

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**

DÉBORA DE SOUSA AMOR

**ARTE CONTEMPORÂNEA, CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: PERCURSOS DE
ENUNCIÇÃO E LOCALIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

BRASÍLIA, 2017

DÉBORA DE SOUSA AMOR

**ARTE CONTEMPORÂNEA, CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO: PERCURSOS DE
ENUNCIÇÃO E LOCALIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Graduação de Licenciatura em Artes Visuais da
Universidade de Brasília

Orientadora: Profa. Dra. Maria Del Rosário Tatiana
Fernandez Mendez.

BRASÍLIA, 2017

Agradecimentos

À minha orientadora professora doutora Tatiana Fernandez, pelo constante incentivo de percorrer o decurso das ideias que compõem este trabalho;

À minha família, pelo apoio e força que em mesma proporção incentivam a concretização deste percurso;

Aos meus amigos, em especial Leonardo Tavares e Ana Rita; pelo significativo apoio, correções e traduções, dentre tantos outros compartilhamentos que possibilitam fortalecer e movimentar a construção de territórios de subjetivação, como lugares possíveis de existência;

Aos professores integrantes da banca, Àtila Regiani e Ana Paula Caixeta, ao professor Délcio Batalha e demais professores que participaram significativamente deste percurso de graduação; pelos diálogos, esclarecimentos e contribuições para o encontro com espaços e condições de enunciações.

Aos meus colegas de curso, pelo compartilhamento e encorajamento à inserção e ao agenciamento de tantos espaços que se fazem computar nos processos de enunciações e experiências com a linguagem da imagem.

E por fim, por tudo e por todos que participaram direta ou indiretamente na concretização deste trabalho.

Resumo

A proposta investigativa dessa pesquisa adentra o espaço de relação entre os sujeitos – agentes do fenômeno educacional na escola – e as possibilidades de atuação da arte contemporânea nos espaços educacionais, em especial o escolar; no que tange ao encontro de singulares percursos de atuação dos sujeitos na escola e no contexto social em que se encontram. Neste trabalho serão apresentadas algumas relações de inibição do indivíduo em meio à cultura industrial e à prerrogativa de escolarização técnica; bem como a investigação de agenciamentos de insubmissão às estruturas do poder hegemônico em territorialidades de subjetivações comuns à atuação da arte contemporânea, às novas possibilidades de enunciação, as novas visibilidades de contextos, a atuação da cultura visual e a potencial melhoria na qualidade do ensino a ser ofertado.

Palavras chaves: arte contemporânea; cultura visual; educação; enunciação

Sumário

Introdução	9
1 A cultura industrial e a disciplinarização	11
1.1 A cultura industrial e a escolarização técnica.....	14
1.2 A pedagogia da expressividade natural dos indivíduos.....	18
2 Emergência de novas visualidades: transição entre a modernidade e a contemporaneidade	20
2.1 Distribuição da autoria.....	26
2.2 Interferências discursivas	30
2.3 Imagens, cultura visual e novas enunciações	32
3 Propostas práticas: permeabilidades entre cotidianos contextualizados	37
3.1 A construção autobiográfica de livros objetos	39
3.2 Projeto "Arte, consumismo e propaganda"	43
3.3 Projeto " A expressão do bairro Funil: culturas, emoções e experimentações dentro de um processo artístico	47
3.4 Agenciamento das imagens nas resoluções de conflitos de aprendizagem no contexto escolar	50
Considerações finais	52
Referências Bibliográficas	55

Lista de Figuras

Figura 1- The Centennial Exhibition, 1876. Fonte: http://www.lcpimages.org/centennial/	15
Figura 2- Paul Cézanne, “Mont Sainte-Victoire”, 1902.....	23
Figura 3- Paul Cézanne, “O Monte Sainte-Victoire”, 1904-06.....	23
Figura 4- Paul Cézanne, “Mont Sainte-Victoire”, 1902-04.....	23
Figura 5 - Lygia Clark, “Caminhando”, 1933	25
Figura 6- Hélio Oiticica, Parangolé P 08, Capa 05, Mangueira, 1965	27
Figura 7- Hélio Oiticica, Romero com Parangolé P32 Capa 25, 1972. Foto Hélio	27
Figura 8- Hélio Oiticica, Ready Constructible nº 1, 1978	27
Figura 9- Augusto de Campos e Júlio Plaza, Poemóbiles “Abre”, 1968.....	40
Figura 10- Augusto de Campos e Júlio Plaza, Poemóbiles “Entre”.....	40
Figura 11- Mira Shendel, S/ título – série objetos gráficos, 1973.....	40
Figura 12 - George Maciunas, “Flux Kit”, 1965	40
Figura 13 - Artur Barrio, “Livro de Carne”, 1978.....	40
Figura 14 - Capa do livro “O vôo do Cisne”.....	40
Figura 15 - Registros do trabalho de escrita autobiográfica, Projeto “Eu, identidade em construção”, 2006. Foto: Leísa Sasso. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/16232	41
Figura 16 - Registros das composições dos livros-objetos, Projeto “Eu, identidade múltipla”, 2007. Foto: Leísa Sasso. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/16232	41
Figura 17- Instalação dos livros-objetos, Projeto “Eu, identidade múltipla”, 2007. Foto: Leísa Sasso. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/16232	43
Figura 18 - Sônia Singh, Turns bratz dolls, fotografia, 2015. Disponível em: http://www.boredpanda.com/tree-change-dolls/	45

Figura 19 - Fabrício Fajardo, Embalagens sinceras. Fotografia, 2015. Fonte: <https://catracalivre.com.br/geral/inusitado/indicacao/embalagens-sinceras-criticam-qualidade-nutricional-dos-alimentos/>.....45

Figuras 20- Trabalhos desenvolvidos pelos estudantes do sétimo ano, no projeto “Arte, consumismo e propaganda”. Fotografia: Amanda Rodrigues.....46

Figura 21 - “A expressão do Bairro Funil”, livro produzido pelos alunos e professora no decurso do projeto, 2015. Disponível em: http://www.jornalpanorama.com.br/site/ler.php?idnoticia=12951&url=professora_parobense__a_nica_gacha_vencedora_do_prmio_arte_na_escola_cidad.48

Figura 22 - Professora Joice Rychcik com alunas –participantes do projeto– observando o livro, 2015. Disponível em: http://www.jornalnh.com.br/_conteudo/2015/11/noticias/regiao/245839-professora-de-parobe-e-destaque-em-premiacao-nacional.html48

Figura 23- Estudantes em saída de campo, Projeto “Expressões do bairro Funil”, 2015. Fonte: http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=76140&id_projeto=7614348

Figura 24- Estudantes trabalhando com intervenções nas fotografias, 2016. Fonte: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76128>..... 49

Introdução

As questões inerentes à arte contemporânea e ao estudo da cultura visual são abordadas neste trabalho como dimensões estratégicas de linguagem, discurso e possibilidades de atuação do sujeito em um percurso de encontro com contextos não idealizados e com possibilidades de construção dos territórios de subjetivação. A construção de territórios de subjetivação, como amplitude do que se é e do que se pode ser, computa-se como instância central de investigação, onde se converge o espaço de atuação da arte contemporânea e do estudo da cultura visual.

Nessas intersecções entremeadas à singularidade do sujeito, os espaços em que ocorre o fenômeno educacional, em especial a escola, evidenciam-se como lugares potenciais para a viabilização e amplificação das experiências estéticas em que se concretiza a construção e a ampliação dos territórios de subjetivação. No que tange às possibilidades de atuação do poder discursivo não hegemônico e ampliação dos territórios de subjetivação, a escola revela-se em espaço susceptível à transição de sua capacidade coercitiva de reproduzir a ideologia de marginalização do poder dominante, para o exercício de sua capacidade inversa de insubmissão à ordem hegemônica em viabilização de encontro com as especificidades contextuais que computam o espaço escolar. Nesse processo, a aliança tríplice entre a territorialidade de subjetivação, a atuação da arte contemporânea e da cultura visual, evidencia um fecundo espaço de intervenção nas estruturas discursivas do poder hegemônico em efetivação do exercício de insubmissão educacional à prerrogativa coercitiva de legitimação do poder dominante.

No primeiro capítulo serão apresentadas algumas relações de inibição e opressão das singularidades subjetivas e seus específicos contextos em meio às consequências da política e ideologia de progresso da cultura industrial em que se disseminou a escolarização técnica propagada no Brasil pela política desenvolvimentista e ditatorial. Este capítulo destina-se à investigação histórica de algumas tensões sociais – em especial nas mediações educacionais – em que se afirma a prerrogativa de controle e garantia de expansão da economia capitalista na configuração de incompatibilidades estruturais entre as singularidades, reais contextos e necessidades do indivíduo.

O segundo capítulo detém-se à investigação acerca de espaços possíveis para a existência e atuações de individualidades mais complexas do que as delimitações prescritivas e lineares que se evidenciam como falhas, imprescritíveis e não lineares em

meio à visibilidade de incongruências sistêmicas totalitaristas protagonizadas no decurso das guerras do século XX de modo à anunciar a configuração territorial de atuação mútua entre a Arte contemporânea, a visibilidade de novas subjetividades, a atuação da cultura visual e a potencial melhoria na qualidade do ensino a ser ofertado em atendimento às necessidades contextuais do educando.

As incoerências hegemônicas, a morte do autor, a distribuição de autoria, o compartilhamento de contextos, os avanços tecnológicos, as novas tecnologias de visão, a disseminação fluida das imagens; a agregação do circuito à imagem e ao discurso; as imprevisíveis intervenções no discurso e seu incontrolável percurso de propagação, a dissolução da subjetividade absoluta e totalizada e a emergência de sujeitos relativizados, entre outras consequências atuantes no processo de transição entre o moderno e o contemporâneo no período pós-guerra são reverberadas no espaço escolar como contingências de mudanças, viabilizações da aprendizagem e agenciamentos de construções culturais.

No terceiro capítulo são apresentadas três propostas de trabalhos pedagógicos desenvolvidos no espaço escolar em atuações práticas correspondentes à ação concreta do espaço de intersecção entre a arte contemporânea, a cultura visual e as novas possibilidades de atuação do sujeito em problematizações e resoluções viabilizadas pela estrutura de projetos sensíveis às necessidades contextuais da escola, da comunidade escolar e do estudante.

1 A cultura industrial e a disciplinarização social

A proposta investigativa deste e demais capítulos adentram o espaço de subjetivação e a busca por possibilidades de atuação e enunciação, no que tange ao encontro de referenciais próprios e dos singulares percursos de atuação no contexto social e educacional em que se encontram. O alcance do sujeito, agente do fenômeno educacional na escola, configura-se como instância de ressignificação e reestruturação de um sistema de formação pré-moldada e ajustada a interesses descontextualizados às necessidades do alunado frente às contingências sociais que mobilizam um cenário cultural multifacetado, destoante tanto da estrutura funcional que se encontra na maioria das escolas, quanto do que é “ensinado” em meio aos recursos midiáticos populares de acesso à informações.

A partir da análise feita por Beatriz Gomes Nadal (NADAL in FELDMANN, 2009) acerca do histórico de formação das escolas e suas funções sociais atribuídas ao longo da configuração moderna na Europa, é possível constatar um contínuo desinteresse político em se efetivar sistemas educacionais escolares comprometidos com a conscientização e inserção crítica do indivíduo na sociedade, em suas esferas de relações com a profissão. Apesar da escola pública e laica consolidar-se em prerrogativa de democratização e universalização do ensino em um cenário de mudanças estruturais da sociedade francesa nos séculos XVIII e XIX, configura-se neste cenário de mudanças não um processo de efetiva democratização educacional e sim um processo de adaptação e preparação de trabalhadores “para a aceitação de novos ritmos, espaços e modos de produção no interior das indústrias, objetivando intensificar a produtividade e inculcar-lhes uma identidade de trabalhador fabril” (NADAL, 2009).

O trabalho pedagógico configura-se em semelhança com o processo de produção fabril que se encontra diretamente imbuído ao que Foucault (1977) intitula de poder disciplinar. Este poder de controle, vigilância e coerção, regente em toda a estrutura de organização das fábricas, escolas e hospitais desde meados do séc. XVII, ainda se faz reger na contemporaneidade, na configuração das diversas instâncias de atuações sociais que atravessa a estruturação dos discursos, dos espaços em suas organizações arquitetônicas, assim como do tempo.

O espaço e o tempo de ordem panóptica¹ carcerária, fabril, hospitalar ou escolar estruturam o engendramento do poder disciplinar na configuração de corpos dóceis, úteis e obedientes à ordem social que possa assegurar a normalidade e a regularidade produtiva como garantias estruturais para o direito e a continuidade da expansão da propriedade de bens em que se afirma o sistema capitalista. O não desvio de conduta, a interiorização do processo de vigilância e a regularização dos sistemas lineares de organização temporal das atividades realizadas formatam um processo de disciplinarização dos corpos, reverberada em uma padronização do sujeito que é formado nessa estrutura de ordem física, psíquica e moral. Nessas instâncias regulatórias em que o corpo torna-se um elemento articulável com os outros, como “peça de uma máquina multissegmentar” (FOUCAULT, 1977, p. 147-148), insurge na configuração de inspeção das escolas, internatos, hospitais, abrigos e prisões um processo de notação do sujeito que é prescrito a partir de parâmetros normativos, técnicos e capazes de corresponder por via de uma estrutura de saber articulada à estrutura de poder normalizador vigente.

As escolas, abrigos, prisões e hospitais correspondem, nessa perspectiva foucaultiana, à medidas regulatórias regidas pelos mesmos princípios organizacionais de controle do tempo e do espaço. Na instituição escolar, por meio dos mecanismos da clausura – adotados nas estruturas dos internatos –, da segmentação espacial por localizações funcionais e específicas, da estrutura de fileiras como forma de ordenação dos estudantes alinhados em classes, séries em uma sucessão linear de atividades programadas em delimitações rígidas de horários e rotinas, é possível identificar a configuração de um campo observatório de inspeção panorâmica em que se computa uma relação de vigília capaz de detectar tanto a esfera dos detalhes inerentes aos desvios da ordem normalizadora, quanto a esfera ampliada, generalizante e massificadora.

Essa estrutura de generalização do sujeito se faz incidir no Brasil em uma perspectiva de progresso alicerçado à política de industrialização que se consolidava na França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. A estrutura econômica e social da indústria demandava nesses países a capacitação de uma força de trabalho que se protagoniza na escola. O liberalismo econômico em que se computou a perspectiva de

¹ Estrutura arquitetônica criada pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham a qual a partir do século XVIII se configurou como modelo de construção aplicável à estabelecimentos de inspeção como as prisões, as escolas, conventos hospitalares, indústrias, entre outros estabelecimentos institucionais. Em “Vigiar e Punir”, Foucault apresenta a disposição espacial do panóptico como mecanismo de exercício e internalização do poder disciplinar.

Ver: FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão, 1999, p. 165-166.

progresso fez reger o funcionamento das escolas em uma política tecnicista que chega ao Brasil como alternativa de prosperidade e crescimento econômico a substituir a força do trabalho escravo e a possibilitar um começo de ruptura dos preconceitos para com os trabalhos manuais que guardassem semelhanças com o trabalho escravagista.

Essa ideologia de desvalorização para com os trabalhos manuais é diretamente repercutida na estrutura curricular educacional que, até 1759, em incumbência da missão Jesuítica, rejeitou as atividades manuais, desconsiderou o ensino das Artes e renegou praticamente por completo o ensino das Ciências. Em análises históricas acerca do processo de consolidação da educação no Brasil é possível observar que a organização dos sistemas de ensino é dada em um quadro de evidentes relações de subserviência a interesses políticos que afirmam a seguridade de uma estrutura social imperialista que ainda se faz contemporânea. Apesar das conquistas sociais em que se possibilitaria a consolidação de uma estrutura de governabilidade independente e efetivamente democrática, observa-se um processo de substituição da estrutura econômica imperialista de exploração do trabalho escravo pela estruturação econômica industrial em que se engendram novas configurações e demandas da força de trabalho a ser capacitada por medidas de escolarização.

A nova configuração de trabalho é consolidada no Brasil de modo a transplantar juntamente, em seus alicerces de estruturação, uma conjuntura econômica, política e social que se pretendia democrática até o ponto em que a abolição do trabalho escravo e o republicanismo viabilizasse o crescimento da indústria, de modo a atender as exigências de produção e consumo inerentes à seguridade de funcionamento da cultura capitalista. Nesse sentido, a escolarização como capacitação da força de trabalho configura-se em uma prerrogativa de acessibilidade a uma estrutura instrucional concernente apenas à seguridade de funcionamento e expansão da cultura industrial, de modo a não atingir uma efetiva conscientização acerca dos papéis e singulares possibilidades de atuação do indivíduo na sociedade.

As possibilidades de atuação da população escolarizada nessa conjuntura educacional demonstram-se reduzidas à capacitação tecnicista e a discursos que, segundo Maria de Lourdes Nosella, celebram

O relacionamento vertical entre doador e receptor: dos pais para com os filhos, do homem para com a mulher, de Deus para com os fiéis, da Pátria para com os cidadãos, [...] de modo a criar um mundo relativamente coerente, justo e belo [...] com a função de mascarar um mundo real, que, contraditório e injusto,

é necessário para os interesses da classe hegemônica (NOSELLA apud CUNHA, 1981, p. 19).

1.1 A cultura industrial e a escolarização técnica no Brasil

Ana Mae Barbosa, em “Arte- Educação no Brasil”, evidencia a estreita relação ideológica na estruturação do ensino no Brasil frente a essa prerrogativa de escolarização demandada no processo de expansão da cultura industrial, em especial a consolidada nos Estados Unidos, que se evidencia por volta do final do séc. XIX, na Centennial Exhibition, momento em que Rui Barbosa edita o Parecer sobre o Ensino Secundário em propostas de ensino do Desenho, estreitamente pautadas na sistematização de ensino traçada por Walter Smith.

A implementação da Educação Artística é concretizada como medida de oferta obrigatória à todos os anos do currículo secundário em perspectiva de inserir a economia do país em uma política industrial que demarcava status de progresso nas Exposições Universais. A exposição de produtos bem desenhados de modo a evidenciar as potências industriais em atributos como o da destreza manual, alta capacidade técnica e produtiva fez com que ao longo do século XX se consolidasse expressivo incentivo ao ensino do desenho técnico.

A análise histórica de Ana Mae possibilita identificar a configuração de estreita relação entre a demanda de capacitação da força de trabalho e as medidas de escolarização em que se computa o ensino do desenho técnico. Nessa prerrogativa de escolarização, o desenho técnico configura-se como instrumento de viabilização para a conquista de habilidades úteis à produtividade da força de trabalho, de modo que não só lhe era atribuída a função de estruturar a disposição estética dos produtos manufaturados, como também de otimizar e qualificar da força operária, por meio dos recursos auxiliares encontrados na prática do desenho, tais como a instrumentalização para a organização das formas, da escrita e do pensamento.

Segundo Ana Mae, na concepção de Rui Barbosa “a educação artística seria uma das bases mais sólidas para a educação popular” (BARBOSA, 2002, p. 45), cuja “introdução na escola pública americana, principalmente através do desenho geométrico, já demonstrara enorme sucesso” (Ibidem), o que se evidenciara no Centennial Exhibition.

Neste processo de popularização do ensino do desenho evidencia-se a contingência estrutural de escolarização agenciada pela expansão da cultura industrial em uma

prerrogativa de educar o sujeito para atender as necessidades de desenvolvimento da indústria, tal como se observa na declaração do professor Anibal de Matos acerca da educação manual do desenho, em 1908, onde considera a educação manual como “trabalho das mãos aplicado aos fins educadores” (MATOS, 1908, apud BARBOSA, 2002, p. 41). O autor coloca que

Para povos inconstantes como os latinos em geral, e particularmente para o nosso, seria de uma grande vantagem a aplicação desse método (o Desenho) que forma, desde a infância, os espíritos para a luta e para a resistência, dando-lhes a confiança da vitória no futuro. (Ibidem)



Figura 1- The Centennial Exhibition, 1876. Fonte: <http://www.lcpimages.org/centennial/>

O “respeito pelo trabalho, hábito de ordem, exatidão, asseio, independência, a confiança em si mesmo, a atenção, o interesse e a perseverança” (Ibidem), defendidos pelo autor no mesmo texto, configuram-se como atributos de delineamento de sujeitos na construção de uma identidade fabril que inviabiliza a instrumentalização crítica de inserção e atuação do indivíduo na sociedade diante das negligências para com as necessidades contextuais do sujeito em uma inserção compulsória alicerçada por interesses externos, correspondentes à garantia de manutenção, ordem e progresso na produtividade assenhorada pela economia industrial.

A análise dos processos históricos de organização da educação brasileira evidencia uma estrutura de escolarização em que as relações entre o poder e saber se alicerçam em uma conjuntura sistêmica de lutas políticas pela afirmação e legitimação de interesses em que se prevalecem os correspondentes à representatividade neocolonialista da cultura industrial, esta imposta em ordem hegemônica, às custas da supressão de saberes e construções culturais que possam ameaçar a configuração social monopolizadora da indústria. Desse modo, como afirma Simone Santos de Oliveira (2014), o currículo escolar como texto e rede de significados “não pode ser pensado como um espaço de transmissão de conhecimentos, visto como mera transcrição do real” (OLIVEIRA, 2014, p. 44). Em sua configuração de caminho, como roteiro a nortear o percurso de aprendizado docente e discente, o currículo “[...] deve estar envolvido no que se tornam os indivíduos, no tipo de indivíduos que estamos produzindo e como somos produzidos” (Ibidem).

A constituição do sujeito em instância de viabilização de seu auto reconhecimento, dentro do que se concerne os singulares processos de relacionamento com o mundo para além da escola, revela-se em meio aos mecanismos estruturais curriculares de um processo educacional inerente não só à delimitação formativa do espaço escolar, como também às delimitações formativas que se estabelecem nos espaços midiáticos, familiares, comerciais, e demais espaços sociais, em um agenciamento seletivo de inclusão e exclusão das particularidades que compõem a sociedade. Nessa configuração de agenciamentos seletivos “[...] entre uma gama ampla de conhecimentos e saberes” (Ibidem) aos quais poderão ou não constituir o currículo, evidencia-se como imediata consequência um processo de seleção e marginalização dos sujeitos e contextos que compõem a sociedade. A configuração do poder disciplinar deixa-se evidenciar em muitas questões concernentes aos processos de delimitação curricular em uma seleção de prioridades hierárquicas que reforçam “a construção de uma visão do *nós* e dos *outros* determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental [...]” (HERNANDEZ, F. 2007, p.13). Para Hernández (2007), a consolidação dessa narrativa hegemônica proporciona a construção do *outro* como aquele que não faz parte do *nós*, que é localizado em uma posição de subordinação pela qual é civilizado, “justificadamente explorado e despojado de seus saberes” (Ibidem). Nessa hierarquização em que os conhecimentos escolares são diferentemente valorizados e avaliados

[...] se supervalorizam as chamadas disciplinas científicas, secundarizando-se os saberes referentes às artes e ao corpo [...], separam-se a razão da emoção, a

teoria da prática, o conhecimento da cultura [...], legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares [...], silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos [...], reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA e CANDAL, 2007, p 25).

Somado à essa conjuntura de marginalização de saberes, observa-se o processo de descontextualização dos conteúdos ministrados ao qual se omite os conflitos, interesses, disputas e complexidades que compõem o avanço do conhecimento. Essa descontextualização dos saberes legitimados pela escola, promove como consequência a construção da ideia de que o conhecimento escolar seja algo “pronto, acabado e impermeável à críticas e discussões” (Idem, p. 23). Para Moreira e Candal, os conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem a consolidação de um ensino mais reflexivo e de uma aprendizagem mais significativa, na medida em que “[...] não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais” (Ibidem).

Em consequência desse processo de esvaziamento contextual do conhecimento, observa-se a estruturação de conteúdos pouco interessantes que deixam de pertencer aos acervos culturais da cotidianidade dos estudantes e professores. Conforme Oliveira,

Os conteúdos tradicionais dos currículos escolares [...], já não oferecem atrativos intelectuais aos educandos que se consideram como atores, e [...] testemunhas de um momento confuso que buscam entender. (OLIVEIRA, 2014, p. 52-53)

Nesse sentido, cabe à atuação docente consolidar percursos didáticos permeáveis às especificidades que compõem o espaço de aprendizagem em que se encontra, de modo à romper com a rígida fidedignidade aos paradigmas externos e aceitar as condições contextuais em que se efetiva o fenômeno educacional.

1.2 A pedagogia da expressividade natural dos indivíduos

Em contrapartida a essa estrutura social de supressão do sujeito agenciada pela vigência educacional de escolarização e capacitação para a força de trabalho industrial, insurge-se a escola de abordagem centrada na criança, a que toma o sujeito educando como protagonista a partir do qual se centra todo o processo educacional a ser implementado em bases biológicas e psicológicas que engendram o relacionamento de aprendizagem em prerrogativa de respeitar a individualidade em seus diferentes estágios de desenvolvimento.

As específicas demandas dos processos de desenvolvimento do educando determinam o percurso de ações docentes que são adotadas para a efetivação da aprendizagem que deve ser consolidada em meio às ações protagonizadas pelos próprios estudantes. A aprendizagem preconizada pelo escolanovismo “ocorreria num movimento, resultando de impulsos emotivos naturais em que os aspectos biológicos deveriam ser respeitados” (SILVA, 2013). Ao educador competia a atribuição de facilitar o acontecimento do processo, de modo a viabilizar êxito nas resoluções de problemáticas centralizadas no percurso de ações da criança. Na arte, em propostas de consolidação de uma educação estética, pautada na investigação psíquica e biológica de desenvolvimento do sujeito, evidenciam-se as escolas de abordagem expressivista, preconizadas por artistas europeus e estadunidenses dos quais se destacam Viktor Lowenfeld e Hebert Read. Em livros desses artistas, como o “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”, de Lowenfeld e Brittain (1977) é possível identificar preocupações pedagógicas ancoradas na abordagem não diretivista por via de detalhadas investigações de desenvolvimento do sujeito a partir de estruturas didáticas de viabilização da expressividade associada às dimensões emocionais, afetivas, biológicas e psicológicas que pudessem testemunhar as experiências de aprendizagem da criança. Em “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”, Lowenfeld aborda os diferentes estágios de desenvolvimento da infância e adolescência, em detalhada análise de correlação entre a organização das composições formais e as estruturações psíquicas oriundas dos estágios de aprendizagem. Conforme Lowenfeld e Brittain, “existe uma relação direta entre o modo como a criança aborda as garatujas e com o resto do seu meio” (BRITTAİN; LOWENFELD, 1977, p. 130); os esquemas de organizações formais da imagem podem ser determinados pelo modo como a criança vê alguma coisa.

Os procedimentos de estímulo à expressividade plástica, defendidos por Lowenfeld e Hebert Read, evidenciam-se como aversivos aos mecanismos disciplinares, coercitivos e inibidores do sujeito frente ao processo de generalização e mecanização da cultura industrial. Nessa conjuntura de rejeição à cultura industrial engendra-se no movimento expressivista uma preocupação em suscitar a emergência do sujeito em estrutura incompleta de resgate e atenção para com a singularidade subjetiva a qual se faz conceber não só pela “naturalidade” – não relativizada – do amadurecimento biológico e psicológico dos indivíduos, como também pela negação das “interferências da publicidade, das histórias em quadrinhos” (Ibidem, p. 20), as quais Lowenfeld julga inibir a capacidade criativa dos indivíduos.

Nesse sentido, observa-se na pedagogia expressivista um processo de negação do cenário social de incoerências, injustiças e desigualdades de oportunidades que se produz em meio à estrutura do progresso econômico industrial, ao qual também se faz imprimir na cotidianidade da existência, do desenvolvimento psíquico e biológico dos indivíduos. Nessa abordagem centrada na criança, em que se identifica a prerrogativa de eliminação de interferências externas para a consolidação de uma autenticidade expressiva, Erinaldo Nascimento (2005) considera a proposta educacional expressivista como “frágil e romântica” uma vez que se buscava “uma socialização universal, individualizada, válida para qualquer sujeito, desligada das classes sociais e do contexto histórico e legitimada por códigos chamados experimentais”(NASCIMENTO, 2005, p. 123), de modo a “produzir [...] uma negação dos conflitos sociais e de lutas pela hegemonia social por intermédio da *criança natural*.” (Ibidem)

Neste sentido, a concepção da “criança natural”, capaz de uma expressividade natural parece engendrar um sistema de isolamento não natural que se faz reger por regras e delimitações inerentes à organização do espaço didático, às metodologias de construções plásticas; e à atuação docente em afirmação de uma auto-expressividade que, conforme Nascimento e Agirre, encontra-se “radicalmente entranhada no seio de uma racionalidade, fincada em bases românticas, gestada pelo iluminismo europeu”. (AGUIRRE, 2001, apud NASCIMENTO, 2005, p.150)

2 Emergência de novas visualidades: transição entre a modernidade e a contemporaneidade

As questões inerentes à fragmentação do discurso, fragmentação da obra de arte, da verdade e da realidade, bem como o questionamento da originalidade e da autoria – tão frequentes no campo de discussão e reflexão da arte contemporânea – parecem se interceptar em um mesmo espaço, espaço em que se viabiliza uma nova insurgência do sujeito. Como instância em que se engendram novas possibilidades de atuação, esse processo de insurgência evidencia-se nos limites de expansão do progresso, das estruturas discursivas dualizadas e de consequentes conflitos que delas eclodem, em incompatibilidades sistêmicas entre a organicidade psicossocial do indivíduo e a organização, tida até antes das guerras do séc. XX como hegemônica, controlável, previsível e prescritiva.

No processo de transição entre a arte moderna e a contemporânea evidencia-se um percurso de reconhecimento crítico e ruptura com alguns limites do moderno na insustentabilidade de delimitação e atuação do discurso hegemônico mediante a configuração de suas incongruências e contradições, que se fazem reger tanto no processo de configuração social, quanto no desencaixe e vigência de um novo espaço de compreensão da individualidade. Nesse espaço em que se viabilizam novas possibilidades de atuação do sujeito, conforme diz Tania Rivera em “Ensaio sobre o espaço e o sujeito. Lygia Clark e a psicanálise” (2007)

Não podemos mais nos situarmos como em nossa casa [...], posto que o espaço da ação – que outrora vangloriou-se de si – passa a escapar e duvidar de si mesmo ao mesmo tempo em que se afirma como ato descentrado, incapaz de garantir uma comunidade. (RIVERA, 2007).

Nesse espaço de transição evidencia-se um processo de dissolução da unidade absoluta da concepção “cogito ergo sum” de Decartes, para uma concepção de subjetividade relativizada.

As 1º e 2º Guerras Mundiais e a Guerra Fria deflagram a ruptura do ideal de progresso em evidência de um percurso incerto, demarcado até então por um sistema histórico seletivo e subserviente a um interesse pela linearidade de ocorrências a legitimarem, como que por justificativa ou tolerância, a “autoritária presença de um guia ou um chefe” (DUARTE, 2008, p. 24) representante de um poder agenciado pelo saber

sustentado em uma estrutura de medições e previsibilidades de uma ciência positivista e evolucionista.

As guerras do século XX, como marcas de um evolucionismo falho e fracassado em seu progresso, evidenciam não só o cenário de limite frente ao tecnicismo operacional de expansão sustentado pela exploração da força de trabalho e dos recursos naturais, como também os processos de lutas pela visibilidade oprimida de grupos, instâncias, fatos e histórias sociais marginalizados pela seleção linear da historicidade favorável à manutenção de uma cultura tida como oficial. A reinvenção do capitalismo frente à consolidação do bloco soviético engendra um novo cenário social que emerge em meio à novas demandas de subserviência à competição e à defesa territorial e ideológica, frente às ameaças e ataques emergentes da nova organização mundial bipolar da Guerra Fria.

A corrida armamentista, a corrida espacial e a vigência de fortalecimento do complexo industrial-militar suscitam um processo de sinergia entre as indústrias civis nas sociedades abertas ao capital em uma nova configuração de trabalho, que se consolida em subserviência às novas necessidades de desenvolvimento mercadológico; destacam-se então as profissões dos “cientistas, engenheiros, tecnólogos, analistas, programadores” (Idem, p.40) junto a essas novas demandas de profissionalização. Evidenciam-se novas contingências de estruturas sociais, como a exploração do trabalho escravo de estrangeiros clandestinos, a guerra do Vietnã, os movimentos de lutas pelos direitos civis dos negros e de outros grupos étnicos, bem como os movimentos de lutas feministas e LGBTs, os movimentos pós estruturalistas e do micropoder em ações de “subversão local das instituições e suas estruturas repressivas”. (Idem, p. 41). Segundo Duarte, “é na paisagem dessa crise e de suas lutas que se adensam as primeiras manifestações importantes da arte contemporânea” (Ibidem).

A falência do discurso hegemônico, detentor de uma verdade totalizante, pretensamente infalível, evidencia dessa forma a insurgência de um novo poder que se agencia nessa instância de transição entre a arte moderna e a arte contemporânea: o poder de contextualização. O poder do contexto apresenta-se como condição de fala que se transporta conjuntamente em uma estrutura de escolhas, espaços, imagens, textos, sons e histórias que se engendram no espaço das experiências que tangenciam a percepção do sujeito. Trata-se de uma condição de acesso e uso da linguagem que se forma na interação entre essas instâncias agenciadoras das experiências. Instâncias que em frequentes circunstâncias se encontram fora da cultura e da história oficial que se propaga nas redes midiáticas, nas instituições de ensino, nos sistemas curriculares, nos museus, hospitais,

estabelecimentos carcerários, estabelecimentos comerciais, entre outros espaços que acionam as atividades sociais na organização das cidades.

Em resistência à essa conjuntura de incontestabilidade histórica, a visibilidade e operacionalização dos contextos marginalizados não se dá em um processo de isolamento e negação da tangência da cultura de consumo sobre a configuração dos singulares contextos. Trata-se de uma evidência involuntária de um inevitável processo de associações entre as escolhas, espaços, imagens, textos, sons e histórias que atravessam as experiências do sujeito em um processo de atuação simultânea entre o que se configura como marginal e o que é oficializado na cultura e nos espaços que estruturam o funcionamento da cidade. A resistência encontrada no poder de reconhecimento da singularidade dos contextos se concretiza na medida em que a incidência inevitável dos agenciamentos e funcionamentos da sociedade possa ser evidenciada em suas estruturas de controle, legitimação e afirmações incontestáveis sobre o que se pressupõe como verdadeiro. Neste sentido, a ruptura com o discurso hegemônico e a consequente emergência dos contextos e condições das falas singulares dificultam o mapeamento não só das obras de arte incorporadas pelas instituições culturais, como também das coisas, artefatos e elementos em geral que se fazem presentes nas ações cotidianas. Não se trata, nesse espaço de emergência contextual, de ressignificar todas as ações e acontecimentos dos quais se toma conhecimento, e sim de questionar a veracidade do que é aprendido de modo a não negligenciar o conjunto multidimensional que compõe a singularidade das experiências. O discurso como condição de fala desloca-se de um referencial alheio, externo, previsível e “seguro”, para um território que vem a ser próprio, imprevisível e escorregadio, frente às delimitações cristalizadoras.

Nessa evidência da singularidade do contexto, como afirma Tânia Rivera, “não há mais garantia suprema da estabilidade entre os termos da representação, mas reconhecimento de um olhar Outro que, de fora, faz o sujeito tropeçar e, deixando sua posição de senhor magnânime da representação, ser olhado” (RIVERA, 2007). Neste sentido, a evidência do contexto como condição de fala, tal como na pintura de Cézanne, parece se configurar como “depósito de algo que convoca o sujeito a se reconstruir, dividido, assujeitado à um espaço não mais pacífico, mas vertiginoso” (Ibidem), espaço ao qual Cézanne quase cai.

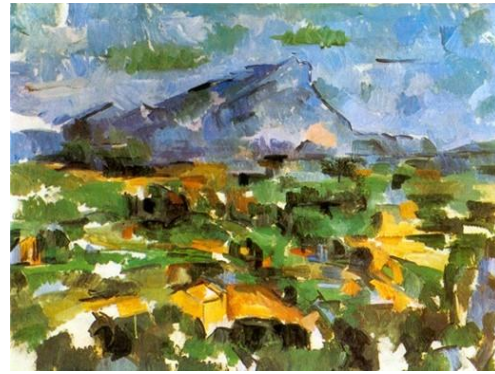
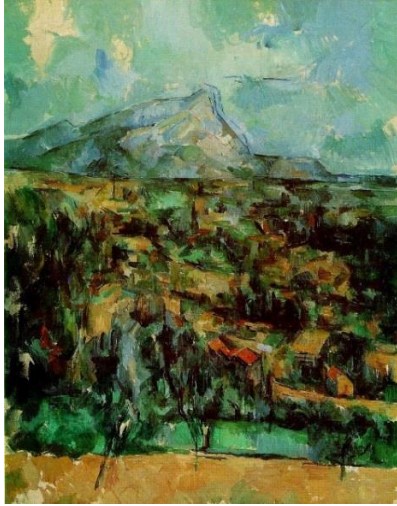


Figura 2 a 4- Da esquerda para a direita, de cima para baixo: Paul Cézanne, “Mont Sainte-Victoire”, 1902; Paul Cézanne, “O Monte Sainte-Victoire”, 1904-06
Paul Cézanne, “Mont Sainte-Victoire”, 1902-04

Como um discurso que nos discursa, a renúncia da autoria atrelada à impossibilidade da fala hegemônica instaura um espaço potencialmente diluidor da legitimidade discursiva das galerias, museus e Instituições de Artes. Na medida em que a obra consegue abrir mão de uma veracidade exclusivamente atribuída a si mesma, ao museu ou à algum paradigma de segregação, e se pronuncia em apelo à participação do público; evidencia-se uma nova condição de uso da linguagem que se faz perceber tanto pelo artista quanto pelo “espectador”. A redistribuição da autoria, como que em uma redistribuição do peso que pode ter um discurso, engendra-se em possibilidades de trânsitos mais livres entre os espaços de inserção, apropriação e uso da linguagem,

espaços que se evidenciam na abertura e disposição para o ato de submeter-se à experiência.

Como é possível observar nas pinturas de Cézanne, a configuração do espaço em que se encontra o Monte Sainte-Victoire não é a mesma, as pinceladas que depositam as cores e os planos de composição variam em cada tela pintada. O Monte se faz delimitar em tempos e percepções diferentes, em demarcações que se sustentam por tensões variáveis às diferentes condições de visão do artista. As várias versões do Monte Sainte-Victoire não parecem configurar uma linearidade evolutiva pela qual se possa elencar a mais fidedigna correspondência ao local observado, as delimitações pictóricas do Monte parecem corresponder mais diretamente às diferentes condições de percepção do espaço do que à imagem da montanha em si, uma vez que a “representatividade” total e absoluta da mesma não se contém em uma única tela nem se revela como constatação definitiva e absoluta. As pinturas de Cézanne evidenciam um infinito percurso de possibilidades pictóricas de configuração do espaço. Cada pintura evidencia uma faceta, uma versão de visibilidade pictórica do Monte que é exposta à contestação por via de outras novas versões consolidadas pelo artista. Nessa impossibilidade de chegada à uma dimensão de precisão pictórica definitiva, o percurso de construção das pinturas é protagonizado na evidência de um espaço inacabado, em permanente construção. O ponto alvo, dado como espaço de chegada ou precisão “correlata” entre o que se observa, captura e materializa é sempre transitório e mutável na medida em que se computam novos pontos de vistas e novos alvos de caminhada que se evidenciam em adaptação às novas exigências de concretização da linguagem. A descristalização da verdade, como alvos ou espaços de chegada no percurso de diálogo e entendimento com a linguagem parece dissolver o roteiro previsível de um percurso seguro em abertura para a experiência da caminhada infinita, que possibilita a percepção da incompletude, imprecisão e impossibilidade de alcance à uma realidade panorâmica que seja capaz de apresentar uma verdade total.

Tal como em “Caminhando”, de Lygia Clark; trabalho em que a artista percorre com a tesoura as voltas da fita de Moëbius, em diminuição da largura e ampliação do diâmetro da fita até se deparar com o desgaste e o desaparecimento de toda a largura da mesma, evidencia-se um desaparecimento da materialidade que delimitava a existência da obra, em prol do protagonismo da ação de caminhar como experiência que se registra no corpo sujeito. O corpo como veículo, testemunha da experiência, assemelha-se à instância do “espaço vertiginoso”, declarado por Rivera ao comentar sobre a pintura de Cézanne. O corpo, assim como o espaço vertiginoso de acesso à linguagem da pintura de

Cézanne se definem no que possuem de provisório, como ação que não se dá em instância definitiva e sim no “desenrolar de sua tentativa, nunca alcançada [...] desde o início presente” (RIVERA, 2007).

Nesta protagonização da experiência em que a obra e a artista se diluem, Lygia Clark se declara como propositora inserida em um percurso de uso e construção de linguagem que sabe-se incompleta, aberta e escorregadia frente às tentativas de detenção, controle e previsibilidade que possam cercar a descoberta da experiência. Testemunha-se então um processo em que o objeto e o sujeito se formam mutuamente na medida em que se encontram, em uma condição do instante. Ao declarar-se como propositora, Lygia Clark diz ser o “molde” em que ao novo espectador-autor cabe o “sopro”.

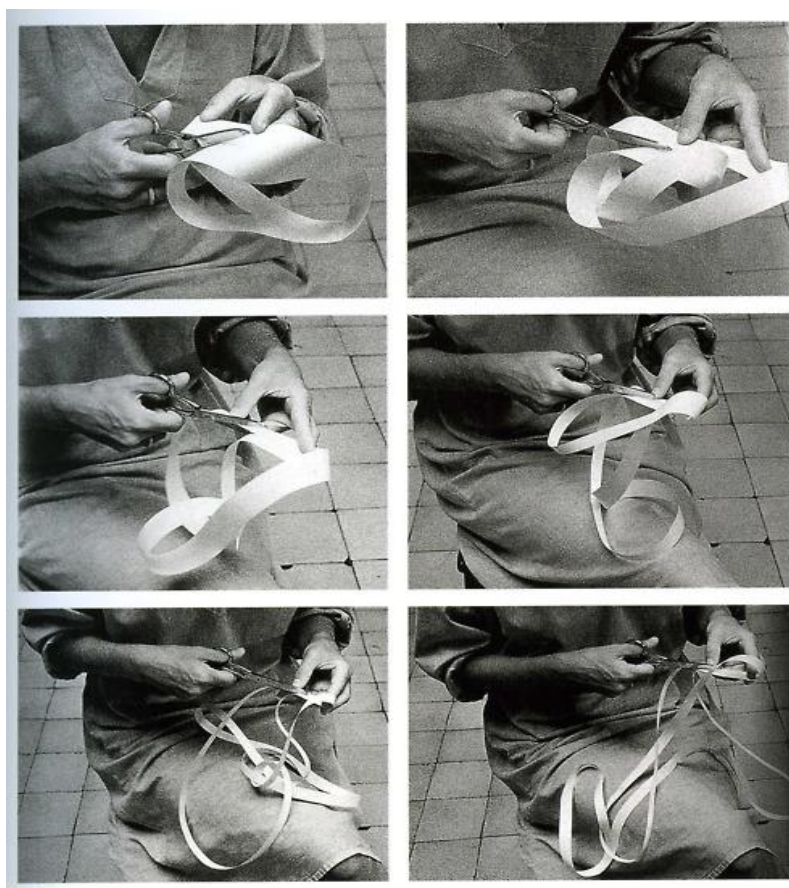


Figura 5 - Lygia Clark, “Caminhando”, 1933

2.1 Distribuição da autoria

Nessa mesma proposição do “sopro” atribuída ao espectador-autor evidenciam-se os parangolés de Hélio Oiticica. Como dimensão de espaço inerente ao outro, a uma ocupação que pode ser igualmente protagonizada pelo artista e pelo outro, os parangolés assumem a dimensão de proposta, convite à entrada e vestimenta não apenas de um conjunto de tecidos costurados e amalgamados, como a um espaço percorrido pelo artista em “palavras, ideias, sensações e afetos, [...] como constituintes de acontecimentos que se entre-exprimem na conjugação de forças heterogêneas” (FAVARETTO, 1996, p. 250), espaço que parece arrancar a existência da cor do plano tradicional da pintura – construída na tela bidimensional, posicionada na parede – para o plano da experiência que suscita o contato com o processo de manifestação da cor, processo não finalizado, que depende do outro espectador-artista para poder tornar-se visível.

O parangolé evidencia um percurso de saída do espaço institucional da pintura que se faz necessário para a concretização da experiência da obra diluída à existência elementar da cor, entre as instâncias constituintes de seu acontecimento, que vai além da configuração formal da pintura, de modo a agenciar o contato com um espaço imbuído em uma estética favelar² que se engendra no percurso de envolvimento do artista com a Mangueira. A possibilidade de entrada no espaço do parangolé encontra-se implicada na inserção dessa estética engendradora na experiência de íntimo envolvimento do artista com a dinâmica da favela. A configuração dos planos da cor não se isenta do contexto favelar que é trazido para o parangolé através do olhar de captura do artista. Como que por um processo de colagem e associação de diferentes planos que perpassam o contato do artista com a favela, o parangolé, assim como muitos outros trabalhos do artista, traz na materialidade e em sua estrutura de experimentação uma espécie de roupagem de deslocamento entre diferentes instâncias que se fazem visíveis no contato do artista com a favela.

Desde a estrutura social de marginalização às instâncias de fruição e imersão ao samba que se faz testemunhar pelo corpo, neste processo de colagem evidencia-se a existência de um novo circuito de captura e manifestação da cor, em que os espaços e

² Termo utilizado pelo curador Fernando Cocchiareale no Documentário “O museu é o mundo”. Cocchiareale utiliza o adjetivo “favelar” em referência ao processo de incorporação da estética da Favela Mangueira nos trabalhos de Hélio Oiticica.

elementos favelares inseridos parecem tornar visível a existência hegemônica e segregadora dos circuitos que engendram a cultura oficializada, tal como o ocorrido na abertura da exposição “Opinião”, no MAM, em 1968, quando o artista, juntamente com os sambistas da Mangueira, é impedido de entrar e apresentar os parangolés ao museu. Como comenta a historiadora Paula Braga, nessa nova proposta estética do artista, observa-se uma “transformação estética caminhando junto com a vontade de mudança social”, mudança que implica “o museu receber não só a nova estética, como também o novo frequentador, o novo participante” (BRAGA, 2010).



Figura 6 - Hélio Oiticica, Parangolé - P08, capa 05, Mangueira, 1965



Figura 7- Hélio Oiticica, Romero com Parangolé P32 Capa 25, 1972. Foto Hélio Oiticica
Figura 8- Hélio Oiticica, Ready Constructible nº 1, 1978.

Nessa perspectiva de substituição da concepção de obra para a dimensão de proposta em que a autoria é renunciada em favor da experiência, o espaço de entrada do espectador-autor parece anunciar um percurso de construção de linguagem aberta que se concretiza em seu circuito, em perspectiva de consolidação não hegemônica de um discurso que nos discursa, como linguagem construída e compartilhada pela experiência e pelo processo de descoberta que se dá, como descreve Celso Favaretto “em um esplendor do sentido, encarnado em situações, indivíduos, processos, [...] nas superfícies e dobras dos acontecimentos, nas relações que se produzem no entrelaçamento de imagens e referências” (FAVARETTO, 1996, p. 250). Tal como um texto construído em um processo de tessitura imprevisível em que se amalgamam elementos constituintes da experiência dos quais não se tem o controle. Os espaços de proposição evidenciados por Lygia e Hélio assemelham-se ao que Roland Barthes declara sobre a ausência do autor e de um sentido único, monológico do texto, considerando-o como “um espaço de dimensões múltiplas onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original” uma vez que trata-se de um “tecido de citações, soldas dos mil focos da cultura”. (BARTHES, 2004, p. 62). A renúncia da autoria é convertida na construção da linguagem pela experimentação em ampliação das suas possibilidades de uso, inclusão de novos públicos, processos de visibilidade e existência, que toma a forma de seu circuito, como um encadeamento de “escritas múltiplas, saídas de várias culturas que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação” em um “lugar” que Barthes atribui ao leitor. (Ibidem, p. 64)

O lugar do leitor, a emergência do artista-propositor e a consequente redistribuição da autoria parecem operar uma mesma equação de dissolução da veracidade do texto, obra ou qualquer objeto subserviente ao discurso hegemônico, de modo a despertar em meio à falência da ordem coercitiva deflagrada com as Guerras do séc. XX e suas tentativas de reafirmação mediante o cenário social de reinvenção do capitalismo e nova configuração urbana, a qual, segundo Duarte (2008, p. 41), substituiu progressivamente os espaços de lutas que anteriormente se protagonizavam nas fábricas. Na nova disposição social urbana em que se encontram as universidades, escolas, prisões e hospitais psiquiátricos engendram-se novos núcleos de resistências e lutas por direitos civis, em evidência de estruturas de identidades mais complexas do que a estruturação social de progresso possibilitava reconhecer antes das guerras. A falência hegemônica do discurso evidencia-se em atos de incongruências sociais, em contrastes revelados, por exemplo, na legitimação do estilo e padrão de vida norte americano – o “american way of life” – e na

Guerra do Vietnã, do mesmo modo como é possível observar os avanços tecnológicos na operacionalização da cultura e da economia industrial acompanhados por contrastes de exploração do trabalho escravo. Nesse sentido, os sinais de falência, como potenciais de ruptura do discurso hegemônico, manifestam-se na configuração do sujeito marginal, o qual protagoniza a existência de um arcabouço de construtos culturais que ameaçam os interesses coercitivos de ordenação social. Ordem pela qual em muitos países, em especial os recém descolonizados, configura-se a serviço do progresso capitalista.

A marginalidade aqui referida encontra-se implicada não só nas instâncias de privação econômica e de consequentes exclusões de direitos sociais, como também na configuração de subjetividades institucionalmente diagnosticadas e atreladas ao funcionamento do poder disciplinar. Nesta perspectiva foucaultina, Denis Atkinson (2011) destaca, em referência às ideias de Slavoj Žižek, este processo de subjetivação em relação aos prontuários médicos e relatórios escolares, na medida em que sistematizam a representatividade do sujeito não em relação a outros sujeitos, como os médicos, enfermeiras, pais ou professores, e sim em relação às respectivas redes simbólicas do conhecimento médico e pedagógico, redes pelas quais tanto o prontuário, quanto os relatórios, são inseridos em obtenção de seus respectivos significados.

A marginalidade, como parte excluída do discurso hegemônico, parece engendrar uma instância de correspondência a tudo que escapa à estruturação diagnóstica institucional, estruturação mesma que se faz reger entre as escolas, hospitais, prisões, redes midiáticas, entre outros meios de circulação da cultura oficializada, de modo a atingir uma ordem não só externa, imposta como algo de que o sujeito se opõe; como também interna, intrínseca às singularidades que habitam o espaço de voz do sujeito enunciante. Judith Butler situa essa estruturação de poder como “algo do qual nós dependemos e preservamos para sermos quem somos”; uma vez que o poder também forma e providencia para o sujeito a condição de sua existência e a trajetória de seu desejo (BUTLER, 1977, apud ATKINSON, 2011, p. 24). Na medida em que a estruturação de subjetividades imanentes à configuração diagnóstica do poder disciplinar se forma nas condições de performatividade e participação dos indivíduos nos espaços e instâncias de funcionamento da sociedade, observa-se a configuração de um processo de marginalização que passa a ser agenciada pelo próprio indivíduo em sua performance social.

O discurso hegemônico, meio em que se ancora a pretensão de posse do que se concebe como realidade e verdade, demarca-se falho em sua incapacidade de

relativização e reconhecimento do território desconhecido e imprevisível da enunciação que está sempre implicada na relação que se estabelece com o outro. As pinturas de Cézanne, assim como a obra “Caminhando”, de Lygia Clark possibilitam perceber a verdade e a realidade não como constatações estanques e prescritíveis, e sim como instâncias provisórias a se formarem em um permanente processo de relação com a linguagem e com o outro. A ruptura do discurso hegemônico engendra-se como condição de enunciação, na insurgência do “espaço do leitor” ao qual conforme Barthes, constitui-se como lugar em que se reúne o texto, “em suas escritas múltiplas, saídas de várias culturas que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação”, como um “espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita”. (BARTHES, 2004, p. 64). O ato enunciativo se faz conceber pelo discurso que se corporifica tanto no objeto que é visto quanto no sujeito que o vê em potência construtiva de uma territorialidade de subjetivação incorporada ao objeto e ao sujeito na identificação de espaços e contextos que compõem a condição de fala. O encontro com essa territorialidade possibilita a extensão do texto como discurso que se constrói simultaneamente à base da imprevisibilidade das relações que se formam entre os artefatos e sujeitos enunciantes. Nesse sentido a fala desse discurso se perde dos referenciais prescritivos e diagnósticos da ordem dominante imanente a atuação do poder disciplinar analisada por Foucault. O discurso se perde da anterior delimitação prescritiva e assume um percurso concernente à sua propriedade de ser tecido às condições enunciativas, específicas de cada contexto em que a linguagem é construída. A atuação simultânea entre a ocupação dos territórios de subjetivação, o encontro com as condições de enunciação e construção da linguagem resulta em um alargamento de condições discursivas que desestabilizam as organizações coercitivas de consolidação do poder hegemônico.

2.2 Interferências discursivas

Nessa estrutura de rede em que se tece a distribuição de autoria em insurgência do espaço do leitor descrito por Barthes, evidencia-se algumas instâncias de convergência entre as esferas de atuação da arte contemporânea e da cultura visual. Na atual configuração tecnológica de novos dimensionamentos da imagem e na consequente

ampliação dos meios de circulação das obras de arte evidencia-se como afirma Braga, “o paradoxo da distribuição e controle inerente às redes de comunicação” na medida em que “todos na rede têm poder de enunciação, ao mesmo tempo em que todos estão sendo ouvidos, monitorados e controlados” (BRAGA, 2006, p. 148). Na atual configuração paradoxal de ampliação da rede, ainda consonante ao circuito em que se impera o discurso hegemônico, engendra-se como território de atuação comum eficazes estratégias de inserção que se fazem agenciar tanto pela arte contemporânea, quanto pela cultura visual, na ruptura do circuito discursivo dominante. Diferentemente do processo de isolamento do movimento expressivista, a instância social de atuação comum entre a arte contemporânea e a Cultura Visual é consolidada em confronto direto, em um processo de vestimenta e apropriação dos meios em que se engendram a linguagem do discurso hegemônico, de forma a possibilitar a evidência de muitas incongruências estruturais do sistema discursivo capitalista.

Braga exemplifica algumas situações em que esse tipo de interferência pode ser consolidado em circuitos discursivos hegemônicos como o sistema de comercialização da arte na produção contemporânea, trazendo-nos a questão sobre até qual medida a atual configuração mercadológica realmente é capaz de impossibilitar a atuação política da arte em meio à ambiguidade que se engendra no ato do artista Damien Hirst vender suas obras em um leilão de modo a possibilitar tanto a inferência de incentivo ao culto do mercado quanto a exibição da “falácia mercadológica” (Ibidem, p. 151).

Em semelhante processo de atuação, o estudo da cultura visual no âmbito da educação viabiliza ao educando e educador consolidarem percepções e demarcações críticas em meio à circulação publicitária que promove o discurso hegemônico. Não só diretamente nas relações de venda e compra que se estabelecem mais explicitamente nas imagens em circulação midiática, como também em dimensões não tão explícitas que se fazem atuar nas redes como circuitos discursivos imagéticos. As empresas produtoras de cinema, imprensas, novelas, entre outros meios agenciadores desse processo de oficialização da cultural, se utilizam dessa circulação discursiva na construção de uma representatividade própria em prerrogativa de proporcionar a operacionalização da política e economia que os compõe.

Na intersecção entre as esferas de atuação da arte contemporânea e dos estudos da cultura visual encontra-se o espaço do sujeito que se faz emergir na possibilidade de inserção na linguagem que se forma em semelhança à concepção de Barthes a respeito do texto. A emergência do sujeito, não dualizado em tessituras mais complexas que lhe

permite a relativização e a mudança da perspectiva cartesiana da individualidade pautada na afirmativa do “penso, logo existo”, consolida-se em um percurso de convergência com o processo de democratização da autoria aqui comentado. Nesse processo de democratização consolida-se a esfera de atuação da cultura visual, esfera que possibilita a

ruptura com o discurso dualista que dá origem aos pares deterministas como emissor/receptor, arte/popular, autor/leitor, produtor/consumidor, professor/estudante, corpo/mente, ensinar/aprender, [...] na configuração de pares que segundo Hernandez, reduzem os problemas da educação a quadros e esquemas de forma a simplificar e caricaturá-los em desvirtuação de suas complexidades. (HERNANDEZ, 2007, p. 18)

A cultura visual, “como resposta à necessidade de investigar e analisar uma cultura dominada por imagens visuais” (MATTHEW, 2005, apud HERNANDEZ, 2007, p. 22), “refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (HERNANDEZ, 2007, p. 22); em território pelo qual as imagens, entre outros meios comunicacionais da linguagem, evidenciam-se em construção e associação entre as múltiplas referências que os compõem, diferentemente do discurso de “neutralidade” e “naturalidade” arquitetado em estratégia de incontestabilidade de atuação do poder hegemônico, tal como ainda se faz imperar na estética renascentista³.

2.3 Imagens, cultura visual e novas enunciações

As imagens, nessa concepção apresentada por Hernandez, assemelham-se a uma dimensão de movimento fluído que, segundo Tatiana Fernandez (2012, p.28-29) configura-se em semelhança com a “metáfora da água” na medida em que assumem uma nova permeabilidade. Para a autora o movimento fluído configura-se como “condições de existência contemporânea,[...] em que tudo está sendo consumido pela transformação e permeabilidade dos fenômenos sociais, culturais, políticos, científicos e tecnológicos”

³ A prerrogativa de neutralidade atribuída às regras de proporção e perspectiva renascentista configura-se como contestável em meio aos próprios artifícios de estruturação visual que a compõem. Tal como é possível observar nas pinturas e arquitetura, o enquadramento renascentista engendra-se como recurso técnico, como tecnologia consolidada em prerrogativa de dimensionar a visão diante da impossibilidade de ver e representar a realidade absoluta.

(FERNANDEZ, 2012, p.28). A concepção fluída da imagem defendida pela autora parece encadear-se em uma estrutura de rede, à semelhança da concretização do processo de tessitura do texto de Barthes ou da proposta de vestimenta do parangolé, na medida em que a cotidianidade é possibilitada a transitar por estes espaços, em agregações e deslocamentos de contextos imprevisíveis.

A imagem, tal como a linguagem assume a forma de seu percurso, de seu circuito em uma propagação de difícil previsibilidade, ainda que interceptada pelo discurso hegemônico. Nessa imprevisibilidade de destino da imagem reside também a propagação de forças antagônicas em percursos de democratização e controle, conforme observa Braga (2012, p.149-151). Ao comentar sobre esse processo paradoxal de expansão da rede a autora evidencia o engendramento da unificação do trinômio “tecnologia-política-arte” em um processo de atuação simultânea indissociável. Nessa atuação unificada defendida pela autora reitera-se a estreita relação de atuação da cultura visual e a arte contemporânea frente ao percurso de propagação do discurso hegemônico. Braga, ao referir-se à arte contemporânea, evidencia importantes questões que se fazem incidir com impacto no campo de estudo e atuação da cultura visual. Essas questões, tais quais: a resistência da rede à concentração da propriedade intelectual; a possibilidade da arte ser “acessada, copiada, alterada, ou construída em conjunto” (BRAGA, 2012, p.153); bem como a estratégica assimilação das mudanças tecnológicas e comportamentais causadas pelas redes (Ibidem), configuram-se como eficazes instrumentos de ruptura e visibilidade das fragilidades na sustentação da estrutura discursiva dominante. A perda do controle absoluto na propagação de informações como as imagens, os inevitáveis desvios de percursos, a ampliação das possibilidades de intervenções e coletivização da autoria imagética, potencializam a propagação democrática do discurso na medida em que assumem a sua condição de imprevisibilidade, em risco de contato e intervenções de forças contrárias de modo a não negar as mudanças tecnológicas e comportamentais causadas pela estrutura da rede.

A imagem, conforme a concepção de Hernandez, “não implica negar a existência do mundo material, mas entender que não é este que confere significado a tudo e sim o sistema de linguagem” que é utilizado para representa-lo. (HERNANDEZ, 2007, p. 22). O contato com a imagem, como uso da linguagem, ocupa não só o sentido da visão ótica, como também o sonoro e o tátil, entre outras dimensões sensoriais em que se fazem perceber, à semelhança do que descrevem Helene Illeris e Karsten Arvedsen (2012) sobre os fenômenos e eventos visuais: a imagem estende-se da materialidade centralizada no

objeto e alcança outras instâncias que instituem os espaços de relações do indivíduo com um contexto específico. Conforme as autoras, a imagem, abarcada à concepção de fenômeno e evento visual, “inclui toda a situação de observação” (ARVEDSEN; ILLERIS, 2012, p. 295-296), forma-se em situações complexas, que abrangem posturas corporais, pensamentos, sons, associações, memórias em uma variedade mutável de elementos, espaços e contextos que se coadunam nas relações e interações da visão.

A imagem alargada ao seu contexto se dá não somente em seus suportes palpáveis de materialização – como na pintura, escultura ou outros aportes imagéticos –, mas também em suportes de visualidades impalpáveis que se inscrevem em um corpo mental-sensorial. O tráfego da linguagem não se limita à dimensão separada do artefato ou objeto de materialização, como também não se reduz a uma interiorização absoluta em dimensões psíquicas e corporais não relativizadas. O objeto e o corpo, ambos como suportes de inscrição, se fundem no ato de concretização da linguagem. Na perspectiva de Deleuze e Guatarri não pode haver uma ontologia do sujeito sem o objeto, do mesmo modo em que se impossibilita a ontologia do objeto sem o sujeito (DELEUZE; GUATTARI apud FERNANDEZ, 2015, p.3484). Segundo Fernandez, “a condição de sujeito e objeto é flutuante, muda de acordo ao contexto ou situação” (Ibidem), em uma variação que impossibilita estabelecer demarcações definitivas acerca do que se define como sujeito e objeto, aos quais se fazem entender em uma dimensão de inseparabilidade que confere aos artefatos uma “potência enunciativa” que escapa ao controle humano (Idem, p. 3483- 3484).

Na perspectiva de Benjamin, o alargamento da percepção frente ao espaço de atuação da imagem cinematográfica à semelhança de uma intervenção cirúrgica é capaz de penetrar profundamente no real, de modo a expô-lo em partes ultra-detalhadas, até então não percebidas (BENJAMIN apud BRAGA, 2012). Este olhar cinematográfico preconizado por Benjamin estende-se atualmente ao espaço de atuação de outras tecnologias de visão, tais como a do raio-x, do laser, entre outras que se constroem por via de novos “haveres do mundo tecnológico”, o que nos possibilita não só conhecer imagens que ficaram perdidas no próprio processo de criação, como também constatar a não naturalidade em que computa o processo de visão, uma vez que se faz mediar sempre por um processo de escolhas que obedecem a um enquadramento que, desde a perspectiva renascentista ao atual recorte fotográfico, consolida-se na impossibilidade de registrar uma realidade total. (COUTINHO, 2008, p. 109-110).

A análise de Fernandez acerca da inseparabilidade entre sujeito e objeto em meio ao espaço simbiótico de relacionamento entre o sujeito e a máquina, possibilita questionar sobre o que está sendo visto e qual enquadramento é utilizado nesse processo do olhar e dos agenciamentos maquínicos que o intercepta, mediante o caminho de visão que se percorre entre o sujeito e o objeto, caminho que se media por “simbioses e ou amálgamas [...], que se alteram, se aliam, se penetram ou expandem-se entre si, criam outros corpos e constroem territórios de existência ou territórios de subjetivação” (FERNANDEZ, 2015 p. 3483).

Em atual estrutura globalizante das redes comunicacionais, a cultura visual evidencia-se como medida estratégica de tráfego interferente nas intenções de destino do percurso discursivo de dominação. Em aproveitamento da qualidade fluida da imagem posta em circulação, faz-se possível dissolver as contingências de categorizações e demarcações de acessibilidade e inacessibilidade às informações na medida em que transcende aos limites institucionais como os encontrados nos museus, mediante às limitações de acesso e aos processos curatoriais aos quais por vezes coadunam para a manutenção da visibilidade de circuitos e públicos específicos. Nesse alargamento de espaço em que se consolida a imagem atrelada ao processo de visão, a cultura visual revela-se na abrangência da visualidade que afeta o sujeito em seu cotidiano, “é o mundo das imagens que expressam e definem a nossa forma de pensar e viver” (DIAS, 2012, p. 60), conforme Dias, vai mais além das categorias da história da arte tradicional, de modo à demandar mudanças nos estudos e conceitos que anteriormente eram utilizados na pintura, escultura e arquitetura (Ibidem). Na cotidianidade que se faz mediar pelas imagens, a cultura visual implica-se ao contexto não idealizado de modo a viabilizar processos de conscientização e agenciamento frente aos singulares acervos imagéticos que são formados em meio aos percursos de relações sociais dos indivíduos. A possibilidade de aproveitamento do caráter de propagação globalizante do discurso capitalista contorce as ordens de controle informacional –seja as pertencentes às instituições artísticas, seja as das instituições educacionais– em democratizações de acesso às imagens e viabilização de construções críticas e contextualizadas acerca do que é visto, de como é visto e de como pode ser visto sem que se perca dos específicos contextos e pontos de vistas. As consequências dessa conscientização sobre as mediações imagéticas na cotidianidade contextualizada demonstram-se repercutir no espaço educacional em uma instância social mais ampla que o espaço escolar, de modo à possibilitar a percepção das contradições sociais, políticas e econômicas, na agência de

intervenções próprias que são estabelecidas nos contextos não idealizados em potência de consolidar diálogos e negociações mais empoderadas frente à atual configuração fluida da imagem e à propagação do discurso hegemônico que dela se apropria. Esse percurso do discurso hegemônico se faz presente em uma complexa arquitetura de formação, seleção e legitimação que é consolidada tanto nos espaços educacionais informais quanto no interior das escolas, mediante as específicas estruturas de funcionamento e os percursos curriculares que incorporam por via de seletividades “que acarretam em escolhas no interior da cultura e na reelaboração de conteúdos culturais” (OLIVEIRA, 2014, p. 45)

Para Oliveira, “o espaço da escola nunca é puro, [...] é uma combinação feita da presença dos seus sujeitos no mundo”, em situações múltiplas de vivência que compõem o conhecimento em uma estrutura de trama, Essa condição de trama se faz presente na cotidianidade entrelaçada tanto pelas particularidades locais dos estudantes, quanto pela propagação global que os permeiam na construção de imprevisíveis espaços imagéticos à mediar singulares territorialidades de subjetivação. Nesse sentido, ainda alerta a autora sobre o falho procedimento escolar de se buscar uma identidade final para o educando, posto que nunca é completamente alcançada, “o sucesso dos educandos é altamente condicionado a cultura que eles trazem para a escola” (Idem, p. 50). No que tange à esse processo de contextualização da cotidianidade imagética, para Fernando Miranda (2007)

[...] a construção e a completude da imagem não está em si mesma ou na intenção do criador, mas em que o espectador –para o caso, os estudantes– devem ser, eles mesmos, criadores de significados e sentidos, autores de suas próprias representações. (MIRANDA, 2007, p. 28)

Na atual configuração de propagação midiática e associação entremeada ao espaço escolar, computa-se a vigência de “incorporar o olhar dos estudantes e colocá-lo em relação com o dos professores sem prescrições estéticas e sem construções a priori” (Ibdem, p. 25). Ainda que não se possa atravessar por completo as estruturas de manutenção do discurso hegemônico, em especial as que se consolidam no mapeamento curricular; a aliança tríplice de potencialidade mútua entre a atuação da Arte Contemporânea –quanto evento viabilizador de ressignificações–, o encontro e a ampliação dos espaços de atuação do sujeito e a atuação da cultura visual no espaço escolar; mobiliza expressivas mudanças no que tange à reversibilidade das condições de

ensino e aprendizagem e ao papel que a escola pode exercer perante à comunidade em que se encontra.

3 Propostas práticas: permeabilidades entre cotidianos contextualizados

As questões apresentadas no capítulo anterior acerca do referido processo de transição entre o moderno e o contemporâneo, em meio à dissolução da rigidez de algumas medidas classificatórias atuantes no período moderno, evidenciam-se neste capítulo em um emaranhado de atuação comum ao que promove a emergência do sujeito e de sua singularidade não “mapeável” e diagnosticável.

Neste ponto, o espaço de emergência do sujeito – o qual se concretiza na experiência de ressignificação e ampliação das possibilidades de existência – configura-se como convergente às esferas de atuação da arte e da educação, em uma potencialização de efeitos mútuos em que se incorrem as possibilidades do indivíduo reconhecer-se, localizar-se e inserir-se na sociedade por escolha de participação consciente e consoante às singularidades que o compõem. No mesmo sentido do que adverte Dias referindo-se à vigência de dar visibilidade às culturas das pessoas que não estão no poder, a inserção do sujeito na sociedade – em especial a inserção dos que estão à margem ou em outras condições desfavoráveis – deve-se consolidar “em oposição à noção de que o currículo em artes deveria ajudar os estudantes a se ajustarem ou adaptarem à sociedade” (DIAS, 2012, p.59).

Como historicamente é possível constar, mediante os seletivos percursos de organização curricular do Brasil, o processo de ajuste e adaptação à sociedade mostrou-se configurar de modo nocivo à singularidade e às específicas condições socioculturais do indivíduo em meio à estrutura discursiva marginalizante em que se encontram. A atuação conjunta do espaço de produção na arte contemporânea, da cultura visual e de propostas pedagógicas alternativas à atual estrutura global de exercício do poder disciplinar capitalista, opera em poderoso território de subjetivação capaz de intervir nas estruturas discursivas marginalizantes, que não só se encontram na formatação curricular explícita, como também na articulação do espaço e das relações sociais e afetivas dentro e fora da escola.

Nesse percurso de acessibilidade ao Outro, o espaço de atuação da arte contemporânea evidencia-se como poderosa força de convocação do sujeito. Em meio a sua demanda referencial de atuação do contexto, engendra-se como possível a consolidação de relações significativas entre educandos e fenômenos estéticos imanentes à construção da obra como acontecimento. O objeto se faz compreender como objeto de Arte ou lugar de experiência estética no instante em que dura a sua concretização. Faz-se no percurso de ação que se pronuncia em superposição de contextos que se fundem ao destino de construção da obra. O contexto que é amalgamado ao percurso de circulação da imagem, do discurso, da fala e dissolução da autoria do artista evidencia-se como potências de inclusão de novas subjetividades na rede de atuação do discurso, em um alargamento tangente tanto ao seu espaço de circulação, quanto ao espaço e às possibilidades de atuação na sociedade. O espaço de atuação da cultura visual em intersecção com as possibilidades discursivas da arte contemporânea, com as novas possibilidades de visibilidade do sujeito demonstra se concretizar em um contato mais direto com o espaço escolar e demais instâncias em que se incorre o fenômeno educacional, de modo a viabilizar possibilidades de localizar, ressignificar o olhar e reverter o histórico descompasso entre as específicas demandas e interesses de aprendizagem dos educandos e as condições de oferta em que o ensino é oportunizado.

Como exemplos de concretas constatações em que a cultura visual se evidencia em meio à propriedade fluida da imagem, à rede de circulação informacional contemporânea, à produção de arte contemporânea e ao encontro com novos territórios de subjetivação, são abordados neste capítulo três registros de aulas ministradas por três professoras de arte, em frutíferos resultados que possibilitam conceber visibilidades não idealizadas do sujeito e de seu contexto. A não idealização do sujeito, na mesma medida que o combate à marginalização inerente às estruturas discursivas que habitam o espaço escolar evidencia-se nas propostas pedagógicas como medida de construção, efetivação dos processos de aprendizagem e aproximação afetiva entre os estudantes, pais e professores, de modo a viabilizar perceptíveis mudanças nos relacionamentos sociais vivenciados pelos educandos dentro e fora da escola.

As práticas pedagógicas em exposição são concretizadas na estrutura de projeto à semelhança do que aborda Hernandez (1998, p. 61-63) em sua proposta de projeto. As práticas observadas se comprometem em efetivar a integração das esferas sociais que habitam os contextos de vivência do sujeito e da escola, reconhecem que os conhecimentos articulados não se ordenam de forma rígida, “nem em função de algumas

referências disciplinares preestabelecidas” (Idem, p. 61), favorecem “a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares” (Ibidem), promovem a “transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio” (Ibidem), consolidam-se mediante a escolha de um eixo condutor articulado à alguma problemática identificada no contexto social de aprendizagem, transcendem à esfera disciplinar; e não se consideram como “resposta” perfeita, acabada e única” (Ibidem).

3.1 A construção autobiográfica de livros-objetos

Como primeiro exemplo, é trazido aqui um registro de trabalho desenvolvido pela professora Leísa Sasso (2014), na Escola Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião. O trabalho desenvolvido na referida estrutura de projeto se pautou na proposta de promover percursos auto-investigativos acerca das histórias de vida, identidade e intimidade dos alunos por via da construção de livros autobiográficos que foram desenvolvidos ao longo de um bimestre, em um posterior desdobramento de construção de livros-objetos, expostos em estrutura de instalação na escola. A escolha e organização do tema do projeto deu-se com base na identificação de dificuldades de letramento, as quais limitavam os estudantes a se expressarem pelas palavras. O percurso de realização do projeto seguiu-se pela etapa de escrita do livro, intitulada “Eu, identidade em construção”, e pela etapa de confecção do livro-objeto, intitulado “Eu, identidade múltipla”. Na primeira fase do projeto foi trabalhado com os alunos o processo de escrita, em referência à trabalhos de artistas que se utilizavam de construções híbridas entre as dimensões das palavras e dos objetos – tais como Haroldo de Campos, Hélio Oiticica, Augusto de Campos, Júlio Plaza, Grupo Fluxus, Artur Barrio –, ao livro autobiográfico “O vôo de Cisne”, do jornalista Luis Tejon Megido, e em referência à um roteiro de escrita com questões reflexivas sobre a história de vida dos estudantes, o que possibilitou uma aproximação mais afetiva e pormenorizada da professora com a turma, seus contextos e dificuldades específicas. O roteiro detinha-se em questões sobre o nascimento, sensações de exclusão, sobre a escola, a turma, instâncias de refúgio, superações de problemas, situações difíceis enfrentadas, discriminação, rotina, esforços, gosto pela vida, mudanças, desejos, expectativas, amor, autocrítica, autoestima, punições sofridas por erros causados, lutas, conquistas, inimizades, prioridades, interesses e dificuldades de estudos, sonhos,

percepções e incidências de fatos políticos na vida dos estudantes, medos, convivências com as pessoas, julgamentos, ídolos, trabalho em equipe, administração do tempo na rotina diária, felicidade, morte, superações próprias e de pessoas próximas; e sobre como foi desenvolver o projeto.

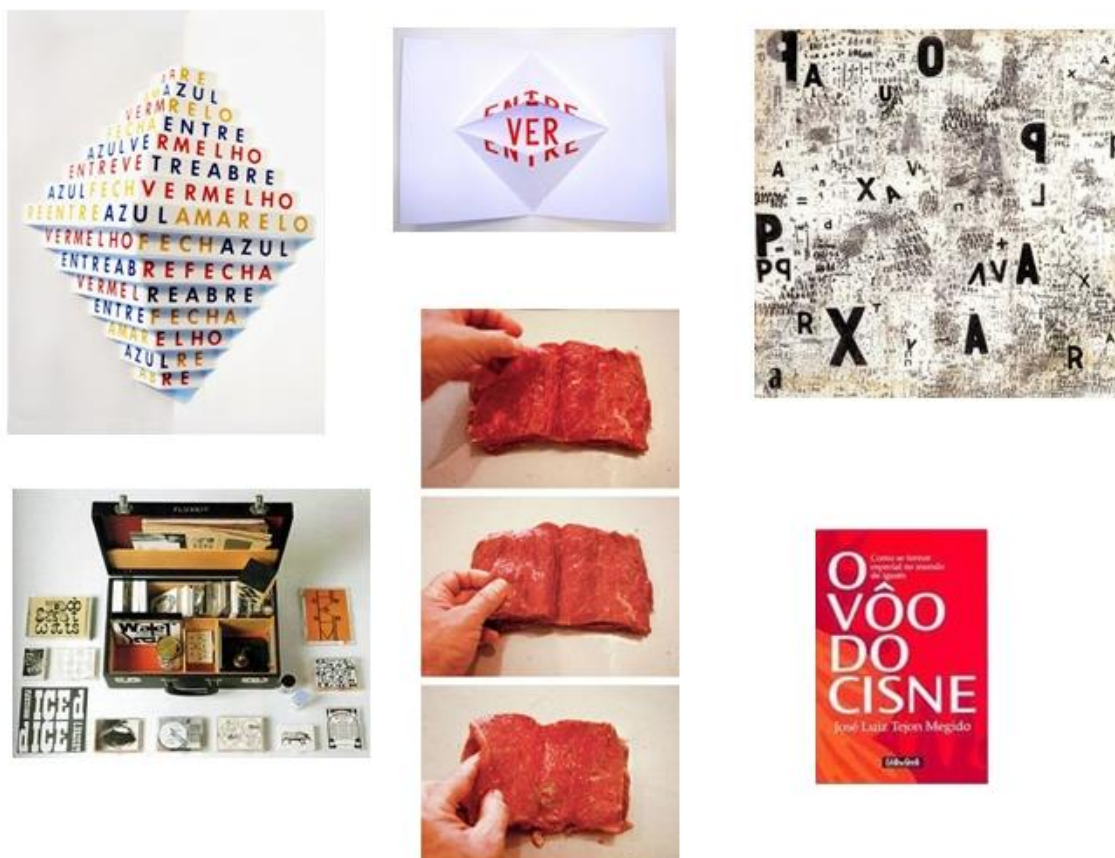


Figura 9 a 14 – Da esquerda para a direita e de cima para baixo: Augusto de Campos e Júlio Plaza, Poemóviles “Abre”, 1968; Augusto de Campos e Júlio Plaza, Poemóviles “Entre”, 1968; Mira Shendel, S/título – série objetos gráficos, 1973; George Maciunas, “Flux Kit”, 1965; Artur Barrio, “Livro de Carne”, 1978; Capa do livro “O vôo do Cisne”.

Durante o processo de escrita, os estudantes tiveram acesso à imagens da poesia visual, como os “Caligramas” de Apollinaire, “Rio” de Arnaldo Antunes, “Coração Cabeça”, os “Poemóviles” de Augusto de Campos, “Cristal” de Haroldo de Campos, “Erva” de Ferreira Goulart, a obra “livro carne” de Artur Barrio, bem como algumas produções de George Maciunas e do grupo Fluxus.

Segundo os relatos da professora Leísa, o contato com este acervo de imagens esteve pautado na ideia do “texto como obra”, em fusão de várias possibilidades entre a imagem, a escrita e o suporte, de modo à ultrapassar o conceito de livro na construção de híbridos da literatura e das artes visuais em perspectiva de “contribuir para despertar no estudante outro olhar sobre a arte e sobre livros”. SASSO (2014 p. 112-113)

A escolha da leitura do livro autobiográfico do jornalista Megido deu-se pela semelhança identificada entre as difíceis condições de vida enfrentadas pelo autor e as dificuldades encontradas pelos estudantes diante do contexto social periférico em que se encontram. Sasso relata que além da semelhança dos problemas enfrentados pelo jornalista e pelos estudantes, coaduna-se à escolha da leitura o exemplo de superação do autor na recuperação de um acidente que queimou e deformou o seu rosto, exemplo que poderia incentivar a superação das adversidades da quais os estudantes eram vítimas.



Figura 15 - Registros do trabalho de escrita autobiográfica, Projeto “Eu, identidade em construção”, 2006. Foto: Leísa Sasso. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16232>

Conforme diz a professora, as referências abordadas na sala envolveram bastante os estudantes na escrita de suas histórias de modo a converter o desafio da escrita em estímulo que se canalizou na concretização do trabalho. Depois de finalizado e entregue à professora, foi dado continuidade ao projeto de escrita autobiográfica que deu forma ao término da primeira etapa de escrita. Os livros-objetos foram produzidos em experimentações supervisionadas pela professora a partir de semelhantes referências visuais utilizadas na etapa anterior. Os estudantes eram estimulados a realizarem

associações plásticas entre as formas e funcionalidades dos objetos que, depois de finalizados, foram montados em estrutura de instalação no pátio da escola.

Em meio à toda a comoção causada entre pais, professores e alunos, o processo de construção dos livros autobiográficos configurou-se do início ao fim em uma dimensão de evento o qual teve como desfecho a “tarde de autógrafos” em que os livros e as experiências de concretização dos mesmos foram apresentados e compartilhados com a escola, os pais e com a presença do jornalista Megido –autor do livro “O vôo do Cisne” –, que à convite da professora, compareceu ao evento.



Figura 16 - Registros das composições dos livros-objetos, Projeto “Eu, identidade múltipla”, 2007. Foto: Leísa Sasso. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16232>.

O ato de escrita de cada livro demonstrou-se como um lugar de “colagem”, amálgama de espaços, imagens, contextos e memórias que vão para além das páginas escritas, assumindo uma instância de transcendência, mobilização e ressignificação do que se apresentava inicialmente para os estudantes em meio às suas dificuldades de letramento, de se auto-observarem e se expressarem no espaço da escola. Conforme os registros relatados pela professora, a experiência de escrita viabilizada no projeto possibilitou tanto o acesso a novos recursos e espaços de auto-reconhecimento e identificação dos estudantes em suas realidades contextuais, quanto a aproximação e a melhoria na qualidade dos relacionamentos entre pais, estudantes e professores – que após o projeto passaram e se conhecer em maior grau de profundidade.



Figura 17- Instalação dos livros-objetos, Projeto “Eu, identidade múltipla”, 2007. Foto: Leísa Sasso.
Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16232>

3.2 Projeto “Arte, consumismo e propaganda”

No segundo exemplo de atuação da cultura visual no trabalho pedagógico realizado no espaço escolar, apresenta-se aqui o registro da proposta intitulada “Arte, consumismo e propaganda”, da professora Ana Paula Vasconcelos (RODRIGUES,

2016)⁴, trabalho desenvolvido nas aulas transcende o campo disciplinar da Arte em convergência com o espaço de atuação da cultura visual, na medida em que a professora se utiliza de uma ampla gama de referências visuais para trabalhar questões políticas que também transcendem o espaço escolar, de modo a atingir as experiências cotidianas dos estudantes em meio a opiniões e percepções críticas formuladas em contato com as questões trabalhadas nas aulas.

O projeto foi iniciado mediante visitas realizadas no laboratório de ciências da escola, com a finalidade de que as turmas pudessem constatar a composição química e a quantidade de elementos nocivos à saúde que se faziam presentes nos alimentos que consumiam. A quantidade dos elementos químicos marcada nas embalagens alimentícias era medida em copos descartáveis, de modo a possibilitar a constatação visual da elevada quantidade de açúcar e sódio que a maioria dos alimentos continham. Na aula seguinte os estudantes assistiram, com mediação e intervenções críticas da professora, o documentário “Criança, a alma do negócio”. Conforme relatam os registros das aulas, os estudantes se mostraram surpresos e reagiram em algumas cenas, como a cena em que aparece uma criança de doze anos grávida, ou a cena em que crianças não conseguiam reconhecer algumas frutas, ou ainda, em que aparecem anúncios publicitários de cerveja com imagens de mulheres sensualizadas.

Na mesma aula a turma foi apresentada ao trabalho intitulado “TrunsBratzDolls”, da artista Sônia Singh, em que a artista limpa o rosto das bonecas Bratz, que se encontram maquiadas em padrões adultos de beleza e sensualidade; e posteriormente refaz os rostos das bonecas sem maquiagem, em semelhança com os traços faciais de uma criança.

Como relata Rodrigues (2016) em observação da prática proposta, a identificação composicional química dos alimentos consumidos, a apresentação do documentário, e o contato com o trabalho da artista Sônia Singh possibilitou o desenvolvimento de muitas questões e conteúdos inerentes ao consumismo, tais quais as consequências da globalização, a “sexualização” e “adultização” das crianças, a gravidez precoce, a má alimentação das sociedades capitalistas, bem como a ineficácia da lei brasileira que declara proibida a propaganda às crianças.

⁴ As aulas da Ana Paula foram documentadas por Rodrigues como um estudo de caso, utilizado em sua pesquisa de conclusão de curso.
Ver: RODRIGUES, Amanda. Educação em Cultura Visual e projetos de trabalho: Um estudo de caso. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.



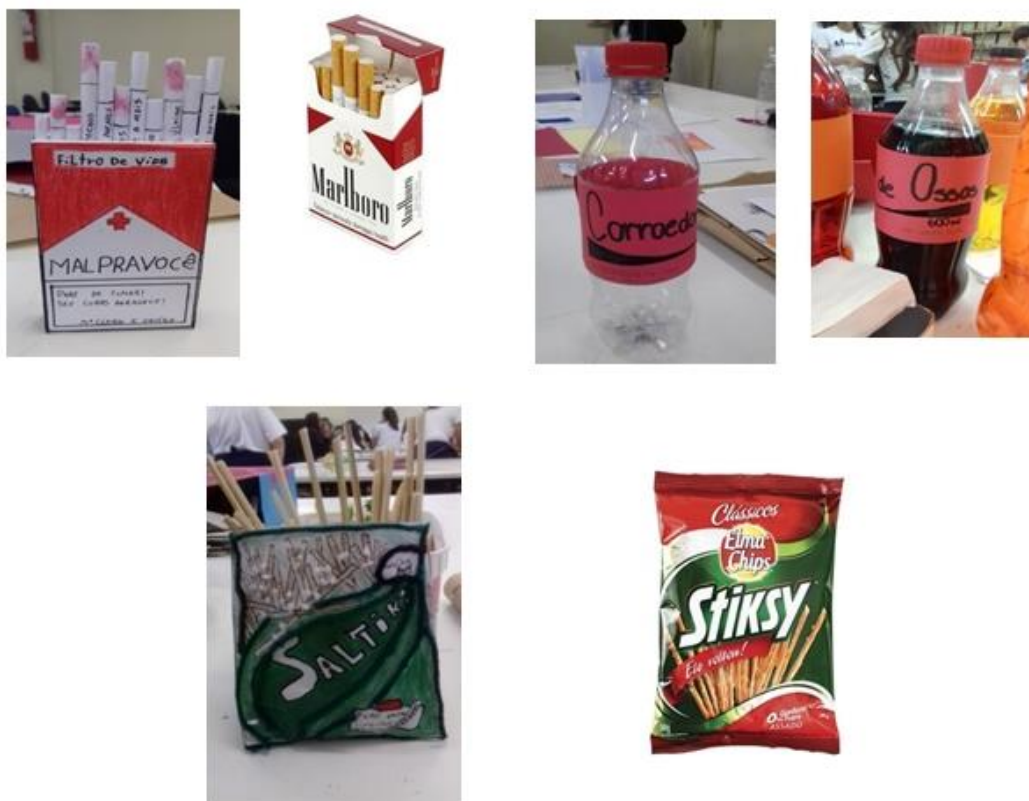
Figura 18- Sônia Singh, , Turns bratz dolls, fotografia, 2015. Disponível em: <http://www.boredpanda.com/tree-change-dolls/>

Após este primeiro contato com as imagens, deu-se curso a uma roda de discussão e reflexão sobre o que fora visto até o momento. Os estudantes e a professora comentaram sobre o que mais lhes chamou a atenção no filme, identificando-se com algumas situações abordadas, entre outras impressões percebidas. Na mesma aula foram iniciados os trabalhos de construção plástica sobre o assunto, com base nos trabalhos intitulados “embalagens sinceras”, do designer Fabrício Fajardo, em que os nomes dos produtos – com a mesma formatação da logomarca original – são alterados de acordo com elementos maléficos que os contém.



Figura 19 - Fabrício Fajardo, Embalagens sinceras. Fotografia, 2015. Fonte: <https://catracalivre.com.br/geral/inusitado/indicacao/embalagens-sinceras-criticam-qualidade-nutricional-dos-alimentos/>

A atividade de construção dos produtos proposta à turma é iniciada mediante o desenho de protótipos que no decurso das próximas aulas serviram de esboço para a construção tridimensional dos produtos. O trabalho foi realizado em dupla, os estudantes utilizaram garrafas, caixas, latas, entre outros suportes para construção das “embalagens sinceras”, demonstrando perceptível teor crítico sobre os produtos que anunciavam. Dentre os produtos desenvolvidos relatados pela a observadora, destacam-se a apropriação da caixa de cigarro da marca Marlboro, que recebeu o nome “+ Malpravocê”; a apropriação da embalagem da marca “Stiksy”, da Elmachips, que recebeu o nome “Saltiks”, devido ao elevado teor de sal que contém; e a apropriação de garrafas de refrigerante como a da marca “Coca Cola”, a qual recebe o nome “Corroedor de Ossos”.



Figuras 20- Trabalhos desenvolvidos pelos estudantes do sétimo ano, no projeto “Arte, consumismo e propaganda”. Fotografia: Amanda Rodrigues

3.3 Projeto “A expressão do bairro Funil: culturas, emoções e experimentações dentro de um processo artístico”

Outra proposta pedagógica em que a cultura visual se evidencia nessa perspectiva de articulação transcendente ao conhecimento disciplinar abordada por Hernandez, encontra-se no projeto “A expressão do Bairro Funil: culturas, emoções e experimentações dentro de um processo artístico”.

O projeto, vencedor da décima sexta edição do “Prêmio Arte na Escola”, em 2015, foi realizado pela professora Joice Idaiane da Silva Rychcik, na Escola Municipal Professora Marieta Melita da Silva, em um bairro marginalizado localizado em Parobé, RS (ARTE NA ESCOLA, 2015). Segundo o relato da professora – que se encontra registrado em vídeo – a consolidação do projeto pautou-se na sua dificuldade de se aproximar e se relacionar com os estudantes que apresentavam dificuldades na comunicação e afirmação de suas identidades diante do contexto periférico da escola e comunidade em que se encontravam.

Na identificação de tal contingência contextual, implicada à vigência de valorização do bairro, da escola e dos estudantes, a professora Joice inicia o projeto em um percurso coletivo de observação, registros e apropriação poética de questões inerentes à configuração ambiental, social e cultural do Bairro Funil. Dentre as questões observadas, as que se faziam evidenciar pela maioria da turma em suas saídas de campo eram trabalhadas posteriormente na sala em meio a propostas de intervenções orientadas pela professora.

Ao final do percurso de documentação agenciado pela professora e pelos estudantes, o projeto é concluído mediante a compilação dos registros imagéticos e escritos produzidos pela turma em formato de livro. O livro foi impresso, divulgado e distribuído às turmas.

As saídas de campo davam-se sob a mediação da professora, em intervenções sempre atentas ao estímulo da percepção dos espaços, da sonoridade do local, das casas, vegetações, entre tantos elementos e dimensões que faziam-se presentes no bairro em que caminhavam. Os estudantes pareciam responder bem às interações e sugestões agenciadas pela professora. Observavam, destacavam, registravam e comentavam coletivamente sobre o que viam, em uma relação de aproximação e respeito para com o espaço e as pessoas que habitavam o bairro. Ao final de cada saída de campo, os estudantes

organizavam seus registros em composições interventivas orientadas pela professora. Por vezes realizavam desenhos, pinturas com a técnica aguada de café, intervenções nos registros fotografados.

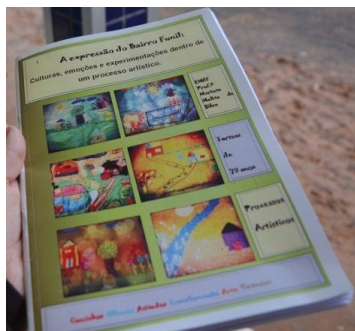


Figura 21 e 22 - Livro “A expressão do Bairro Funil”, livro produzido pelos alunos e professora no decurso do projeto, 2015. Disponível em:

http://www.jornalpanorama.com.br/site/ler.php?idnoticia=12951&url=professora_parobeense_a_nica_gacha_vencedora_do_prmio_arte_na_escola_cidad. Professora Joice Rychcik com alunas –participantes do projeto– observando o livro, 2015. Disponível em:

<http://www.jornalnh.com.br/conteudo/2015/11/noticias/regiao/245839-professora-de-parobe-e-destaque-em-premiacao-nacional.html>



Figura 23- Estudantes em saída de campo, Projeto “Expressões do bairro Funil”, 2015. Fonte: http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=76140&id_projeto=76143

Na primeira saída de campo, como estratégia de aguçar e alargar o olhar dos estudantes para perceberem e identificarem os elementos do bairro, a professora propôs à turma que construísse um mapeamento coletivo na sala acerca do que imaginavam encontrar no percurso a ser realizado. As imagens do mapeamento foram produzidas em

referência ao que os estudantes recordavam do espaço do Bairro e a alguns trabalhos da produção de arte contemporânea sobre diferentes procedimentos visuais de mapeamento, como o mapeamento por palavras, fotografias entre outros.

Conforme relata Joice, dentre as saídas de campo realizadas, destacam-se aquelas em que os alunos identificam um considerável número de figueiras em meio à vegetação do local; bem como a saída de campo em que os estudantes encontram uma casa antiga com estrutura arquitetônica de “Enxaimel” – estrutura que, segundo a professora, é tradicional na região –; a saída de campo em que os estudantes identificam e registram problemas ambientais, como a devastação de árvores para a cultura agropecuária; e a saída em que os alunos por iniciativa própria registram em vídeo o som de um arroio encontrado no bairro. Após a saída de campo em que se evidenciam as figueiras, os estudantes documentam a existência da árvore em técnica de desenho de observação e aquarela feita à base de café. No percurso em que se deparam com a casa antiga, convidam a moradora para uma entrevista acerca de sua convivência com o bairro. Ao fim do percurso em que documentam alguns problemas ambientais do local, os estudantes realizam intervenções com a pintura sobre as fotografias com o intuito de evidenciar soluções e modificações desejadas para a melhoria do Bairro.



Figura 24- Estudantes trabalhando com intervenções nas fotografias, 2016. Fonte: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76128>

3.4 Agenciamento das imagens nas resoluções de problemas encontrados nos contextos escolares de aprendizagem

A organização estrutural dos projetos apresentados nesse capítulo se compõe em um entendimento da imagem fluida que possibilita configurar espaços de trânsitos mais viáveis e favoráveis à conexão entre as diferentes questões que se articulam no desenvolvimento dos temas propostos. Na primeira proposta, a hibridação realizada entre a imagem e a palavra possibilitou aos alunos a transcendência das dificuldades de corresponderem às demandas de letramento da escola, de modo a viabilizar um processo de escrita mais enraizado às demandas singulares de externarem seus conflitos, anseios, felicidades, angústias, entre outros sentimentos e registros pessoais que não pareciam ter espaço no contexto escolar antes do projeto. A escrita gramaticalmente correta, consoante às normas cultas da língua portuguesa, configurou-se como ferramenta de concretização de uma demanda de aprendizagem mais complexa.

No projeto de Ana Paula Vasconcellos, a articulação das imagens utilizadas potencializa a abordagem do problema ao que se revela em meio ao próprio circuito de visibilidade que o compõe; a articulação proposta entre a arte, o consumo e a propaganda viabiliza um processo de instrumentalização crítica e ressignificação do olhar acerca das questões que se apresentavam na cotidianidade dos estudantes diante da cultura de consumo em que se encontram. O que inicialmente se apresentava ao campo cultural imagético das crianças como “natural” e não passível de questionamento pôde ser questionado e ressignificado, a partir da identificação de problemas que demonstravam afetar os estudantes em meio ao descompromisso ético do sistema capitalista, suas estratégias de lucro exacerbado, apelo ao consumo, sexualização e adultização das crianças, má alimentação, entre tantos outros artifícios que sustentam a prerrogativa discursiva de consumo.

Assim como na primeira proposta observada, no projeto desenvolvido pela professora Joice Rychcik também foi possível identificar um processo de aproximação e resolução de conflitos sociais por via do agenciamento de construção de novas narrativas do local em que os estudantes se encontram. O trabalho realizado no Bairro Funil evidencia um percurso imagético de construção histórica protagonizada pelos próprios estudantes, a partir dos singulares processos de percepção e notação do espaço. A construção dos livros-objetos da primeira proposta pedagógica possibilitou a evidência

de histórias implicadas em contextos e relações sociais que dificilmente poderiam ser percebidas somente dentro do que a organização curricular da escola oferecia. Nos três exemplos abordados, a estrutura de projeto, bem como as possibilidades de inclusão e apropriação crítica de discursos em meio à convergência de atuação da arte contemporânea e da cultura visual, possibilitam o acesso aos problemas e alternativas de resoluções.

Considerações finais

A investigação aqui realizada sobre a conjugação de forças intercessoras aos processos de subjetivação relativizada aos singulares contextos e lugares de atuação refere-se à construção de espaços de subjetivação inerentes não só aos estudantes, como também ao posicionamento docente frente às relações culturais, ao arcabouço e a cotidianidade imagética em que se encontra.

O encadeamento de atuação comum à arte contemporânea, à cultura visual e aos territórios de subjetivação sustenta-se neste trabalho como medida de encontro com o espaço de enunciação em que se evidencia o contexto e as condições de fala do sujeito. A evidência desse “lugar” de fala corresponde ao espaço de inserção na linguagem que se incorre em um processo de inscrição mútua ao qual o sujeito e a linguagem se formam simultaneamente. Essa constituição mútua é consolidada como consequência de efetivação de um processo “educacional” que pode ser consolidado sob medidas de reforço ou ruptura com as estruturas discursivas homogeneizantes; em legitimação ou fragmentação dos paradigmas de idealizações e marginalizações contextuais. O espaço de enunciação, entremeado à atuação da arte contemporânea, da cultura visual e da construção de territórios de subjetivação; configura-se como instância viabilizadora de ruptura com a ordem discursiva hegemônica e inserção consciente no discurso, que possa se dar em correspondência às específicas condições de fala. O encontro com a singularidade das condições de enunciação incorre-se como decorrência perceptiva do que se intercepta à territorialidade de subjetivação em uma complexa tessitura de linguagem que se consolida à semelhança do processo de construção do texto descrito por Barthes. Esse espaço de fala é concretizado em oposição à noção de que a disposição dos conhecimentos na escola deva se efetivar em ajuste e capacitação para a inserção social – a qual se dá por muitas vezes em estruturas dissonantes às especificidades contextuais que compõem as relações entre o indivíduo e o espaço social em que se encontra. Como instância desafiadora e por vezes conflitante, a apropriação do espaço enunciativo consolida-se aqui em um processo de busca por possibilidades de agenciamento da linguagem que evidenciam a conjugação contextual de fala do indivíduo. Essa conjugação de espaços, imagens, textos, memórias e experiências que habitam específicas condições de fala, é suprimida não só pelo circuito discursivo hegemônico como também pelo

próprio indivíduo enunciante em não reconhecimento das singularidades marginalizadas que o compõe.

Como exemplos promissores desse encadeamento de atuação comum à arte contemporânea, à cultura visual e aos territórios de subjetivação; a organização dos projetos apresentados no capítulo anterior se dispõe em entendimento e aproveitamento da propriedade fluida da imagem de modo a viabilizar possibilidades de articulações temáticas sensíveis ao contexto sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, os projetos possibilitam efetividade nos processos de ressignificações e resoluções das situações problemas que atravessavam os espaços educacionais; de modo a ampliar a capacidade de aprendizagem dos estudantes e superar os limites diagnósticos da escola –que reduzem a subjetividade do educando a índices de déficit de aprendizagem–. A intersecção entre a atuação da arte contemporânea, da cultura visual e do sujeito implicado ao seu contexto evidencia-se nas estruturas dos projetos em um atento estudo do cotidiano, ao qual, segundo Dias, configura-se como medida “crucial para [...] capacitar os estudantes na compreensão e transformação das relações sociais injustas [...], assim como também examinar questões sociais contemporâneas” (DIAS, 2012, p. 59), em finalidade de viabilizar a emergência e atuação de “cidadãos informados, críticos e capazes de enfrentar relações sociais iníquas” (Ibidem).

A vigência de posicionamento docente em meio à cultura visual que o habita estabelece-se em questionamentos que vão ao encontro da minha futura atuação docente e à pretendida tessitura de agenciamentos estéticos entre o contato com processos da produção artística contextualizada às especificidades locais, e o contato com possibilidades de alargamento dos espaços de atuação das singulares subjetividades discentes. Nessa instância mediadora entre os espaços de ações discentes e docentes de efetivação da aprendizagem imputa-se questionar sobre o que se configura como “natural” em meio ao arcabouço imagético que portamos, o que se passa despercebido ou não reconhecível ao olhar, sobre como a atuação docente poderá contribuir para o acesso à singularidade subjetiva e em que medida, poderá corroborar para o reforço do discurso hegemônico de adaptação e capacitação do estudante a uma prerrogativa de inserção social dissonante às particularidades contextuais que o compõe.

Esses questionamentos evidenciam um processo de perda, que ocorre em semelhança ao processo de distribuição de autoria, em que as possibilidades de tráfego e uso da linguagem são alargadas em novas inserções e participações do discurso. No campo da atuação docente essa perda implica em abrir e flexibilizar os mapeamentos

imagéticos aparentemente seguros, para o contato com espaços não seguros, que residem na concretização de eventos e ações que mobilizam os espaços de atuação docente e discente, em ressignificações, aberturas e compartilhamentos dos acervos imagéticos que habitam os singulares territórios de subjetivação e enunciação.

Referências Bibliográficas

ARVEDSEN, Karsten; ILLERIS, Helene. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. Tradução de Gisele Dionísio da Silva. In: ATKINSON, Denis. *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. The Netherlands, Sense Publishers, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte- Educação no Brasil*. 5ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In BARTHES. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRAGA, P. P. A rede e a arte: da era do objeto à era da circulação. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2012, Rio de Janeiro. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 2012, p. 147-158.

COUTINHO, Laura, M. O olhar enquadrado e outros locais de conflito na cultura visual contemporânea. In: MARTINS, Raimundo (org.). *Visualidade e educação*. Goiânia: Núcleo Editorial – FAV/UFG, 2008.

CUNHA, Luiz, A. Resenha bibliográfica. Educação e Sociedade no Brasil. *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais – BIB*, Rio de Janeiro, n. 11, 1981. Disponível em:

<http://anpocs.com/index.php/universo/acervo/biblioteca/periodicos/bib/bib-11/340-educacao-e-sociedade-no-brasil/file>. Acesso em 5 jun. 2017.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012.

DIAS, Belidson; FERNÁNDEZ, Tatiana. Objetos de Aprendizagem Poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação. In: *24º Encontro Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 2015, Santa Maria, RS. *Compartilhamentos na Arte: redes e conexões*. Santa Maria, RS: Ed. Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015. v. 24. p. 3481- 3495.

DUARTE, S.P. Você está perdido? Todo mundo também está. In: Paulo Sergio Duarte. *Arte Brasileira Contemporânea*. Silvia Roesler Edições de Arte 2008. p. 13-62.

FAVARETTO, Celso, F. Transformar a Arte, mudar a vida. *Itinerários Araraquara*, São Paulo, n° 10, p. 247- 253, 1996.

FERNÁNDEZ, Tatiana. Cinco ingredientes para uma Pedagogia Cultural de Fronteira. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). In: *III COMA*, 2012, Brasília, III Coletivo da Pós Graduação em Arte: ENTRE LINHAS, 2012, p. 27- 39

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. 20° edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. Editora Mestre Jou, 1970.

MENESES, Antonio Basílio Novaes Thomaz; SOUSA, Noelma Cavalcante. O Poder disciplinar: Uma leitura em Vigiar e Punir. *SABERES*, Natal – RN, v. 1, n.4, p. 19-35, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: UFSM, 2012. p. 283-310

MIRANDA, Fernando. Imagens, artefatos visuais e tecnologias: um olhar a partir da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda (org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura / Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMAN (org.). *Formação de professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

NASCIMENTO, E. A. do. *Mudanças nos nomes da arte na educação: qual infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?*. Tese de Doutorado em Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Simone Santos de. *Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal: uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011- ensino fundamental- anos finais*. 2014.

RIVERA, Tania. Ensaio sobre o espaço e o sujeito. Lygia Clark e a psicanálise. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, ISSN 1809-4414, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982008000200004. Acesso em 24 jun. 2017.

RODRIGUES, Amanda. Educação em Cultura Visual e projetos de trabalho: Um estudo de caso. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SASSO, Leísa. Livro-objeto a/r/tográfico: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília. 2014. 247 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte, 2014.

Referências Audiovisuais

O Museu é o Mundo - Documentário sobre a exposição “O Museu é o Mundo”, de Hélio Oiticica. Direção de Max Eluard, produção: equipe do Itaú Cultural, 2010.

Outros

Décima sexta edição do Prêmio Arte na escola cidadã. Projeto vencedor: “A expressão do Bairro Funil: culturas, emoções e experimentações dentro de um processo artístico”. São Paulo, SP – Paroebé, RS. Produção Oficina, 2015. Disponível em:

http://artenaescola.org.br/premio/projeto.php?id=76140&id_projeto=76143. Acesso em 24 jun. 2017.

CLARK, Lygia. Nós somos propositores, 1968. Disponível em: <http://www.lygiac Clark.org.br/arquivoPT.asp>. Acesso em 24 jun. 2017.