | 48 | Bordando o espaço do quintal picadeiro.....                           | 117 |
|   |    | Aprendizagens e seduções nas dimensões do encantamento.....           | 119 |
| obra entre a entrada e o meio:  |    | Bricolando desenhos/colagens.....                                     | 122 |
| <b>FOTOGRAFIAS DE POÉTICAS CÊNICAS</b> .....                                  | 54 | Das narrativas para imagens, das imagens para narrativas.....         | 130 |
| Bricolagem autotrográfica.....  | 55 | Dobra da saída:   |     |
| O maleável e o flexível tecendo esta pesquisa.....                            | 59 | <b>ENTRE A MARGEM E O IMAGINÁRIO</b> .....                            | 151 |
| Estética do precário.....   | 63 | Desdobração margens.....  | 152 |
| Poesias de perceções coloridas, do quintal para cá, passando pela escola..... | 65 | Perlo do pensamento selvagem.....                                     | 156 |
| Ajuante/fabricante: conas e figurinos entre o lírico e o jocoso.....          | 67 | Experiências que ligam e atravessam.....                              | 159 |
| Abrir a janela para ver a flor.....   | 74 |   |     |
| Pó: plissando delicadezas no prosaico.....                                    | 77 | LISTA DE IMAGENS.....   | 162 |
| obra do meio:   |    | REFERÊNCIAS.....  | 166 |
| <b>ESFÍRIOS DE TEREZAS E BORDÂNCIAS DE BICUDAS</b> .....                      | 87 |   |     |
| Notícias de Tereza.....   | 88 |   |     |



<sup>58</sup> Acor ou personagem de comédia ou farsa encarregado de fazer o público rir. Bufão truão, saltimbanco, mimo, momo, gracioso (HOLLANDA, 1986).

<sup>59</sup> Feminino de trovador; aquele que, na idade média, interpretava poemas e canções de caráter épico, romântico ou poético (HOLLANDA, 1986).

<sup>60</sup> Mulheres fabuladoras eram as apresentadoras de certos contos da Idade Média francesa, os fabliaux (FO, 1999).

Figura 65: Detalhes da dissertação de Rosilandes Martins.

Por fim, a figura ao lado reúne fragmentos de quatro imagens da pesquisa de Martins, em que se pode observar que todas são compostas por linhas de costura e bordados. As imagens são predominantemente lineares, remetendo-se ao bordado. Essa decisão criativa parte da formação da autora como bordadeira, que também afirma, em seu texto, que escreve como borda, o que é facilmente visualizado na leitura de sua dissertação. A primeira imagem é um emaranhado de linhas para bordar sobre moldes de costura; a segunda retrata o sumário de sua obra emoldurado por bordados; a terceira, na qual se observa uma folha pautada, é um bordado que corrobora o afirmado pela autora; a quarta imagem apresenta um personagem (Arlequim) relacionado à comicidade recorrente na poética cênica da autora: nessa página, a imagem dialoga com o texto e interfere na diagramação, pois o Arlequim segura um bordado com as citações que, em um texto tradicional, figurariam como notas de rodapé.

O mais interessante a se perceber nas imagens de Martins é a recorrência do uso de fotografias pessoais que informam juntamente com os seus relatos, incorporados a sua pesquisa, a importância de suas experiências pessoais na construção dos seus saberes e conhecimento, procedimentos que normalmente não são comuns em pesquisas tradicionais.

Compreender a visualidade por meio do verbal resulta na descrição, em falar sobre a imagem e traduzir o sentido, mas não revela a sua matéria visual. É a visualidade que comporta a existência da imagem e não a sua correlação com o verbal. Discorrer sobre os modos de significação implica na interpretação das imagens, percebendo como elas se constituem e produzem discursos. O visível não é produzido pela imagem, mas pelo olhar e sua interpretação. É importante observar que o olhar atua diferentemente quando da visualização da imagem e quando da leitura de textos: aquele é um olhar multidirecionado, e este se realiza da esquerda para a direita.

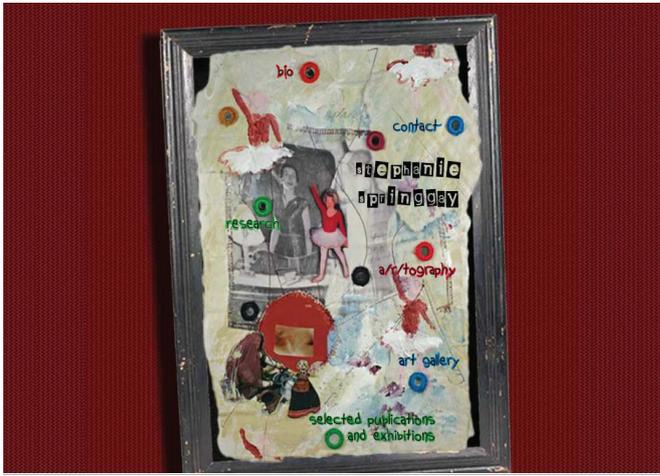
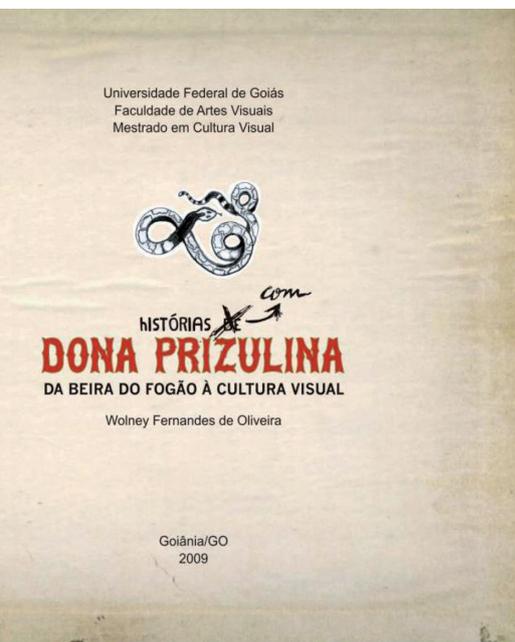
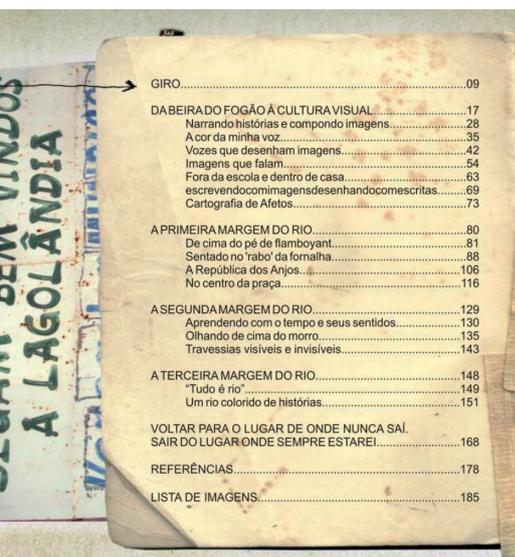


Figura 66: Destalhes da tese de Sthephanie Springgay.

A figura 66 é composta por três imagens da pesquisa de Springgay: a primeira é o menu principal de sua página na Internet (<http://www.springgay.com>), onde é possível acessar a biografia, o PDF da pesquisa, as reproduções de obras da artista, os vídeos desenvolvidos por ela e seus estudantes. A segunda imagem representa a fotografia da instalação “Excess” e uma das páginas da dissertação (apresentada sem texto e legenda). A obra “Excess” é uma instalação realizada em uma sala fechada com a disposição de várias esferas de cabelos emaranhadas pelo chão vermelho, nas paredes estão presos fios desorganizados e entrelaçados de cabelo que criam um movimento sinuoso de ascensão do chão ao teto. Ao mesmo tempo que o cabelo é familiar ao nosso olhar, ele torna-se estranho e grotesco nessa obra; por ser parte do corpo humano, nesse momento ele reverbera algo vivo. O corpo humano é revelado como fragmento, utilizando um recurso metonímico em substituição à representação direta. A materialidade é literalmente o que cai do corpo, um excesso. O espaço ressalta ao mesmo tempo a perda, a fecundidade, a tensão e incerteza na interação com o corpo do sujeito dentro da obra. A terceira imagem sintetiza parte da pesquisa da autora: nela se vê uma mulher tecendo e estudantes em sala de aula. Springgay defende a ideia de um emaranhado de coisas que as torna unas, pensamento constante em sua pesquisa. A mulher na imagem em referência é também de grande importância para a pesquisa, como afirma a própria autora: trata-se da professora Bronwyn que, além de apoiar o projeto de diversas formas (instruindo, filmando, avisando os estudantes quando a pesquisadora estaria presente), também é citada como uma professora auxiliar que contribuiu no desenvolvimento do projeto com os estudantes.



As três imagens ao lado foram retiradas da pesquisa de Oliveira e servem para demonstrar um “desapego calculado” que ele utiliza em seu trabalho, usando elementos de improviso que remetem a uma imprecisão, folhas com aspecto envelhecido (como documentos antigos, resquícios de memória, manchados, rasgados, perdidos e recuperados), emendas, rasuras. A primeira imagem é a capa de seu trabalho, em que se pode observar o uso não somente da forma verbal, como também da imagem. A rasura, nesse caso, é proposital e tem o condão de informar que, além de se tratar das memórias de Dona Prizulina a respeito de Dona Dica e de Lagolândia, serve também para colocar a própria Dona Prizulina como personagem das histórias que conta. A cobra (imagem acima do título) remete a umas das versões dos mitos que acompanham a cidade.



A segunda imagem é o sumário, onde novamente é empregado o recurso da rasura, da sobreposição de imagens e do envelhecimento do papel; os títulos de Oliveira possuem um recurso que possibilita ao leitor reportar-se a alguns lugares, todos com certo cunho afetivo dentro da história que ele conta. Nesse caso, o autor faz uso do recurso da figura de linguagem sinestesia, que diz respeito à combinação de vários tipos de sensações. O título “Da beira do fogão à cultura visual”, constante também na terceira imagem, demonstra o conhecimento adquirido nas conversas com Dona Prizulina na intimidade da cozinha (na beira do fogão), o que se pode determinar como conhecimento não disciplinar. Já em “Narrando histórias e compondo imagens” e “Vozes que desenharam imagens” o autor consegue expressar com clareza a ideia de que as palavras remetem às imagens construídas pela imaginação desde sua infância.

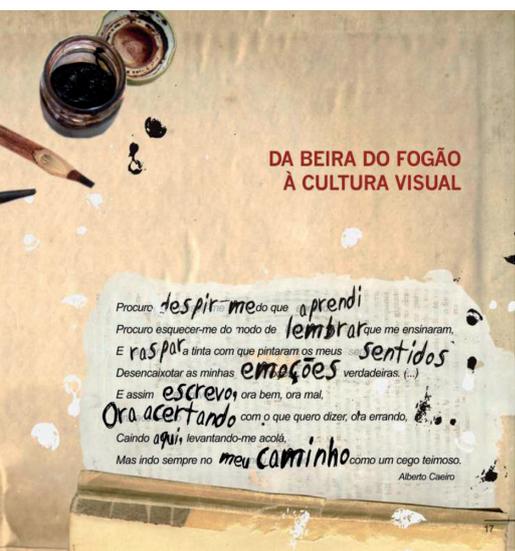


Figura 67: Destalhes da dissertação de Wolney de Oliveira.

A terceira imagem vai de encontro ao método de pesquisa positivista que não abre espaço para a imperfeição. Oliveira incorpora a imperfeição, apresenta as correções realizadas no processo da pesquisa por meio da rasura e esta, como não poderia ser diferente, deixa marcas que atribuem um caráter de imprecisão e revela que, na construção do pensamento, as ideias não são puras e perfeitas, mas, sim, fruto de revisão e mesclagens. A pesquisa positivista também é feita por erro e acerto, contudo tal problemática, na maioria das vezes, é descartada aos olhos daquele que a recebe para análise; não há espaço nesse tipo de pesquisa para se admitir erro, dificuldades e limitações das primeiras ideias.

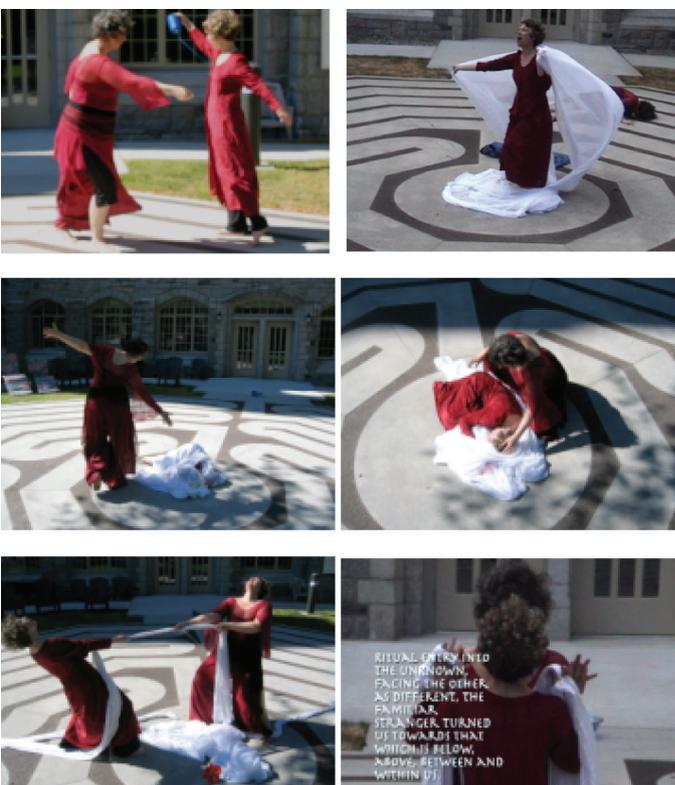
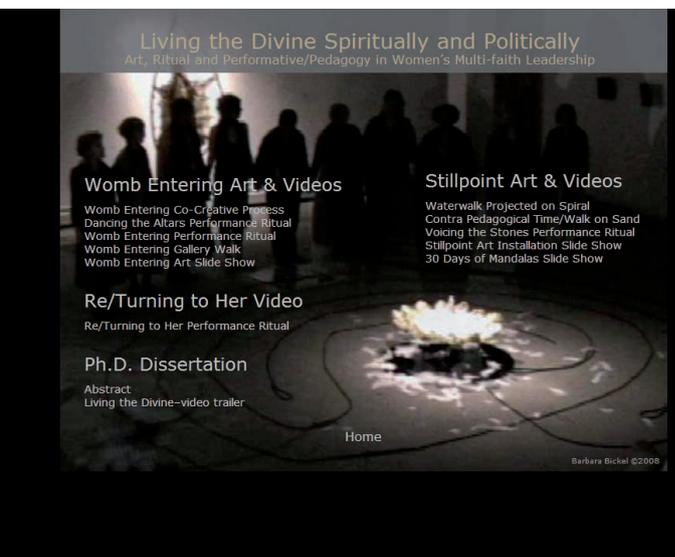


Figura 68: Detalhes da tese de Barbara Bickel.

As três imagens ao lado foram retiradas da página da Internet da autora Barbara Bickel. Como já foi dito, ela utiliza essa ferramenta como parte indissociável de sua pesquisa. A primeira imagem retrata uma espécie de ritual, o que está muito presente na pesquisa da autora, que trata da espiritualidade. A segunda imagem faz parte da página de entrada do sítio da autora (<http://www.barbarabickel.com>). A terceira são 6 quadros capturados de um dos vídeos que ela disponibiliza, nos quais se pode perceber uma performance realizada no centro de um labirinto, contudo tal captura já está disponível no corpo de seu trabalho escrito. Ela utiliza-se de performance para apresentar a totalidade de seu trabalho. Como não é possível que todos tenham acesso a ele no momento de sua apresentação, ela os grava e os disponibiliza em forma de vídeos. Tais recursos são a ela imprescindíveis, pois, diferentemente dos outros autores aqui estudados, ela não se restringe às imagens em duas dimensões.

Os cinco pesquisadores analisados exploram também imagens que não estão visíveis, porém aludidas, subentendidas a partir de outras anteriormente apresentadas, outras estão apagadas, silenciadas possibilitando diferentes interpretações. A compreensão de imagens caracteriza-se pela evocação de tantas outras, o que confere a elas uma grande heterogeneidade semântica. Observe-se que em muitas pesquisas há a redução desta heterogeneidade com o afastamento do uso de imagens, o que provoca um silenciamento do ponto de vista ideológico, com a pretensão em alcançar transparência e objetividade do conhecimento. A pesquisa nos moldes como é conduzida atualmente privilegia o verbal em detrimento do visual, este fica fadado à verbalização, e como seria possível verbalizar toda e qualquer imagem? Que prejuízos são impostos aos estudantes e pesquisadores que, tendo somente o verbo como auxílio, estão fadados a continuar “lendo” as imagens quando poderiam figurar como o pesquisador primeiro, visualizando-as? Eis a busca da A/r/tografia: não se restringir ao método padrão (que é útil e reconhecidamente eficaz), como ainda afirmar que ele

não pode ser totalmente aplicado às artes, onde o apelo visual não somente é importante como é também um de seus objetos.

Oliveira articula as imagens construídas por sua memória, pela memória das crianças participantes da oficina, das senhoras entrevistadas e de diversas outras imagens construídas pela comunidade, por meio da oralidade, em torno das histórias vividas por Dona Dica ou inventadas sobre ela, as quais possuem uma carga simbólica tão significativa para a comunidade local que funcionam como mitos do vilarejo.

Nos métodos de pesquisas tradicionais, a imagem é normalmente pouco utilizada, ficando, quando não totalmente desprezada, à margem. Oliveira, em seu trabalho, busca ressaltar que a imagem é tão

importante quanto a escrita. As histórias colhidas na comunidade onde nasceu tendo como personagem viva Dona Dica são “retratos orais” e contextos impregnados das imagens que cada ouvinte cria.

O autor acaba por usar imagens que, se transcritas ou verbalizadas, não teriam a profundidade desejada. Nesse contexto, consegue ressaltar a importância de se ver na imagem o que não se pode ver, em tese, na linguagem verbal. Na figura 49, anteriormente reproduzida, o autor

cria um mapa conceitual (uma imagem que nomeia de cartografia de afetos) com o intuito de estabelecer um terceiro sentido, onde

as palavras tornam-se também imagens. O autor não se abstém de usar esse terceiro sentido: a própria capa da dissertação é outro exemplo claro do que aqui se expõe; nela o autor, propositalmente, risca o elemento “de” (na frase: histórias de Dona Prizulina) e o sobrepõe por uma seta seguida da palavra “com”, recurso visual simples com que o autor consegue transmitir a ideia de que as narrativas sobre a personagem Dona Dica não são apenas sobre ela; são, antes de tudo, parte da história daquele povo, são histórias vividas com ela.

A interpretação das imagens envolve sua matéria significativa em distintos contextos, em razão da incompletude inerente a elas o observador é induzido a produzir diversas outras imagens partindo de uma primeira. As imagens não são completas em si, elas são recursivas, quando recortado pelo olhar, um dos seus elementos constitutivos produz outras imagens, e assim continuamente. Nas cinco pesquisas, podemos perceber essas características, além dos aspectos fugidios e oscilantes dos seus significados que são explorados constantemente, tanto na apresentação final das pesquisas como em suas práticas pedagógicas.

Figura 69: Sem título. David Darts.



## 5.1.2. Espaços relacionais e educação: relação estudante/professor, professor/conhecimento e estudante/conhecimento

Ainda é recorrente o entendimento de professor como um profissional habilitado a transmitir saberes produzidos por outros na expectativa de adequar e disciplinar os estudantes. Esse pensamento recusa a subjetividade do professor como atuante no processo educativo e não considera os conhecimentos tácitos, pessoais e subjetivos, tanto dos estudantes quanto dos professores. O modelo tradicional da educação ressalta a relação professor-saber com base na objetividade e racionalidade técnica, em que o saber não é questionado, pois é visto como um conhecimento universal, sendo bastante ao currículo organizar o conhecimento posto.

Os cinco pesquisadores analisados questionam essa relação com o conhecimento e experimentam práticas pedagógicas que extrapolam a relação linear entre o conhecimento técnico-científico e a prática educacional, além de estarem atentos à complexidade dos fenômenos e de ações que se desenvolvem no processo educacional. Todos eles consideram as suas atuações dentro de um contexto complexo, vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos aspectos e condições, ao enfrentar problemas de natureza prática, em situações individuais ou coletivas de aprendizagem, na medida em que se encontram profundamente determinados pelo contexto e pela própria história dos estudantes/indivíduos na condição de grupo social.

O saber docente é múltiplo, estratégico, derivado da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e das experiências individuais adquiridas com o tempo e constituídas no desempenho dos papéis docentes, de pesquisa e artístico. Esse saber é temporal, heterogêneo, pessoal, situado e constitui-se a partir da articulação e da reorganização com outros saberes e conhecimentos.

Oliveira, por exemplo, compreende que o seu papel de educador está além da sala de aula e que a sua participação direta com a comunidade potencializa também relações pedagógicas. O autor ressalta os vínculos entre a ação comunitária e as instituições



Figura 70: Sem título. David Darts

educacionais e seu trabalho evidencia os processos de aprendizagem vividos por ele fora dos contextos acadêmicos, enfatizando, dessa forma, a sua posição no mundo.

A oficina realizada por ele assemelha-se ao formato de mediações realizadas em espaços culturais onde os estudantes saem do ambiente escolar e recebem a mediação realizada por um profissional que não é seu professor. Em princípio, o tempo exíguo destinado a essas atividades não proporciona uma relação pedagógica produtiva. Essa oficina diferencia-se pelo fato de eles, estudantes e educador, compartilharem o conhecimento e as experiências vividas no mesmo local, cuja relação se torna mais íntima, pois há o compartilhamento de um conhecimento genuíno e muito específico de um grupo de habitantes que vivencia a presença de uma figura “mitológica”, Dona Dica, que influencia o imaginário e os costumes de Lagolândia.

A sintonia rápida desse grupo durante a oficina é favorecida tanto pelo tema abordado quanto pelo espaço destinado à realização da atividade. Oliveira preocupou-se em organizar esse espaço de forma a acolher as crianças e possibilitou que cada criança se reportasse, por meio da imaginação e da recordação, a espaços onde ocorreram situações vividas ou imaginadas por cada uma delas. O pesquisador escolheu a casa onde viveu para apresentar aos estudantes suas recordações, a maneira como percebia o mundo, suas memórias e as influências que recebeu de sua terra natal. Muito do que viveu na infância influenciou o trabalho que realiza e, ao repassar isso aos estudantes, proporcionou-lhes uma possibilidade de reflexão sobre as imagens da cidade e como estas interferem no dia a dia. Nesse sentido, a relação estabelecida entre professor/estudante deixou de ser vertical e passou a ser horizontal, cada um contribuiu e trocou suas experiências com os demais. A ideia de transmissão de significados predeterminados, de uma comunicação unilateral, é substituída pela construção de uma relação pautada na negociação de saberes, conhecimento e experiências.

O mesmo ocorreu no trabalho de Martins, em que as recordações marcantes da infância influenciaram seu trabalho. As lembranças das roupas penduradas no varal, as imagens de sua memória, a convivência com ciganas e andarilhas refletiram diretamente na atividade que desenvolveu e na sua relação com os estudantes. Durante sua pesquisa, a pesquisadora uniu-se a jovens participantes de uma escola de circo, acreditando que, por estar educando de forma diferenciada, fugindo aos padrões comumente encontrados, seu trabalho ali encontraria um ambiente propício ao aprofundamento.

Em termos pedagógicos, a relação teoria/prática no processo a/r/tográfico ocorre quando o professor realiza uma vivência que desencadeia reflexões, característica que pode ser percebida no processo a/r/tográfico de Darts: quando ele aborda questões relacionadas a guerra, terrorismo, consumo, propaganda, provoca a reflexão dos estudantes acerca dos referidos temas, por meio do debate e da produção de objetos artísticos, da mesma forma que ocorreu quando, posteriormente, realizou, com os estudantes e o material criado, uma exposição/passeata nas ruas da cidade de Vancouver, Canadá. Isso não significa que todo a/r/tógrafo necessite dessa postura ativista de sair às ruas com os estudantes; o que deve ser considerado é como essa atividade é coerente com o ativismo de Darts. Logo, não é pura e simplesmente a atividade proposta, mas, sim, como ela promove reflexões dentro do processo a/r/tográfico.

O objetivo da pesquisa de Darts foi o de verificar como o compromisso com as causas sociais pela investigação e produção de Cultura Visual pode impactar na compreensão dos estudantes sobre o tema,



Figura 71: Sem título. David Darts.

além de se verificar como influencia na maneira pela qual os estudantes entendem e percebem os papéis sociais, artísticos e da cultura visual. Nesse caso, a função do pesquisador nos projetos foi a de instrutor e orientador enquanto os estudantes exerceram o papel de coparticipantes, interagindo com o professor e com o grupo, tanto no debate de temas comuns quanto na produção coletiva. Os próprios estudantes escolheram o local das atividades, uma área pública no centro comercial da cidade, em frente ao museu público de artes, que ficava a 20 minutos da escola, descrita como um local para pessoas de alto poder aquisitivo, frequentado por empresários, profissionais liberais e turistas.

Quanto aos resultados, verificou-se que os estudantes perceberam a importância e os benefícios do ativismo artístico, de ter voz própria e visibilidade de suas opiniões e, principalmente, de que fazem parte de uma sociedade.

Darts propõe a necessidade de os educadores em arte aprofundarem-se na investigação da compreensão e conscientização das conexões entre a arte, a Cultura Visual e a esfera sociocultural, de oferecerem aos participantes maior liberdade de ação na condição de copesquisadores, além de promoverem e difundirem a mesma proposta curricular fora do contexto formal da sala de aula, para comparar os dados obtidos no que se refere à aproximação educativa e ao desenvolvimento crítico de todos os participantes, incluindo do próprio pesquisador.

Por sua vez, Springgay relata que o exame de sua ação como professora e pesquisadora ocorreu em seu ateliê, onde analisou todo o material que fora registrado em vídeo e áudio. O seu projeto foi desenvolvido com 13 estudantes que se dividiram em pequenos grupos. Os dados foram coletados das seguintes formas: observações diretas registradas em um diário visual, vídeos, fotografias, entrevistas, trabalhos de arte visual produzidos pela pesquisadora e pelos estudantes. A escola em si foi um grande laboratório de artes onde os estudantes tinham à sua disposição computadores, câmeras, tecidos e teares. A fotografia foi apresentada por Springgay como a prática de uma investigação natural sustentável, uma pesquisa estética e questionadora, que nunca está isolada do mundo, ao contrário, está sempre comprometida com ele.

Springgay teve a contribuição direta de Bronwyn, uma professora de artes da escola, na condução e no acompanhamento da pesquisa, e da Dra. Linda Peterat, da UBC, na pesquisa metodológica. Bronwyn

realizou estudos curriculares sobre arte contemporânea, na interseção entre as obras contemporâneas e a produção artística dos estudantes, atribuindo, assim, significado ao fazer artístico, em que a arte é a expressão de um contínuo questionamento sobre a vida e a compreensão desta sob a perspectiva das experiências visuais. O auxílio de Bronwyn possibilitou a Springgay assumir tanto o papel de pesquisadora quanto de professora, o que lhe permitiu implementar o seu projeto curricular.

As atividades pedagógicas de Springgay em sala de aula, na produção de colagens, esculturas, cartografia, fotografia, vídeos e textos, tinham o objetivo de oferecer aos estudantes a ideia de epistemologia tátil, que se refere à percepção corporal pelo tato e à percepção de si mesmos e do outro pelo espaço que ocupa. O projeto de percepção do corpo humano analisa os movimentos corporais utilizados para exprimir ideias, a contemplação e harmonização do corpo, dos sentidos e das suas atividades no mundo e para o mundo, criando uma experiência tátil na busca por significações in/certas. A questão do encontro/conflito dos corpos foi desenvolvida em debates sobre globalização, comunicação e consumo, gerando a produção de uma arte na forma de grafitti e da subversão de propagandas veiculadas em jornais. Nessa pesquisa, também foram apresentados os trabalhos do artista canadense Germain Koh sobre cupons e o conceito de arte em cartões postais, tanto convencionais quanto na Internet. O produto desse debate foi a apresentação, por dois estudantes, de sua produção explorando as possibilidades dos cartões, enquanto um terceiro estudante dedicou-se à produção de biscoitos temáticos que abordavam o conceito de “paz”.

Nesse trabalho, foram estudadas, tanto no mundo real quanto no virtual, as questões emocionais da natureza do encontro e das trocas e do ato de doação. Pela Internet, via e-mail, foi enviada uma carta para duzentas pessoas escolhidas ao acaso, que basicamente relatava o ato de perdoar do emissor para com o destinatário. Das duzentas cartas, trinta e duas foram respondidas, questionando se a carta havia sido corretamente postada, e outras poucas queriam saber do que estavam sendo perdoadas e se ele, o destinatário, conhecia o emissor, e que relação havia entre eles. O debate sobre a experiência tratou tanto da questão do perdão quanto da culpa. O estudante Andrew, que havia enviado as cartas, fez uma reflexão de como o sentimento de culpa é autossustentável. Na continuação do experimento, referindo-se aos destinatários como desconhecidos, porque eles passaram a desenvolver uma relação contígua, enviou outro e-mail explicando o propósito do primeiro,

pedindo perdão por sentir-se culpado por seu ato de perdoar. Algumas das pessoas que responderam disseram que ficaram se remoendo por não lembrar ou desconhecer a pessoa e o fato e que, agora sim, ele tinha mesmo que pedir perdão pelos danos causados.

Springgay recorreu ao trabalho de Megan Boler (1999) sobre como a pessoa é ensinada a lidar com as emoções para adquirir autocontrole das ambiguidades subjetivas inerentes a sua institucionalização social e política. Na análise da experiência do estudante Andrew, percebeu-se a criação de possibilidades de relacionamentos e de conflitos que não



Figura 72: Sem título. David Darts.

necessariamente são revelados, mas que acabam sendo emocionalmente sufocados.

O experimento com os biscoitos realizado pelo terceiro estudante, Rohan, com temática pacifista, foi registrada em vídeo: ele oferecia os biscoitos a desconhecidos que ia encontrando pela rua ou em lugares que entrava, explicando a todos o seu propósito de falar sobre a paz. A proposta dessa pesquisa foi compreender o que as pessoas entendiam ser o conceito de “paz”. O vídeo reproduzido demonstrava tanto a boa-vontade das pessoas quanto a sua desconfiança, passando também por atos de cerceamento por questão de segurança ao tentar entrar em espaços privados, onde apenas o som ficara registrado. A partir dessas imagens, os estudantes construíram seus próprios conceitos para o significado de “paz”.

A pesquisadora Bickel, a seu turno, aborda em sua pesquisa a educação, a arte e a espiritualidade, expondo suas compreensões intuitivas básicas, com o intuito de hifenizar e transgredir as fronteiras desses três domínios. O principal sentido de suas práticas educativas é criticar as limitações existentes entre esses três domínios, já que os considera fixos em normas patriarcais e valores culturais que limitam muitas mulheres a alcançar um potencial como líderes.

Para ela, a arte é entendida como uma prática de vida, de aproximação e abertura ao espírito, a espiritualidade não está limitada à adesão a práticas de determinadas doutrinas religiosas e a educação é uma inter-relação entre os saberes adquiridos ao longo da vida e do ensino que envolvem formas autônomas e relacionais de aprendizagem e conhecimento.

As práticas educacionais desenvolvidas por Bickel aconteceram em lugares diversos: no quintal da casa de uma das integrantes do WSC, em praias e no interior de instalações. As interações entre as mulheres ocorreram em círculos de cooperações, onde algumas passaram a olhar para além de suas próprias crenças religiosas, tiveram uma visão participativa de conhecimento espiritual que não necessita excluir outros símbolos religiosos.

Bickel incentiva a consciência crítica das relações de poder com a intenção de construir na comunidade uma escuta profunda, dialogando sobre ideias e paradigmas na criação de novos modelos de interação social. A tese sugere uma base conceitual e teórica para uma prática crítica inter-relacional dos indivíduos e da comunidade que busca uma relação entre o corpo e a mente no processo de aprendizagem.

Em suma, a partir da análise das cinco pesquisas, observamos que o conhecimento pode ser estabelecido no momento em que os estudantes (ou colaboradores) e os pesquisadores trocaram suas experiências. Vale salientar que a valorização dessa troca está em consonância com o pensamento de Maturana, já exposto com maior profundidade na primeira seção dessa pesquisa.

Assim, a análise das cinco pesquisas possibilita encontrar um elo central entre elas, qual seja, os autores trabalham não como artistas principais de uma obra particular; ao contrário, todos são coautores de suas obras, juntamente com os estudantes, colaboradores e professores (em alguns casos). Realizam seus trabalhos não de forma a expressar somente seu próprio conhecimento, mas, sim, de construí-lo juntamente com seus colaboradores. Essa construção é um processo contínuo em corrente modificação. Importa, ainda, destacar que o ambiente escolhido pelos autores para a realização de seus trabalhos quase sempre foge ao contexto escolar da sala de aula tradicional: os pesquisadores procuraram tirar os estudantes (e colaboradores) de sua “zona de conforto” para que, com isso, eles possam olhar o mundo em que estão inseridos não de forma hipotética e, sim, como artistas e pesquisadores.

### 5.1.3. Cultura Visual e produção acadêmica

O fundamental nos trabalhos dos a/r/tógrafos da UBC e dos dois pesquisadores da UFG é o entendimento de que a arte é um compromisso de vida, não podendo ser vista como algo estático e distante; portanto, são contínuas as conexões entre os temas curriculares, os trabalhos de arte e os próprios entendimentos dos estudantes sobre arte e cultura visual.

A pesquisa de Springgay, na segunda fase de seu projeto, abordou questões de comunicação e da globalização, alguns estudantes exploraram a linguagem do graffiti e juntos criaram um trabalho em torno do graffiti e da arte mural. Usaram imagens de grafiteiros locais e as suas próprias produções com as experiências com esse estilo de fazer imagens para gerar discussões em torno da circulação e do consumismo de imagens de forma transcultural. Embora o foco do projeto curricular tenha sido principalmente sobre arte contemporânea e cultura visual, muitas vezes os estudantes fizeram referências, quando necessário, a obras de arte históricas. A autora aproximou essas obras a outras imagens que informam e dão forma à experiência visual cotidiana. O projeto de Springgay busca desviar-se da maioria dos modelos tradicionais de metodologias visuais que utilizam as imagens como objetos estáticos. Ela adotou práticas que compreendem as obras de arte e a cultura visual contemporânea como material de investigação e como promotoras de reflexões e questionamentos, o



Figura 73: Sem título. Barbara Bickel.

que significa que, ao invés de entender a imagem como a representação de uma situação ou um artefato, ela responde ao significado cultural, a práticas sociais e relações de poder em que a “imagem” está incorporada.

A autora afirma que o tato é um sentido do corpo que ameaça as fronteiras e, por isso, abordá-lo em práticas pedagógicas as torna poderosas e perturbadoras para o pensamento através de órgãos, cultura visual e educação. O toque como um modo de conhecer traz o corpo dentro do visível; assim, as fronteiras entre interior e exterior tornam-se permeáveis. A transição para uma compreensão singular do corpo é fundamental em arte/educação, em que as obras de arte criadas pelos estudantes têm sido tradicionalmente classificadas como “arte escolar”, valorizando-os fora das práticas de arte contemporânea e da cultura visual. A autora intencionalmente perturba esse espaço de discussões da arte contemporânea e analisa em sua pesquisa as obras dos estudantes, pois é assim que percebe as experiências visuais deles, que não criam artificialmente as fronteiras entre arte e arte contemporânea e nem entendem arte e cultura visual como domínios separados.

Darts, por sua vez, propôs que os estudantes descobrissem a arte por meio da interpretação crítica e da desconstrução de estratégias criativas e táticas estéticas comumente utilizadas por artistas, designers e outros produtores de imagens. Também encorajou os estudantes a recusarem concepções que privam os direitos do cidadão de identificar o papel social e a função política da arte, reforçando que a maioria das manifestações artísticas não está sujeita ao isolamento formal de uma galeria de arte. O autor fez com que o currículo favorecesse o debate, tratando como temas comuns o papel da mídia no cotidiano, o papel social e político do visual no cotidiano, as questões de gênero, raça e classe social, a discriminação, a cultura do consumo e, também, as obras de alguns artistas contemporâneos, visuais e performáticos.

É uma preocupação da Cultura Visual relacionar os temas vividos pelos estudantes e pelo professor com os focos de estudo das atividades desenvolvidas na escola. Assim, os temas desenvolvidos por Darts objetivam aproveitar o contexto da vivência da comunidade, buscando levar à reflexão, potencializar a educação ao ponto de o estudante ou observador ver além do que a imagem crua diz, enxergar o que está por trás dessa imagem, compreender a ideologia que a move.

De forma diversa do objetivo de Darts, que busca a formação social do cidadão crítico, Barbara Bickel busca com seus rituais a/r/tográficos o autoconhecimento, o conhecimento espiritual de forma a fazer com que as quatorze participantes de seu projeto consigam alcançar uma forma diferente de se portar em relação ao mundo, uma forma mais tolerante, mais espiritualizada, na busca da evolução do espírito humano.

A autora compromete-se com o desenvolvimento da consciência por meio de práticas a/r/tográficas como rituais que buscam promover o afeto comunitário, contudo essa abordagem espiritual se processa por meio de práticas artísticas e pedagógicas que culminam nos chamados rituais.

Um olhar crítico sobre o estudo dessa autora mostraria, em um primeiro momento, tratar-se de uma pesquisa que se fecha com um grupo específico de mulheres, escolhidas por seu trabalho comunitário e



Figura 74: Sem título. David Darts.

religioso, com um apelo forte junto à comunidade e como líderes mulheres (em contraposição à figura masculina do líder no catolicismo e nas diversas religiões). Comenta-se, ainda, que é uma pesquisa muito complexa, pois atua em um âmbito pessoal limítrofe, o espiritual. Quanto a essas críticas, importa destacar que, mesmo sendo um tema de difícil elucidação no âmbito acadêmico (a questão mais espiritual do ser humano), a autora foi capaz de utilizar a metodologia a/r/tográfica e, além disso, no âmbito da cultura visual, é livre para tocar em tal tema. Nesse ponto, é de bom alvitre informar que a presente dissertação não tem o objetivo de analisar a fundo os temas de cada PEBA, mas, sim, de apresentar e discutir novas formas de pesquisas em artes.

A ruptura com as práticas tradicionais acadêmicas são percebidas não somente no conteúdo e na documentação da pesquisa, mas principalmente na metodologia adotada, como, por exemplo, nas percepções subjetivas individuais que normalmente não são levadas em consideração devido à falta de embasamento teórico para confirmar ou não sua validade como verdade.

Aspectos da Cultura Visual apresentam-se nos rituais em si, na preparação dos ambientes e instalações onde se realizaram os rituais purificadores e divinizadores, além da visualidade que versam sobre o feminino e a espiritualidade. Tendo como papel pedagógico a recuperação de espaços negligenciados pelo domínio de determinadas religiões que colocam a mulher e as manifestações de feminilidade como de somenos importância e até mesmo como impuras ou profanas, Bickel demonstra que os conhecimentos e valores do passado existem, embora, em muitos casos, o acesso a eles seja difícil e tortuoso.

Já a pesquisa de Oliveira focou em saberes e conhecimentos locais e específicos dos que vivem em Lagolândia, saberes que interferem na educação das crianças: por exemplo, as mães costumam dizer às crianças pequenas que não adentrem o rio, pois a cobra amarrada por fios de cabelo de Dona Dica pode ameaçá-las. Por estarem tão arraigadas na cultura local, essas histórias tornam-se importantes na investigação científica que busca compreender as subjetividades construídas pela Cultura Visual.

Em seu trabalho, Oliveira explora a oralidade, o texto escrito e as imagens que são desenhos dele, registros fotográficos que se apresentam em camadas interagindo com o texto. A pesquisa dele é fruto de incentivos de seus professores e da estrutura do curso de Cultura Visual da FAV/UFG, que incentiva os estudantes desde a graduação a recorrerem a metodologias como a autoetnografia, a cartografia, os estudos visuais. Destaque para o seu Diário de Pesquisa Visual (DPV), com apenas linguagem visual, que se configura como um dos instrumentos metodológicos por ele utilizados como auxiliar na sua pesquisa.

A respeito da biografia e da inserção de experiências pessoais em sua pesquisa, o autor relata:

Ao indagar sobre minha própria biografia e sua significação, aprendi sobre as forças que ampliam minha experiência, entre as quais está o mundo das imagens como parte desse universo simbólico que compartilho para compreender a mim mesmo. E, aqui, a palavra compreensão se reveste de novos significados como interpretar, tomar consciência, dar novos sentidos. Nas palavras de Milton Nascimento, encontro o sentido deflagrador neste processo de deslocamento, pois 'vou me encontrar longe do meu lugar'. (OLIVEIRA, 2009, p. 22)

Com relação ao trabalho de Martins, ela relata detalhadamente as vivências e atividades desenvolvidas pelos seus familiares quando ainda era criança. Como exemplo, um de seus relatos descreve o seu avô trançando peneiras, plantando e cultivando flores. O rosto dele era enrugado, com sulcos que se entrecruzavam, imagem que ela utiliza como metáfora para explicar como era profundo e complexo o conhecimento dele construído por meio de saberes não acadêmicos.

A autora foca a sua narrativa no que é chamado de estética do cotidiano. Ela detalha, por exemplo, como era a casa da vizinha Adelaide: essa casa possuía televisão, onde os vizinhos se reuniam à noite; no final de semana, Adelaide dedicava uma parte de seu tempo para encerar o piso, lavar as flores de plástico e secá-las no varal, criando um jardim suspenso. O que chamava a atenção de Martins era a riqueza de detalhes e enfeites da casa, tudo era novidade curiosa para ela. Essa estética do cotidiano a influencia até hoje na sua poética cênica.

Diferentemente de Oliveira com as histórias sobre Santa Dica, Martins não conheceu as histórias de Tereza Bicuda na infância; ela obteve conhecimento dessas histórias ao ler um livro quando adulta. No entanto, a autora relaciona as histórias de Tereza Bicuda a mulheres que participaram do cotidiano da sua infância, como a Ceição e as ciganas. Da visibilidade da autora participaram, também, os filmes da Sessão da Tarde, os episódios do Sítio do Pica-Pau Amarelo, os personagens dos gibis da Turma da Mônica e da Disney.

Os textos das dissertações de Martins e Oliveira são carregados de adjetivos, figuras de linguagem e regionalismos, recursos que enfatizam uma escrita em tom pessoal, afetivo e próxima ao estilo literário.



Figura 76: Sem título. David Darts.

## 5.1.4 Bricolagem conceitual e metodológica

Existe uma semelhança entre a A/r/tografia e a Cultura Visual: ambas podem ser consideradas híbridas no campo de investigação; enquanto a primeira é informada por metodologias múltiplas, incluindo a hermenêutica, a pesquisa-ação, a fenomenologia, a semiótica, a segunda é um campo interdisciplinar relacionado a Estudos Culturais, História da Arte, Cinema, Estudos de Mídia, Educação e Teoria Crítica.

A/r/tógrafos e estudiosos da Cultura Visual procuram entender as complexas relações que envolvem as experiências visuais cotidianas e compartilhar o interesse em compreender os locais contíguos onde as palavras, sinais, símbolos e imagens se cruzam. Ambos concordam que continua impossível separar o ato corporal de ver dos atos de visualizar, imaginar, investigar e compreender por meio das imagens.

As cinco pesquisas analisadas são marcadas por um pluralismo metodológico e um hibridismo teórico: optaram por propostas educacionais tradicionais e emergentes, construindo a pesquisa de forma semelhante a uma grande colcha de retalhos onde se juntam métodos divergentes e diferentes de pesquisa. Esses cinco pesquisadores são bricoleurs e estudiosos da Cultura Visual, relacionam suas práticas metodológicas às noções de invenção, improviso, interdisciplinaridade e transversalidade. Em sua pesquisa, Oliveira comenta sobre esse assunto.

A combinação de várias práticas metodológicas tem por objetivo alcançar um melhor entendimento sobre o percurso empreendido no alinhamento entre ação, participação e reflexão. Essa maleabilidade metodológica, no entanto, não me exime da tarefa de produzir um texto coerente com a linha teórica adotada. O produto final da minha bricolagem pode ser multifacetado, mas sem perder a coesão necessária para o cumprimento dos objetivos propostos. (OLIVEIRA, 2009, p. 34)

Sob esse enfoque, os cinco pesquisadores desenvolvem suas pesquisas na medida em que dispõem de elementos para o desenvolvimento contínuo não programado e agrupam diversos fragmentos, atribuindo-lhes sentido. Os textos são baseados na perspectiva de arranjar, sobrepor, alinhar, costurar diferentes trechos, olhares, narrativas e fenômenos. Eles utilizam diversos métodos, análises que incluem entrevistas, relatos, narrativas, lembranças, pesquisas de campo, estudos de caso. Dessa forma, é importante salientar o que Oliveira descreve sobre os seus procedimentos metodológicos.

Para estudar esse universo variante, os procedimentos de pesquisa adotados por mim neste estudo obedecem a uma abordagem dinâmica que combina pragmatismo, estratégia e autorreflexão. Ação e investigação e suas variadas formas trançam uma coleção de materiais empíricos. (OLIVEIRA, 2009, p. 29)

Para desenvolver diferentes formas de conhecimento, é necessária a criação de práticas de pesquisa e de educação diferenciadas por meio de metodologias distintas e estratégias de escrita alternativas. Essas pesquisas servem tanto para descobrir/conhecer os pesquisadores quanto seus objetos de pesquisa, a narrativa é a parte da

inspiração que os autores encontram na linguagem para revelar o que normalmente ficaria oculto na pesquisa. A resistência em relação à abordagem qualitativa implica desafios a esses pesquisadores que podem ter seus trabalhos considerados, em muitas situações, como não científicos ou demasiadamente subjetivos. Essas cinco pesquisas consideram de forma rigorosa a diversidade e a complexidade inerente ao processo da pesquisa, pois a entendem como um processo relacional. Existem diferentes formas de ver e interpretar um fenômeno; logo, não é possível o conhecimento completo deste. Não há neutralidade do pesquisador em relação ao fenômeno investigado, a sua visão de mundo, conceitos e preconceitos influenciam na investigação.

Oliveira, Martins e Bickel são autoetnógrafos, pois em seus estudos optam por uma observação diferenciada, o que os tornam participantes diretos do contexto onde os acontecimentos se realizam (ou se realizaram, quando se trata de lembranças). Nesse sentido, eles são atores sociais. Percebe-se o quanto é marcante essa postura em suas pesquisas, onde toda a investigação é levada adiante sob a ótica dos pesquisadores, por meio de suas lembranças, sentimentos, dificuldades etc.

Pode-se entender, então, que a pesquisa autoetnográfica é baseada no “eu”, escrita em primeira pessoa, ressaltando as diferenças culturais a partir da observação do pesquisador. Esse método é duramente criticado pelos pesquisadores tradicionalistas ao afirmarem que usar-se como fonte de dados é problemático, além de ressaltarem o narcisismo e a demasiada autoindulgência presente nesses textos. Dizem que esse método está quase à margem dos métodos de pesquisa, uma vez que, não aceitando os métodos tradicionais (onde o autor é divulgador, captador e organizador de ideias sem emitir suas opiniões pessoais como única fonte de dados) por não se encaixarem nele e, de fato, não poderiam ser julgados por ele. Martins e Oliveira supervalorizam nas investigações as suas experiências pessoais e das pessoas com as quais conviveram, a respeito do que fazem os seguintes relatos.

Ao puxar fiapos da minha história no quintal/labirinto, percebo que ela está enleada às histórias das pessoas da família (minha mãe, avô, irmã, pai) e em torno dos vizinhos e transeuntes da rua (vizinhos, Adelaide, Ceição, as ciganas). No quintal, várias narrações de vidas aconteciam ao mesmo tempo e se conectavam ou se cruzavam com a minha, como quando eu pegava um chumaço de linhas embaraçadas debaixo da máquina de costura da mãe ou quando as linhas enceradas do meu avô (para ele fazer vassouras) ficavam enleadas. (MARTINS, 2010, p. 20)

O ponto de partida é minha experiência pessoal, mas ela se abre no reconhecimento da experiência dos outros. Presumo ser necessário esse reconhecimento porque pressupõe refletir metodologicamente os processos de interação e negociação entre sujeitos, a começar pelo meu papel como pesquisador que passa a considerar minha inclusão e participação nesses mesmos processos. Minha subjetividade é também construída na interatividade e na singularidade de uma trajetória intelectual e pessoal onde racionalidade e afetividade compõem juntas a grande motivação na elaboração do meu trabalho. (OLIVEIRA, 2009, p. 36)

Por outro lado, os que defendem a autoetnografia como método de pesquisa válido dizem que as críticas são demasiadas e que só revelam a dificuldade dos tradicionalistas de se adaptarem ao novo. Os positivistas têm a ideia de que o método ao qual se filiam é capaz de demonstrar a chamada “verdade”. Entretanto, isso não encontra abrigo no pensamento dos que pesquisam de forma diversa, que afirmam que manter-se alheio ao tema pesquisado, como dizem fazer os tradicionalistas, não corresponde ao afirmado, porque invariavelmente o pesquisador tradicionalista eivará seu texto de suas opiniões e, por fim, influenciará na condução da pesquisa e na interpretação daquele que o lê.

As cinco pesquisas são influenciadas pela pesquisa-ação que trata de investigações realizadas normalmente no âmbito escolar, fruto não somente de estudos teóricos, mas também da prática e dos problemas reais que vão se apresentando no decorrer do ensino. Essa característica incentiva a prática colaborativa entre diferentes professores e estudantes na busca da melhor solução para os problemas que se apresentam no dia a dia da comunidade escolar ou na realidade local. Podemos citar como exemplos as pesquisas de Darts e Springgay, que incentivam os estudantes, com seus trabalhos, a se inserirem na realidade local de sua cidade. De forma diversa, Oliveira, Martins e Bickel buscam uma comunidade específica para ali realizar suas pesquisas e incentivar o trabalho daqueles que a eles se uniram.

Na pesquisa de Darts, podemos perceber a utilização da pesquisa-ação. Os instrumentos metodológicos por ele utilizados foram registros fotográficos e em vídeo das atividades dos estudantes, assim como entrevistas/relatos que avaliaram o desenvolvimento da postura crítica de cada um deles com a sua respectiva realidade, o que resultou na criação de objetos artísticos.

As técnicas utilizadas foram dos estudos visuais, valorizando conceitos da cultura visual, para que os estudantes assumissem uma postura mais ativa em relação àquilo que lhes era oferecido como conteúdo curricular. Os ensinamentos, para o autor, têm uma função prática capaz de conscientizar/despertar nos estudantes e na comunidade como um todo a importância das atividades artísticas como instrumento de mobilização social, política e econômica.

Por mais que Darts percebesse a necessidade de trazer à tona, na forma de produção artística, as inquietações/tensões latentes e não expressas dos estudantes (por meio de uma produção sustentada na Teoria da Resistência), o resultado da exposição das obras à sociedade não foi tão negativo ou chocante como esperado e houve, de fato, boa recepção ao que foi apresentado.

Bickel contou com a cooperação de Tannis Hugill na fundamentação teórica, construção do roteiro de entrevista e criação performática do ritual de seus dois primeiros projetos, os quais obedeceram à mesma metodologia:

- levantamento teórico e preparação das entrevistas, que foram gravadas e incluídas na produção final dos projetos em vídeo/DVD;
- preparação do ritual performático, troca de ideias/reflexão crítica e divisão das responsabilidades;
- apresentação do ritual e interação com o público convidado; e
- reflexão, após a performance, das percepções individuais dos que participaram do ritual.

O foco principal do estudo foi a criação de um espaço alternativo para propiciar interseções entre

diversos domínios, como os da arte, espiritualidade, feminilidade e educação. Nesses espaços, foram realizadas entrevistas com as participantes sobre feminilidade e espiritualidade e sobre liderança feminina.

Tannis Hugill contribuiu na realização das representações teatrais e disponibilizou objetos de arte para servirem de referências aos participantes do estudo. As práticas de aprendizagem espiritual visaram facilitar a mudança do estado de consciência, encorajar a entrada em métodos desconhecidos com novas modalidades de conhecimento, por meio do autoconhecimento e da autorreflexão. Enfatizou-se a conscientização de que não se deve realizar julgamentos de valor e, sim, proporcionar caminhos para que o indivíduo possa retornar ao seu íntimo por meio da produção de arte, textos e representação teatral.

O material produzido, na maioria dos casos, refletiu/traduziu o aprendizado restaurativo que permitiu não somente um maior cuidado com o próprio ser, mas também com as relações que o indivíduo desenvolve com a sua comunidade e com o mundo. Em síntese, o objetivo de Bickel era o de reunir mulheres de múltiplas raças e crenças religiosas para desenvolver um método que proporcionasse a cada participante criar, aprender e se transformar de forma autossustentável.

Nas pesquisas analisadas, identifiquei que todas unem documentação das etapas de investigação, análise dos dados coletados e dos resultados alcançados, que são características da pesquisa-ação. Os professores-pesquisadores, por meio dessa metodologia, foram incentivados a reavaliar seus próprios métodos, a combater vícios educacionais e a evoluir constantemente. Ampliaram o trabalho em equipe com o intuito de contribuir para o ensino/aprendizagem como também para o desenvolvimento pessoal deles.

Essas cinco pesquisas consistem, então, em um inquérito disciplinar realizado por arte/educadores em busca de informações no ambiente acadêmico que servirão para a alteração de práticas obsoletas.

Os métodos de ensino já consagrados não deixam de ser úteis. Contudo, a prática tende a levantar novas questões em que os métodos clássicos ainda não se debruçaram. Assim, a pesquisa-ação tenta buscar informações para melhorar o conhecimento sobre o problemático assunto, sem procurar saber por que fazemos certa atividade e, sim, como fazer melhor essa atividade no âmbito da sala de aula, da escola, da cidade ou do país.

É uma prática recorrente nas academias a realização de pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas com vistas a detectar problemas em determinado objeto de estudo (situações, comunidades, contextos) e em que, ao seu término, não são modificadas essas realidades, ou seja, o problema é identificado e documentado na construção teórica, porém não ocorre a tentativa de resolvê-lo na prática. Contrariando essa perspectiva, os pesquisadores aqui analisados participam ativamente na tentativa de solucionar o problema utilizando um processo no qual a teoria está intrinsecamente vinculada à prática.

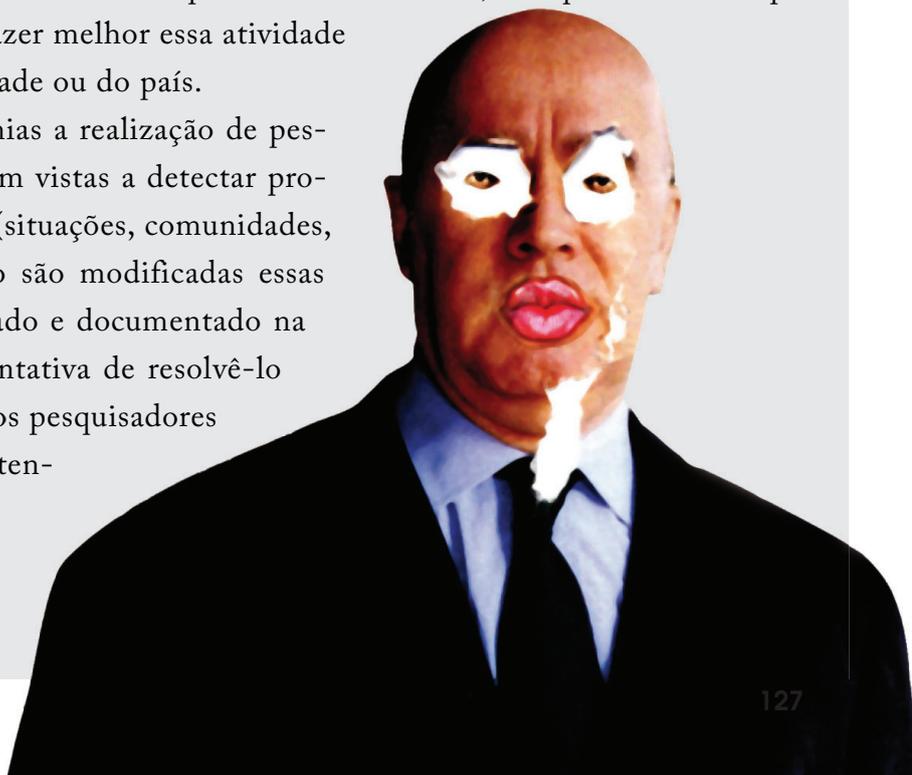


Figura 76: Sem título. David Darts



Figura 77: Sem título, Adriana Aguiar, 2011.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após entender os pressupostos teóricos da a/r/tografia e da cultural visual, podemos perceber que muitos dos anseios e necessidades destes teóricos correspondem ao que outros pesquisadores em arte têm observado, mesmo que estes não tenham nenhum vínculo ou conhecimento desta metodologia específica. As soluções e questionamentos são compartilhados pelos pesquisadores em geral, e é por meio das práticas e da observação destas que algumas respostas são encontradas. Por um lado temos pesquisadores que conscientemente seguem a metodologia a/r/tográfica e por outro aqueles que realizaram práticas correspondentes, ambos nos informam sobre a complexidade e pluralidade do conhecimento e da necessidade de lançarmos mão dos saberes locais, das experiências vividas e do entendimento da pesquisa como um processo vivo. Mesmo os pesquisadores que não estão plenamente imbuídos destas ideias, é possível identificar em suas pesquisas, métodos e práticas que escapam aos modelos, seja pelo incentivo da universidade, dos orientadores ou dos próprios estudantes.

A educação em cultura visual é um dos campos de estudo que alimentam algumas ideias constantes nas pesquisas analisadas. A principal delas é a compreensão da visualidade como campo ampliado que permite estudar tanto as obras de arte e seus respectivos vínculos históricos, quanto a visualidade vinculadas a publicidade, noticiários, cinema, artesanato. Estes pesquisadores se apropriam das imagens e atribuem a elas uma grande importância para as suas pesquisas. Evidenciam que estas são construídas em termos visuais e ideológicos, além de serem invariavelmente ratificadas por meio de instituições sociais.

O estudo das metodologias das cinco pesquisas analisadas não pretende definir ou estagnar os processos de pesquisa em arte, transformando-os em modelos fixos, mas compreender como elas nos fornecem aspectos peculiares ao campo de PEBA que não são observados nos métodos tradicionais de pesquisas.

Estas pesquisas não possuem um planejamento que será seguido do início ao fim, são processos que se modificam constantemente, de acordo com o desenvolvimento do estudo. Os materiais são produzidos na medida em que os pesquisadores atuam no campo, estes buscam resoluções inventivas, em situações que inevitavelmente geram novos questionamentos, em uma inconformidade incessante que lhes permite não ceder ao pensamento simplificador e redutor. Este aspecto mutante é típico de pesquisas que mesclam teoria e prática em um processo de retroalimentação.

Após as análises é possível concluir que os pesquisadores construíram narrativas visuais como recursos metodológicos, favorecendo tanto o desenvolvimento da investigação quanto da sua compreensão. Além disso, utilizaram a visualidade como partícipe da escrita das pesquisas, o que atribui aos textos e seus significados aspectos fugidios e oscilantes. Nota-se o quanto pode ser enriquecedora a produção de trabalhos artísticos concomitantes aos estudos teóricos, e a maneira como eles auxiliam a compreensão e apresentação de algumas questões nas quais as pesquisas estão envolvidas.

Estes pesquisadores buscaram investigar a partir de conhecimentos e saberes considerados como não científicos e subjetivos, a exemplo de relatos, lembranças, imagens e visualidades. Igualmente, utilizaram as vivências pessoais como parte do processo metodológico, além de conhecimentos e saberes locais, tendo como objetivo entender as realidades sociais onde a comunidade está inserida. Estes aspectos estão fortemente relacionados a autoetnografia que valoriza a escrita em primeira pessoa e resalta as diferenças culturais a partir da observação do pesquisador.

Do mesmo modo, constroem subjetividades por meio de imagens para compreender as práticas, sentidos, desejos e ideologias que compõe a cultura visual, na qual os seus objetos de estudos estão inseridos. Além de relacionar as experiências vividas pelos estudantes e suas comunidades com as atividades pedagógicas, a fim de desenvolver uma visão crítica e reflexiva perante a cultura visual.

As cinco pesquisas apresentam simultaneamente formas tradicionais e alternativas de pesquisas em arte com um pluralismo metodológico que relacionam suas práticas às noções de invenção, improviso, interdisciplinaridade e transversalidade, o que abre possibilidades de novos estudos em e sobre PEBA.

Em suas práticas pedagógicas, os cinco pesquisadores, procuraram inserir conteúdos interdisciplinares que interferem em aspectos sociais e culturais. Estes extrapolamos conteúdos formais e historicamente datados, geralmente abordados em práticas pedagógicas tradicionais. Incentivaram, também, os estudantes a adotarem postura crítica diante da cultura visual para o entendimento de questões sociais. Além de incentivar a realização de trabalhos práticos que dialogaram com outras formas de visualidades, com a finalidade de expandir a reflexão e interação crítica com a cultura visual.

A proximidade de divulgar esta dissertação exigiu-me uma pausa para refletir sobre todo o processo e direcionar um olhar diferente para ele, um olhar de quem já não está mais imbuída em constantes leituras, releituras, escritas, reescritas, que normalmente ficam restritas aos diálogos e discussões entre orientanda e orientador. Com a conclusão da pesquisa este diálogo pode ser ampliado e alcançar outros pesquisadores e leitores, assim o meu olhar se torna mais crítico e próximo ao olhar destes. Esta oportunidade faz alimentar novas perguntas, questionamentos que permanecem e que surgem inevitavelmente, o que me mostra que a pesquisa continua em seu fluxo. Estes questionamentos poderão ser refletivos e discutidos por outros pesquisadores com os quais gostaria de cooperar/dialogar. Neste sentido, a fim de compreender e estabelecer as metodologias de pesquisa em artes, este meu estudo abre possibilidades para outros pesquisadores ampliá-lo por meio de pesquisas de campo, participação em grupos de pesquisa e entrevistas. Estas entrevistas podem ser realizadas com pesquisadores que trabalham com PEBA e igualmente com professores universitários que acompanham e compartilham deste processo. Deste modo, os dados das entrevistas fornecerão aspectos subjetivos sobre as práticas correntes nas universidades. Além disso, este estudo também poderá servir como fonte bibliográfica e de estímulo a outros pesquisadores e interessados no assunto.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Adriana Barroso. *Jogo estratégico/objeto de arte: implicações para a educação da cultura visual*. Brasília, Universidade de Brasília/Instituto de Artes Visuais (Monografia de Diplomação em Artes Plásticas - Licenciatura), 2006. DVD.

AGUIAR, Adriana Barroso. *Estruturas Instaladas: transparências e diluição na escultura*. Brasília, Universidade de Brasília/Instituto de Artes Visuais (Monografia de Diplomação em Artes Plásticas - Bacharelado), 2007. DVD.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo, Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma introdução à Arte/Educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo, Cortez, 2005, p. 279-91.

BICKEL, Barbara Ann. *Living the divine spiritually and politically: art, ritual and performative/pedagogy in women's multi-faith leadership*. British Columbia, Canadá, The University of British Columbia, 2008.

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

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo, EdUSP, 2008.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo, Boi Tempo Editorial, 2003.



Figura 79: Estruturas Instaladas, Adriana Aguiar. 2006.

DARTS, David G. *Visual Culture Jam: Art, pedagogy and creative resistance*. Vancouver, Canadá, The University of British Columbia, 2004.

DELEUZE, Giles e GUATTARI, Felix. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN, EUA, University of Minnesota Press, 1987.

DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno*. Petrópolis, Vozes, 1997.

DENZIN, Norman K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre, Artmed, 2006.

DIAS, Belidson. *Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea*. *Visualidades - Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual/Faculdade de Artes Visuais/UFG*. Goiânia/GO, UFG/FAV, 2006, vol 4, n.1, p. 101-132.

\_\_\_\_\_. *Apagamentos: ei,ei,ei... cultura o quê? Visual? E as Belas-Artes, Artes Plásticas e Artes Visuais?* In: *Seminário Regional de Cultura Visual*. Goiânia, UFG/FAV, 2007. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. *Pré-acoitamento acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual*. In: MARTINS, Raimundo. *Visualidade e Educação*. Brasília, FUNAPE, 2008, p. 37-56.

\_\_\_\_\_. *Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes*. 2008. Disponível em: <<http://200.18.6.3/aaesc/Anais/belidson.pdf>>. Acessado em: 20/06/2009.

\_\_\_\_\_. *O i/mundo da educação da Cultura Visual*. Brasília, EdUnB, 2011.

DIKOVITSKAYA, Margaret. *Visual Culture: study of the visual after the cultural turn*. Massachusetts, MTI Press, 2006.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana*. São Paulo, Autêntica, 2001.

FREEDMAN, Kerry. *Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo, Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2008.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, EdUFMG, 2009.

HARAWAY, Donna. *Manifesto para Ciborgs*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre, Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. *La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación*. S.L., *Educatio Siglo XXI*, 2008, n.º 26, p. 85-118.

IRIGARAY, Luce. *Elemental passions*. New York, Routledge, 1992.

IRWIN, Rita L. & COSSON, Alex de. (eds.). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press, 2004.

JOHNSON, Steven. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Tradução de Maria Luísa X. de A Borges. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre, Artmed, 2007.





LEVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da costa. Rio de Janeiro, Ed.34, 1993.

\_\_\_\_\_. O que é o virtual? Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo, Ed. 34, 1999.

LYOTARD, Jean François. Condição pós-moderna(a). 5.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1998.

MARTINS, Rosilandes Cândida. Desafiando Terezas e bordando Bicudas - a menina no quintal e as dobras do seu bernal. (Dissertação - Mestrado em Cultura Visual). Goiânia, UFG/FAV, 2010.

MARTINS, Raimundo. Sobre textos e contextos da Cultura Visual. Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, UFG/FAV. Goiânia, v.4, n. 1 e 2, jan.-dez. 2006, p. 5-11.

\_\_\_\_\_. Por que e como falamos da Cultura Visual?. Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, UFG/FAV. Goiânia, v.4, n. 1 e 2, jan.-dez. 2006, p. 65-79.

\_\_\_\_\_. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da Cultura Visual. In: OLIVEIRA, Marilda de & HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professor e o ensino das artes visuais. Santa Maria, UFSM, 2005.

\_\_\_\_\_. Visualidade e Educação. Brasília, FUNAPE, 2008.

\_\_\_\_\_. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo (org.). Visualidade e Educação. Goiânia, FUNAPE, 2008.

MATURANA, Humberto R. & VARELA, Francisco J. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo, Palas Athena, 2001.

\_\_\_\_\_. De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo. 3.ed. Porto alegre, Artes Médicas, 1997.

MATTELART, Armand & NEVEU, Érik. Introdução aos Estudos Culturais. São Paulo, Parábola, 2004.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

MIRZOEFF, Nicholas. Una introducción a la Cultura Visual. Barcelona, Octaedro, 2003.

\_\_\_\_\_. A inteligência da complexidade. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo, Peirópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília, UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre, Sulina/EdiPUCRS, 2001.

OLIVEIRA, Wolney Fernandes de. Histórias com Dona Prizulina: da beira do fogão à cultura visual. (Dissertação - Mestrado em Cultura Visual). Goiânia, UFG/FAV, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo, Paulus, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução a uma Ciência Pós-Moderna. Rio de Janeiro, Editora Graal, 1989.

SAVE, I. & NUUTINEN, K. At the meeting place of word and picture: Between art and inquiry. S.L., Qualitative Inquiry, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, Vozes, 1996.

SINNER, Anita Elizabeth. Unfolding the unexpectedness of uncertainty arts research as a triptych installation: a conversation of processes, practices, products. British Columbia, Canadá, The University of British Columbia, 2008.

SPRINGGAY, Stephanie. Inside the Visible: youth understandings of body knowledge through touch. British Columbia, Canadá, The University of British Columbia, 2004.

SPRINGGAY, Stephanie; IRWIN, Rita L.; Leggo, Carl & Peter Gouzouausis. Being with A/r/tography. Rotterdam, Sense Publishers, 2008.

STURKEN, Marita & CARTWRIGHT, Lisa. Practices of looking: an introduction to visual culture. Oxford; New York: Oxford University Press, 2005.

WALKER, John A. & CHAPLIN, Sarah. Una introducción a la Cultura Visual. S.L., Octaedro, 2002.

TAVIN, Kevin M. Antecedentes críticos da cultura visual na arte-educação nos Estados Unidos. In: MARTINS, Raimundo (org.). Visualidade e Educação. Goiânia, FUNAPE, 2008.



Figura 83: Sem título. Adriana Aguiar, 2011.

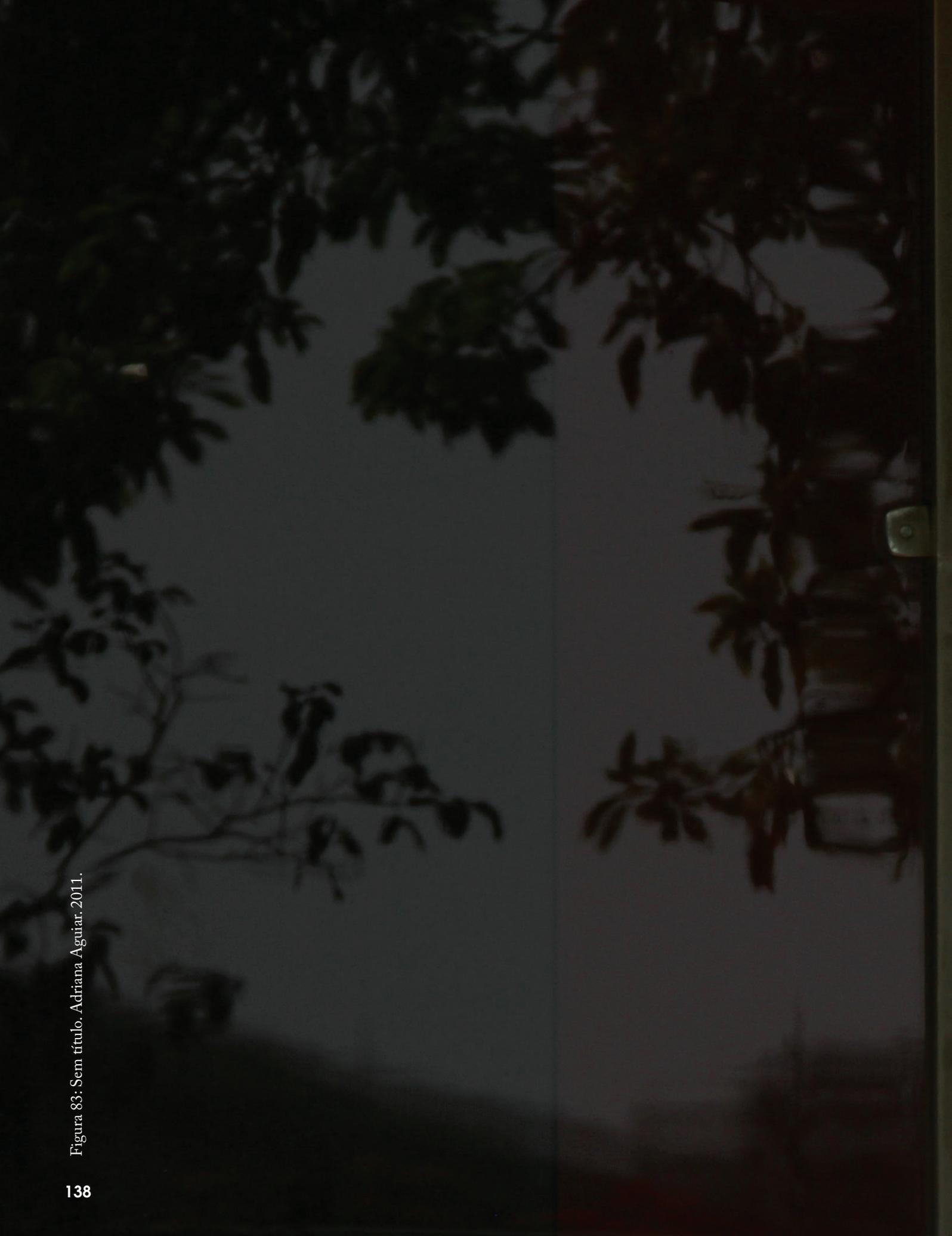


Figura 84: Composição com imagens das cinco pesquisas analisadas - 2ª capa.

# Pesquisa Educacional baseada nas Artes: Experiências

## A/r/tográficas

Esta dissertação objetiva compreender similaridades e aproximações entre diferentes tipologias de pesquisas em arte, em termos formais e metodológicos, tendo como parâmetros as ideias e os conceitos das metodologias da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes, especificamente a A/r/tografia, e da Educação da Cultura Visual. Analisam-se, aqui, cinco pesquisas em artes: três teses da Universidade da Columbia Britânica, Vancouver, Canadá, e duas dissertações da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de pesquisa bibliográfica e documental que utiliza quatro variáveis de análises: os aspectos formais da apresentação final de pesquisas com foco na relação texto e imagem; os espaços relacionais e educação e as relações estudante/professor, professor/conhecimento e estudante/conhecimento; a Cultura Visual e a produção acadêmica; a bricolagem conceitual e metodológica. Com esse estudo, foi possível identificar aspectos constantes nas cinco pesquisas, como a importância atribuída às vivências pessoais dos pesquisadores e pesquisados, a construção de narrativas visuais e os saberes e conhecimentos locais. As cinco pesquisas nos auxiliam a refletir acerca das peculiaridades da pesquisa em arte e como esse novo campo pode-se desenvolver.

Whereas more conventional exhibitions of student work often include displaying pieces on the walls or in showcases within the school, the *Head Games* artistic intervention allowed

ce their work directly unity. Although there re in displaying student in the confines of the ms that there may also es to moving out into settings. One of the choosing a less for- (in this case, the busy walks) for the art instal owed the students to others interacting with (thin the frenetic urban ere able to 'safely' m the community en- he less formal setting her students within the uring the installation. Q, for instance, chose to to speak directly with ough they occasionally cal or puzzled view-

**Adriana Barroso Aguiar**