



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

**Ceffas Soares da Silva**

**Heterotopias nos processos de ensino em Artes Visuais.**

Brasília DF  
2024



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

**Ceffas Soares da Silva**

**Heterotopias nos processos de ensino em Artes Visuais.**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado à Universidade de  
Brasília como parte das exigências  
para a obtenção do título de  
Habilitação de Licenciatura em Artes  
Visuais do Instituto de Artes da UnB.  
Orientador: Prof. Dr. Luís Müller  
Posca.

Brasília DF  
2024



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**  
**Ceffas Soares da Silva**

**Heterotopias nos processos de ensino em Artes Visuais.**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado à Universidade de  
Brasília como parte das exigências  
para a obtenção do título de  
Habilitação de Licenciatura em Artes  
Visuais do Instituto de Artes da UnB.  
Orientador: Prof. Dr. Luís Müller  
Posca.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof. Dr./Me.: Preencher

Universidade de Brasília. IdA.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Me.: Preencher

Universidade de Brasília. IdA.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

*A norma, está inscrita entre as “artes de julgar”, ela é um princípio de comparação. Sabemos que tem relação com o poder, mas sua relação não se dá pelo uso da força, e sim por meio de uma espécie de lógica que se poderia quase dizer que é invisível, insidiosa.*

*Michel Foucault*

Agradeço a todos os Professores e Tutores da Universidade de Brasília (UnB) que contribuíram com a minha formação, obrigado pelo carinho e dedicação de todos, em especial ao Orientador Prof. Dr. Luís Müller Posca e aos Professores, Dra. Tatiana Fernández, Prof. Atila Ribeiro de Souza Regiani e a Profa. Cláudia Bohrer Marcondes.

Meus agradecimentos aos meus familiares, que sempre apoiaram meus estudos; aos amigos que prestaram apoio nessa jornada, ao querido Itamar Camaragibe Lisboa Assumpção.

Agradeço a revisão deste trabalho ao Prof. Me. Sérgio Lima Sampaio e a colega Cristiane Alves de Oliveira.

*À memória do Poeta Airton dos Reis Júnior.  
À memória de meus queridos Pais e avós.*

## Resumo

SILVA, Ceffas Soares da.

### **Heterotopias nos processos de ensino em Artes Visuais.**

Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, 2024.

Essa pesquisa busca dentro da produção em Artes Visuais, na contemporaneidade no Brasil, se contrapor ao ensino normativo, utilizando abordagens disruptivas por meio de estratégias interdisciplinares, abarcando o tema “Heterotopias nos processos de ensino em Artes Visuais”, observando as descontinuidades, fragmentações e contradições, fundamentados nas proposições metodológicas críticas, sobre as práticas narrativas e discursivas: O que seria a fragmentação no fazer arte e as fissuras, de "um não lugar", caminhando entre os postulados de Foucault e Derrida? O que oferece toda a fundamentação metodológica deste trabalho, mediante a identificação das lacunas e descontinuidades? Identifico que nos espaços vazios por elas engendradas, surgem as “diferenças” como formas consistentes de rupturas nos vazios, onde surgem novos processos criativos, ampliando as perspectivas de leituras não-lineares no ensino das Artes Visuais. Essa conceituação de Arte depende da participação efetiva dos sujeitos envolvidos, professor-artista-propositores-alunos e do público em geral.

Palavras-chave: Heterotopias. (Des)construção. Estratégias. Metodologias. Artes Visuais.

## Lista de Ilustrações

<b>Figura 01.</b>	Índia Tupi. Albert Eckhout.....	17
<b>Figura 02.</b>	Danse de sauvages de la mission de St. José. Jean Baptiste Debret .....	18
<b>Figura 03.</b>	Bi Massa. Berna Reale. ....	19
<b>Figura 04.</b>	O Agro não é pop! Denilson Baniwa. ....	20
<b>Figura 05.</b>	Banco Onitomorfo. Kalapalo – Alto Xingu-MT .....	26
<b>Figura 06.</b>	“Sem título”. Exposição ÂNFEMERA. Mari Gemma De La Cruz.....	29
<b>Figura 07.</b>	“Sem título”. Exposição ÂNFEMERA. Mari Gemma De La Cruz.....	29
<b>Figura 08.</b>	“Sem título”. Exposição ÂNFEMERA. Mari Gemma De La Cruz.....	30
<b>Figura 09.</b>	“Sem título”. Exposição ÂNFEMERA. Mari Gemma De La Cruz.....	30
<b>Figura 10.</b>	Self-Híbrida entre a Vênus de Botticelli e o rosto de ORLAN.....	31
<b>Figura 11.</b>	Tentativa de sair do quadro. ORLAN.....	32
<b>Figura 12.</b>	Virgem negra com pés alados se levantando sobre um monitor de vídeo nº 9, Série “Skaï and Sky”. ORLAN.....	32
<b>Figura 13.</b>	Zona de Eventos! Ceffas Soares da Silva.....	39

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - HETEROTOPIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO EM ARTES VISUAIS: Heterotopias” e “Desconstrução” como estratégias pedagógicas no ensino das Artes Visuais</b> .....	<b>12</b>
1.1.Observando criticamente os cânones do ensino da história da arte.....	<b>Er</b>
<b>ro! Indicador não definido.</b>	
1.2.Leitura e contextualização a partir das matrizes da arte e cultura brasileira.....	14
1.3.Decomposição dos sentidos da obra no vazio das variações de leituras, (des) construção de significados.....	16
1.4.Criação ativa de sentidos a partir da compreensão dos diversos níveis de leituras e síntese de significados, em contexto de ensino formal ou não formal de artes.....	18
1.5.Basculamento do logos através das rupturas de convenções normativas tradicionais, observando a visão crítica do observador, com respeito às individualidades.....	20
1.6.Verificação das práticas narrativas, no fazer e ensinar arte.....	21
1.7.Identificação dos espaços heterogêneos, composto com elementos ou partes de natureza diferentes, inclusivo, favorecendo o acolhimento da diversidade nas relações sociais.....	22
1.8.Não exigir dos alunos um desenvolvimento homogêneo, organizado em etapas, ou seja, observando o trabalhar de forma não linear.....	23
1.9.Heterogeneidade na arte brasileira e os elementos heterotópicos em sua estética.....	25
<b>A. ASPECTOS DISRUPTIVOS NA ARTE CONTEMPORÂNEA</b> .....	<b>26</b>
<b>B. A HETEROTOPIA E DESCONSTRUÇÃO NO CORPO DA ORLAN (1947)</b> .....	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO II - ASPECTOS CURRICULARES NORMATIVOS DO PCNs e BNCC</b> .....	<b>34</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>36</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>40</b>



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho identifica as abordagens disruptivas no ensino das ARTES VISUAIS, observando as contradições que tencionam os preceitos normativos no contexto formal e não-formal do ensino.

Durante o estágio de observação de ensino de Artes para os alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, percebi que as aulas de artes visuais eram impregnadas por conteúdos com influências de matrizes europeias, contextualizadas pelo ensino da História da Arte, conforme os preceitos normativos da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Entretanto, tive a oportunidade de fazer a leitura e estudo de duas importantes obras para o trabalho que gostaria de desenvolver; “O Corpo Utópico, As Heterotopias” de Michel Foucault (1966; 2013) e “A Desconstrução em Jacques Derrida: O Que é e o que não é pela estratégia” de Meneses (2013), quando percebi que contextualizando, teria a possibilidade de repensar na abordagem do ensino das artes visuais no Brasil. O que seria a Nova História da Arte Brasileira sob esse prisma?

O escopo didático desta pesquisa é a verificação sobre os conceitos de disrupção na teoria e na prática, considerando o contexto do ensino nas artes visuais.

As metodologias do ensino da Arte se diversificaram ao longo do tempo, sendo normatizadas através da BNCC, com alguns aspectos críticos não observados.

O Homem da pré-História descobriu novas formas de lidar, dominar e comunicar sobre os elementos da natureza à sua época, alcançando na modernidade um estágio de desenvolvimento tecnológico, que produziu formas mais complexas de se expressar e se comunicar.

Portanto, a maneira de lidar com a expressão da linguagem visual, certamente alterou a forma do Homem produzir e pensar Arte, incorporando até mesmo ao caos consigo a desmaterialização da obra.

O estudo introduz novas abordagens no ensino das Artes Visuais, integrando conceitos que incorporaram o pensar contemporâneo; que influem na maneira de expressar com as descontinuidades e contradições

(disrupturas).

Daí, o interesse dessa pesquisa de investigar “Heterotopias em Artes Visuais”, observando os processos disruptivos metodológicos que confrontam o ensino convencional das artes visuais na expressão da identidade e cultura brasileira.

O objetivo sendo desenvolver metodologias no ensino de Artes Visuais, com o olhar sobre as formas expressivas, que imersas numa percepção disruptiva, se opõe a hegemonia do ensino tradicional.

Nos processos heterotópicos em Artes Visuais, vem sendo reveladas as formas propositivas, onde a expressão e comunicação são formas narrativas disruptivas que revelam o contexto do artista/ autor e da obra numa estratégia dialógica.

O caminho proposto para esta discussão, é identificar metodologias, que favoreçam a compreensão crítica no ensino das artes visuais, rompendo com as estruturas hegemônicas do saber x poder.

Esse trabalho confronta a utopia e a topia, que num diálogo, contribuem para diversas reflexões que devem nortear as metodologias no ensino das Artes Visuais.

A hegemonia no ensino das artes visuais condiciona a realidade social, o que nos leva a refletir sobre os processos metodológicos existentes.

Segundo Derrida (2022, p. 232) *apud* Pedroso Junior (1983, p. 18), “existe um não lugar” onde se fazem indefinidamente substituições de signos, combatendo a ideia de uma estrutura centrada, a condição da episteme como filosofia ou como ciência; momento em que a ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso:

[...] não era um lugar fixo mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos. Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso - com a condição de nos entendermos sobre essa palavra - isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças (Derrida, 2002, p. 232 *apud* Pedroso Junior).

Percebemos nessa identificação do “não-lugar” em Derrida, como

múltiplas camadas de significações ou de relações “a outros lugares” (Foucault, 1966; 2013, p. 52), que entendemos como espaços que têm múltiplas camadas de significação ou de reações a outros lugares, que podem ser observadas em diversas leituras de obras/imagens da Arte. Contudo, a complexidade da sua leitura não pode ser vista imediatamente. Quando se rompe com a normatividade, surge um processo criativo e a possibilidade de múltiplas leituras em diferentes níveis, não lineares.

O que seria o processo disruptivo na metodologia de ensino nas Artes Visuais?

Por isso, busco identificar metodologias para o ensino das Artes Visuais sob as lentes heterotópicas, visando observar a ruptura metodológica do ensino tradicional. Analiso através de elementos descontínuos ou fragmentados a composição para o ensino em Artes, no intuito de uma participação efetiva dos alunos.

Na análise desta pesquisa que buscou fundamentar-se na revisão de literatura em artes visuais, pesquisada em repositórios de universidades, CAPES, revistas especializadas, periódicos, jornais, em diálogos com artistas e arte-educadores, observei a inexistência de estudos feitos sobre os elementos disruptivos no ensino das Artes com essa percepção.

Essa pesquisa, propõe ampliar os discursos da linguagem no campo das Artes Visuais, através do pensamento visual, constituídos por elementos simbólicos, não verbais, que fazem parte das materialidades na composição.

Portanto, nesse trabalho, identifico processos de ensino das Artes Visuais, sob as lentes de pensadores críticos, de modo a ampliar os limites encontrados nos currículos escolares.

No capítulo I busco identificar a “Heterotopia nos processos de ensino em Artes Visuais”, com as lentes teóricas de Michel Foucault e Jacques Derrida, com o foco na (des)construção nos processos de ensino nas Artes Visuais; Aspectos disruptivos na Arte Contemporânea.

No capítulo II identifico aspectos normativos curriculares do PCNs e BNCC, componente Artes Visuais.

## **CAPÍTULO I - HETEROTOPIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO EM ARTES VISUAIS: “Heterotopias” e “Desconstrução” como estratégias pedagógicas no ensino das Artes Visuais.**

Os picos das montanhas não flutuam no ar sem sustentação, tampouco apenas se apoiam na terra. Eles são a terra, em uma de suas operações manifestas. Cabe aos que se interessam pela teoria da terra - geógrafos e geólogos - evidenciar esse fato em suas várias implicações. O teórico que deseja lidar filosoficamente com as belas-artes tem uma tarefa semelhante a realizar (Dewey, 2010, p. 61).

As “Heterotopias” e a “Desconstrução” neste trabalho, são propostas para estratégias metodológicas no ensino das Artes Visuais, observando as concepções teóricas de Michel Foucault e Jacques Derrida, respetivamente.

A “heterotopia” é um termo que se opõe a utopia, uma vez que a utopia narra um lugar que não existe. Ela comporta um espaço simbólico, um sistema de analogias, de similitudes. Foucault qualifica a heterotopia como uma “zona mediana” de arqueologia, como formas de percepções, discursos, saberes, onde articulam o visível e o enunciável: a linguagem, o olhar e o espaço (Foucault, 2013, p. 37).

Nesse sentido, o que ele propõe não é uma virada linguística como ocorreu durante o século XX, mas um giro no espaço que se projeta no olhar. “Lugares tão heteróclitos como o espelho, o cemitério, a casa de tolerância (...)” (Foucault, 2013, p. 37).

Partindo dessa análise, a heterotopia é entendida como “zona mediana” de um tipo de “arqueologia” ou “genealogia”, possuindo dimensões discursivas da realidade, com reverberação dos espaços, uns nos outros, numa série de descontinuidades e rupturas, retirando o espaço da esfera do sagrado do século XIX, a qual agregava as dicotomias das oposições, entre espaço público e espaço privado.

Nessa abordagem da heterotopia como processo de investigação, é que surge a possibilidade de realizar a desconfiguração do logos, observando os processos metodológicos normativos existentes no ensino da História da Arte Brasileira, com padrões normativos vigentes que reproduzem a visão estereotipada das matrizes europeias.

Por outro lado, contextualizando Derrida (1967) a partir do trabalho de Meneses (2013, p.180), a significação numa obra pode ser vista como o resultado

das diferenças entre os significantes e significados, mais do que a referência às coisas que elas representam. A desconstrução nas Artes Visuais, age a partir de uma diferença ativa que trabalha no vazio os sentidos da obra, segundo os diferentes significados.

A desconstrução é uma abertura do Outro. A desconstrução é a abertura do texto e da linguagem. Neste capítulo, abordaremos os sentidos da desconstrução e suas aplicações. Derrida entendeu que a significação de um texto dado (romance, ensaio, artigo, etc.) era o resultado da diferença entre as palavras usadas, mais do que a referência às coisas que elas representam. A desconstrução age a partir de uma diferença activa, que trabalha no vazio o sentido de cada uma das palavras, que se lhe opõem de forma análoga à significação diferencial saussuriana em linguística. Para salientar o carácter activo desta diferença (em vez do carácter passivo da diferença relativa a um juízo contingente do sujeito), Derrida propõe o termo “différance”, termo que combina a palavra “différence” e o particípio presente do verbo “différer”: “différant”. Assim, por outras palavras, segundo a concepção de Derrida, as diferentes significações de um texto poderão ser descobertas, decompondo a estrutura da linguagem na qual ela é redigida. Desta feita, Derrida estima que a desconstrução seja uma “prática narrativa” (Meneses, 2013, p. 180).

Em outras palavras, as diferentes leituras de uma obra de arte poderão ser reveladas, decompondo as estruturas de linguagens “camadas” na qual ela é instaurada, em que a desconstrução em Derrida é uma prática narrativa.

Por conseguinte, a investigação de processos metodológicos e procedimentos que desarticulam olhares, buscam a desestruturação/ ruptura do logocentrismo, dominante no ensino das artes visuais no Brasil, fundamentados em cânones da História da Arte Universal, que tendem afastar ou excluir outras matrizes.

A conceituação de Logocentrismo, é cunhado pelo filósofo alemão Ludwig Klages nos anos de 1920 e que se refere a tendência no pensamento ocidental de se colocar o logos (palavra grega que significa palavra ou razão) como o centro de qualquer texto ou discurso<sup>1</sup>.

As estratégias pedagógicas da heterotopia e desconstrução como práticas narrativas para desarticulação/ desestruturação do logos, no ensino das artes visuais, podem ser observadas com os seguintes aspectos:

---

<sup>1</sup> <https://pt.wikipedia.org/wiki/Logocentrismo#>

### **1.1. Observando criticamente os cânones do ensino da história da arte.**

“Toda experiência viva deve sua riqueza às reverberações murmuradas”, segundo Santayana *apud* Dewey (1925-1953 - Arte como Experiência. Últimos Escritos, p. 81).

As Artes e a suas estéticas específicas, quando orgânicas, revelam o conteúdo cultural da origem.

Dewey critica a dissociação da arte, da experiência que lhe dá origem, buscando o significado no coletivo, no individual, nos ritos e cerimônias de onde são extraídos elementos significantes que embasam fundamentos na pintura, na escultura, que têm ligação com a finalidade social da obra, para o alcance comum.

Entretanto, esses significados costumam ser analisados isoladamente, segundo às concepções estéticas do belo, normalmente idealizadas consoante os cânones da história da Arte.

Um pescador pode comer seu pescado sem por isso perder a satisfação estética que vivenciou ao lançar o anzol e pescar. E esse grau de completude do viver, na experiência de fazer e perceber, que estabelece a diferença entre o que é belo ou estético na arte e o que não é. (Dewey, 1925-1953, p.96).

Nesse contexto, a História da Arte parte com frequência dos pressupostos de sentido universal, que se coloca acima das idiossincrasias dos indivíduos.

Os sistemas educacionais, segundo a BNCC, no que concerne às Artes Visuais, colocam como princípio e de forma arbitrária a prática da educação visual, abrangendo todos os aspectos da expressão artística, literária e poética, musical, entre outras formas de expressão, numa abordagem linear e tradicional.

Ademais, quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constroi-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética (Dewey, 2010, p.61).

### **1.2. Leitura e contextualização a partir das matrizes da arte e cultura brasileira.**

Com a chegada da família real portuguesa no Brasil (1808), iniciou-se uma organização pedagógica para o ensino das belas artes, posto que o Brasil se tornou a sede da corte portuguesa, constituindo-se o primeiro centro do ensino de

belas artes, sob a orientação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios.

Em meados do Século XIX até o seu final, a atuação da Academia Imperial de Belas Artes teve a missão de sistematizar o ensino e criar uma referência estética e cultural do Brasil colonial.

Sobre o tema, temos obras dos historiadores e críticos de arte, Mário Barata “Romantismo Acadêmico” e José Roberto Teixeira Leite “o apreço dos pintores do final do século pelo realismo, impressionismo e simbolismo” (Pereira, 2012, p.90), dando enfoque ao academicismo e a maneira como a cultura brasileira lidou com os movimentos europeus.

Podemos assim dizer, que a estética europeia foi absorvida pela arte brasileira, em suas devidas apropriações e funções coloniais, a exemplo da geração romântica de 1830 de Domingos José Gonçalves de Magalhães, à época hostil à herança portuguesa.

É perceptível essa preocupação do Império português com o neoclassicismo nas obras de Jean-Baptiste Debret (Paris, 18 de abril de 1768 — Paris, 28 de junho de 1848) e do naturalista Karl von Martins (Erlangen, 17 de abril de 1794 — Munique, 13 de dezembro de 1868), Victor Meirelles (Nossa Senhora do Desterro, 18 de agosto de 1832 — Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 1903), dentre outros, que construíram narrativas preservando o academicismo dos princípios neoclássicos.

Contudo, no estilo indianista não se observa uma ligação imediata com o colonialismo, posto que os indígenas eram tratados como dominados, pacificados e em harmonia com a natureza, segundo o mito do “*beau sauvage*”, de Jean-Jacques Rousseau, “Primeira Missa no Brasil” de Victor Meirelles (1860).

É de se notar que o academicismo não é um estilo artístico, como o neoclássico, o romantismo, o impressionismo e o simbolismo como afirma Pereira (2012, p.90), que são movimentos artísticos do século XIX. O Academicismo é, sobretudo, um conjunto de normas para a formação e a produção artísticas, que pretendiam ser eternas e universais

### **1.3. Decomposição dos sentidos da obra no vazio das variações de leituras, (des) construção de significados.**

A decomposição das leituras, pode ser compreendida em Arte como as práticas narrativas, a exemplo dos artistas brasileiros do Século XIX, que buscavam produzir um repertório de informações da nossa geografia, flora, fauna e documentação paisagística; atraídos por aventuras nos trópicos e descobertas do novo mundo.

No contexto da iconografia brasileira em 1808, na abertura dos portos às nações amigas, foram instaladas as missões exploratórias do novo mundo, como a missão Austríaca, Francesa, Langsdorff. É de se notar que esse período, já se fundava a memória de um Brasil recém-descoberto, onde prevalecia a visão eurocêntrica no novo mundo sobre os povos colonizados, em sua maioria indígenas e negros trazidos do continente africano. Ou seja, até o advento da Semana de Arte Moderna de 1922, a arte retratava uma visão irreal dos nossos ameríndios, frequentemente travestidos aos moldes dos heróis da antiguidade clássica.

O artista Albert Eckhout (1610-1660) ao pintar a “Mulher Tupi” (1641) (Figura 01): Óleo sobre tela, 274x163 cm, concepção vigente nos países-baixos (1620), se observa em primeiro plano uma mulher indígena segurando uma criança com um braço e outro carregando uma cesta de objetos sobre a cabeça.

**Figura 01:**  
Índia Tupi, (1641) - Albert Eckhout  
Óleo sobre tela, cid.  
(274 cm x 163 cm)



Fonte: Reprodução fotográfica autoria desconhecida  
<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14526/india-tupi>. Acesso: 26/07/2024

Nessa obra, a indígena é representada segundo os aspectos normativos do academicismo, contemplando um conjunto de normas, segundo pressupostos da colonização europeia, a indígena é apresentada com uma saia curta rodada em dobras, com transas, a criança curiosa com olhos voltados para o observador, dispondo uma fita trançada na cabeça, uma cabaça de água e uma cesta com artefatos, ao lado de uma bananeira, e, no plano de fundo uma grande fazenda de plantio de monocultura.

Entretanto, observamos uma construção alegórica na representação da indígena, segundo os moldes normativos do academicismo, quando não se reporta a nenhuma forma de nudez natural dos indígenas, tampouco apresenta um conteúdo crítico-social.

No contexto do artista Jean-Baptiste Debret (1768-1848), poderemos facilmente captar os sentidos ajustados do raciocínio como na obra “Danse de sauvages de la Mission de St. José” (1834) (Figura 02), não nos cabendo nesta análise aprofundar questões que reproduzem o olhar pejorativo na cultura local da época, na visão eurocêntrica.

**Figura 02:**

Debret, Jean Baptiste, 1768-1848

Danse de sauvages de la mission de St. José (1834)

1 grav. : litografia pb.; dimensões da grav.: 25,0 x 34,3 cm em f.  
54,0 x 36,0 cm; dimensões da imagem: 3794 x 2552 pixels; 300  
dpi (resolução)



Fonte: Biblioteca Brasileira

<https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3721>. Acesso: 26/07/2024

Numa leitura objetiva, percebemos um grupo de indígenas dançando sob o comando de um aparente pajé, tem ricamente os corpos pintados, com adereços de penas e colares, parcialmente desnudos, em movimentos dançantes em frente de uma oca, como paisagem de fundo um relevo montanhoso.

Numa leitura disruptiva, os indígenas não são representados como numa cena do cotidiano brasileiro, mas situados dentro de uma cenografia aborígine que não retrata necessariamente um local brasileiro, fisicamente com tipologias distintas dos ameríndios, com movimentos sensuais dançantes e exóticos.

#### **1.4. Criação ativa de sentidos a partir da compreensão dos diversos níveis de leituras e síntese de significados, em contexto de ensino formal ou não formal de artes.**

Na pós-modernidade, os artistas e os atores do cotidiano da Arte Contemporânea, desenvolvem um papel ativo através de sua produção, construindo práticas que denunciam, desarticulam e desconstroem discursos, que tendem apropria-se de objetos e conceitos.

Penso como abordagem os recentes aportes conceituais e práticos do fazer em Artes Visuais. O que muda? Toda forma de leitura e apreciação da Arte ao longo do tempo. Como ela se dá? Através da contextualização no ensino de Artes Visuais e da história da Arte brasileira.

Caberá refletir, no percurso histórico o que as ideias de oposição podem significar, em torno de valores da arte e concepções de modernidade, identificando abordagens que conseguem associar-se aos sentidos.

Nos trabalhos dos artistas neoconcretos do período pós-moderno, como Ferreira Gullar, Hélio Oiticica, Lygia Pape, Lygia Clark, observamos que assumiram um papel na mudança da arte figurativa, trazendo à tona problematizações emergentes do Século XX, a exemplo da artista brasileira Berna Reale (Belém, 1965), com suas performances e instalações, propõe reflexões sociopolítico de cunho contemporâneo, ao relacionar as desigualdades e a violência, criando propostas com referências simbólicas que personificam signos de impacto. Com isso a artista, com a personagem “Bi Massa” (2018) (Figura 03), introduz narrativas imagéticas com o próprio corpo, se tornando o elemento central, levando seu personagem às ruas, espaço coletivo; atraindo os olhares dos espectadores com a sua reflexão performática, convida o público para participar e refletir.

**Figura 03:** Berna Reale. “Bi Massa” (2018)



Fonte: Lucas Costas

<https://www.oliberal.com/cultura/berna-reale-apresenta-novo-projeto-sobre-aceita%C3%A7%C3%A3o-de-g%C3%AAnero-1.52031>

Acesso: 26/07/2024

O artista visual Denilson Baniwa (Mariwá, 1984, Amazonas), ativista indígena, em entrevista com Luiz Camillo Osório, explica o motivo pelo qual se tornou artista, frisando que em sua comunidade não há distinção entre Arte e Vida: “O cotidiano está ligado entre o construir uma pintura com pigmentos naturais nas paredes da casa de rituais (tal qual os afrescos) e fazer uma roça, ambos são conhecimentos que são passados através de gerações.” Baniwa (2019).

Com esses exemplos, busca-se demonstrar as possibilidades de leituras com as diversidades de signos explorados na Arte Contemporânea, mostrando o

engajamento de movimentos sociais como a obra “O Agro não é Pop” (Figura 04), voltado para as questões da violência, no caso a cena de um “Avião jogando veneno” em grandes extensões de terras supostamente indígenas.

**Figura 04:** Denilson Baniwa. O Agro não é pop! (2019)



Fonte: [https://www.behance.net/gallery/67054941/Exposicao-Terra-Brasillis-o-Agro-nao-pop?locale=pt\\_BR](https://www.behance.net/gallery/67054941/Exposicao-Terra-Brasillis-o-Agro-nao-pop?locale=pt_BR). Acesso: 26/07/2024

### **1.5. Basculamento do logos através das rupturas de convenções normativas tradicionais, observando a visão crítica do observador, com respeito às individualidades.**

No que concerne à atitude crítica e seu lugar na pós-modernidade, segundo Anastasio (2017, p. 121) ao se referir à Foucault em “As palavras e as coisas”, tanto a filosofia transcendental quanto a pré-kantiana possui abertura para a episteme moderna, que resguarda fundamentos comuns em relação ao problema de representação, em que o homem aparece como sujeito e objeto do saber.

A compreensão das hipóteses heterotópicas e desconstrução propostas por Foucault que analisamos neste trabalho, mobilizam possíveis lutas no corpo social.

O basculamento do logos se dá nas relações de saber X poder, na recuperação de conteúdos ativos das relações nas quais os sujeitos estão envolvidos, como instrumentos, procurando instaurar feixes de experiência do real; estratégia que busca expor o contexto histórico, pela causa da gênese do poder em favor de uma interpretação crítica, segundo Foucault *apud* Anastasio (2017, p. 123) “é uma dinâmica de positivities em todo o campo social”.

Foucault questiona, a atitude crítica, de primeira à última instância; o dever

de obediência, no que se refere à resistência, ou seja, construção de uma nova força que questiona “esses feixes de relações”, movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade, “nada mais se exige senão a liberdade” (Foucault, 1990, p. 38-39 *apud* Anastasio, 2017, p.125).

### **1.6. Verificação das práticas narrativas, no fazer e ensinar arte.**

As contribuições das artes visuais dentro das perspectivas didáticas e metodológicas, são múltiplas, porque ampliam o referencial do sujeito, professor, aluno e espectador.

O artista/ professor / propositor como criador potencial busca mudanças na realidade social, estabelecendo novas propostas expressivas.

A arte está sempre muito próxima do indivíduo, em todas as dimensões, na maneira de se alimentar, se vestir, falar, assumindo a expressão da realidade corpórea e incorpórea, de modo a ser interpretada, critica e analiticamente.

Para Zamboni (1998), a pesquisa em Arte não se distancia da pesquisa científica, uma vez que deve se dar uma atenção maior a formulação do problema, especificação de seus objetivos, construção de hipóteses, operacionalização dos conceitos.

O enfoque nas linguagens artísticas se insere na pesquisa, tensionando discursos hegemônicos, agenciando ressonâncias vivificantes tanto no autor quanto no leitor, proporcionado por uma estética da existência (Foucault, 2015 *apud* Diederichsen, 2017, p.521). O olhar poético instaura diferenças em sentido estranho à ordem dominante, fazendo funcionar em outro registro (Certeau, 2013, p. 89 *apud* Diederichsen, 2017, p. 521).

“A linguagem simbólica de arte sugere, não afirma, por não se orientar por uma busca da verdade” (Diederichsen, 2017, p.521). Ela oferece necessárias aberturas, outras perspectivas, que escampam à reprodução do pensamento único, dominante e normativo.

### **1.7. Identificação dos espaços heterogêneos, composto com elementos ou partes de natureza diferentes, inclusivo, favorecendo o acolhimento da diversidade nas relações sociais.**

É na identificação nas Artes Visuais dos espaços heterogêneos, que localizamos a materialidade inscrita no campo do discurso, despertando o interesse de diferentes áreas de investigação, nos domínios da antropologia, psicanálise, sociologia, dentre outros.

A obra da artista francesa ORLAN, que será tratada adiante, coloca aspectos da materialidade do corpo, inscrito no campo do discurso, enquanto linguagem e forma de subjetivação. Nos ateremos as referências ao corpo que abrange um contexto universal, semanticamente normatizado, “que começa com a relação de cada um com seu próprio corpo e seus arredores imediatos” (Pêcheux, 1990, p.34 *apud* Ferreira, 2013, p. 77).

As partes do corpo pelas lentes da heterotopia, é um corpo dissidente, constitutivo de um corpo diferente da normatividade, que se contrapõe à estética do “belo” que dá prioridade ao olhar de uma natureza externa em uma mente interior “ocularcentrismo”, explorado por diversos autores, como Walter Benjamin *apud* Kern (2007, 9. 378), Barthes (1973) *apud* Martins e Silveira (2011, p. 180), Lacan *apud* Ferreira (2013, p. 80) e Foucault (2013, p. 36-37).

Esses teóricos, em estudos visuais identificam construções culturais, com aspectos na vida cotidiana, em que o olhar é definido como construção cultural, integrado a uma ampla rede de associações, valores, competências visuais e intertextualidades, com múltiplos sentidos, em que a imagem é recriada a cada novo olhar, pode ser negociada, renegociada, relacionando as diferenças.

As práticas no ensino-aprendizagem em artes visuais, estão sujeitas frequentemente em experimentações, investigações que ainda não se completaram.

É perceptível a transgressão no campo emergente da pesquisa transdisciplinar, sujeita a múltiplos conflitos, voltada à experiência diária do visual em confronto aos aspectos normativos, por onde (re)inicia ou passa a produção e circulação de sentidos, Hall (1997, p. 25) *apud* Dias (2011, p. 180):

Portanto, a noção de representação à qual me refiro aqui é a de Stuart Hall, que considera que “nem as coisas por si mesmas, nem os usuários da linguagem, podem fixar o sentido da linguagem. As coisas não têm significado: nós construímos o sentido usando sistemas de representação – conceitos e sinais.

A identificação dos espaços heterogêneos, passa por elementos ou partes de natureza diferentes, inclusivo, favorecendo o acolhimento da diversidade nas relações sociais, sobre corpos e mentes de indivíduos dissidentes. Ela irá buscar sempre a reconsideração inclusiva no lugar de práticas opressivas, silenciando assuntos afetos à heterogeneidade.

Ao invés disso, deverá buscar diversos contextos e contiguidades de visões, produção e representação, que possa transformar numa pedagogia crítica, não-normativa, contrapondo ao cânon ocidental, na formação de professores acrílicos, que geralmente adotam posturas universais, com implicações políticas e culturais, agenciando espaços e atingindo corpos, através de uma pedagogia que se estabeleça no fluxo da realidade como afirma Atkinson *apud* Dias e Fernández (2013, p. 154), através da práxis transformadora, com pensamento de fronteiras.

### **1.8. Não exigir dos alunos um desenvolvimento homogêneo, organizado em etapas, ou seja, observando o trabalhar de forma não linear.**

O desenvolvimento de uma metodologia inclusiva, busca relacionar o ensino de Artes e cotidiano, que envolve aspectos de hibridismos e paradoxos, envolto em concepções da cultura visual na pós-modernidade, que rompe sobremaneira com a estrutura do moderno. Aqui a compreensão sobre aspectos que revelam a estética do cotidiano, que são absorvidos pelos aspectos do ensino da cultura visual.

Acreditamos que sob o ponto de vista filosófico, o ensino da Arte é transgressor, porque de certa maneira absorve o caos da existência humana e se conecta com suas forças desconhecidas.

Assim no ensino de Arte hoje, as propostas são voltadas para imagens dos paradoxos do cotidiano, onde os indivíduos afetam e são afetados (Meira e Silva, 2013, p. 46 *apud* Maffesoli, 2001), suas identidades são fragmentadas, não há um ser perfeito, mas, perturbado. “É crucial aprender a ver, estar aberto para a eterna

novidade do mundo, ao novo que se instaura nos significados que já estão aí” (Meira e Silva, 2013, p. 42).

Michel Maffesoli (2001) propõe como uma forma contemporânea de pensar, que afirma ser sua capacidade de *emitir paradoxos*. Paradoxos são figuras muito presente na produção de artistas contemporâneos, como Ligia Clark, por exemplo, quando propõe, tendo o corpo como suporte, a impossibilidade de sentir através do bloqueio de sensações corriqueiras. Assim, uma luva, ao impedir a mão de sentir, recupera “a consciência do sentimento, da percepção, como forma de conhecimento do mundo, como perspectiva da razão. (Meira; Silva, 2013, p. 46).

As práticas no ensino das Artes Visuais, nesse contexto, poderão levar em certos pontos à explosão do ensino convencional, das formas pré-definidas, provocando rupturas com estereótipos, em que são associados aspectos normativos no ensino tradicional, ligados aos aspectos fenomenológicos da percepção humana, que abrem espaços para o ambíguo, híbrido, em que o processo se volta para o sujeito e para o objeto, ao mesmo tempo.

As práticas narrativas são direcionadas e redimensionadas para a visão, para aquele que olha e pode ser olhado ao mesmo tempo, sujeito de conhecimento e passível de ser conhecido. Segundo Meira e Silva (2013, p. 41) *apud* Merleau-Ponty (2006; 1989<sup>a</sup>) relacionam “o campo de conhecimento da arte como um exemplo do modo originário de olhar para o mundo que começa na visualidade e na gestualidade que vê com todo o corpo, antes da elaboração do conceito”.

A experiência em Arte interpelada pelos olhares, passa a ser exploratória, concebida como modo originário de olhar o mundo que começa na visualidade e gestualidade que enxerga e percebe com todo o corpo e não apenas com o olho físico. Ou seja, um mundo de consciência que se desenvolve primeiro, para depois surgir um mundo de ideia e representações das coisas.

O cotidiano é inserido no espaço das relações habituais entre os indivíduos, mas tornando-se empobrecido, ao transformar o ser humano em coisa “olhar coisificado”, apreendido como uma mercadoria dentro do sistema capitalista.

O contexto do ensino de Artes na escola, portanto, exige uma transformação na educação visual, que possibilita a instigação do pensamento crítico no ensino das Artes Visuais, favorecendo habilidades e competências para analisar narrativas visuais/ imagens na contemporaneidade: o trânsito das imagens na cultura visual pós-moderna, segundo Dias (2011, p. 62) “a educação da cultura

visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral”.

Caberá identificar no lugar de interpretações fixas, pré-estabelecidas, ampliar as possibilidades de dialogar com as imagens e artistas, na cena cotidiana e no campo ideológico, político e social, onde as narrativas se (re)configuram, (re)constroem no imaginário e raciocínio crítico dos aprendizes, observando no processo criativo a capacidade de analisar e combinar informações gerando mensagens verbais e visuais “as realidades, os contextos e as subjetividades pelas quais os estudantes veem, visualizam e constroem seus universos” (Dias, 2012, p.58 *apud* Meira e Silva, 2013, p.40).

### **1.9. Heterogeneidade na arte brasileira e os elementos heterotópicos em sua estética.**

A heterogeneidade nas artes brasileiras, são voltadas para o veio das matrizes populares, em especial, as matrizes dos povos originários, indígenas e afrodescendentes.

A produção artística vigiada pelo império português e das oligarquias, exerciam um controle sobre essa produção, em conformidade com padrões do academicismo de matrizes europeias.

Por outro lado, os artefatos indígenas e das culturas afrodescendentes, Artes Originárias, expressam significados de uma identidade cultural, ligada ao território, a natureza, a cosmologia, distinta do conceitual europeu, como signos de expressão de uma cultura, que vem mantendo até os dias atuais, uma produção artística específica, fazendo parte da nossa heterogeneidade estética, posto que tem seu sistema de crenças que se refletem na produção coletiva e individual, vinculada à terra e ao espírito da natureza.

O conceito de beleza e estética é um indicativo de identidade cultural, que independe dos preceitos normativos acadêmicos. A beleza dos artefatos guarda vínculos com aspectos cosmológicos.

Cabe aqui colocar, quanto aos aspectos da exclusão das visualidades indígenas e africanas, como consequência da imposição normativa, política e cultura de dominação no domínio curricular na prática de ensino em artes visuais.

**Figura 05** - Banco ornitomorfo  
Utensílio de madeira.  
KALAPALO – ALTO XINGU – MT (32 x 70 x 39)



**Fonte:** banco ornitomorfo Kalapalo (Versão digital do catálogo da CAL/UnB)  
[http://www.acervocal.unb.br/colecao/cal/?order=ASC&orderby=date&view\\_mode=masonry&perpage=12&fetch\\_only\\_meta=&paged=1&fetch\\_only=thumbnail%2Ccreation\\_date%2Ctitle%2Cdescription](http://www.acervocal.unb.br/colecao/cal/?order=ASC&orderby=date&view_mode=masonry&perpage=12&fetch_only_meta=&paged=1&fetch_only=thumbnail%2Ccreation_date%2Ctitle%2Cdescription).  
 Acesso: 10/07/2024

A obra vista na (Figura 05) é um banco de madeira, que apresenta duas cabeças de ave e um rabo, em pintura com formas geométricas, formando retângulos com linhas nas laterais da etnia Kalapalo.

O público /aluno pode identificar nessas obras matrizes especificamente brasileiras, ampliando a visão heterogênea nas artes visuais, com ênfase nas questões histórico-crítica, sociológica, política e antropológica.

## **A. ASPECTOS DISRUPTIVOS NA ARTE CONTEMPORÂNEA.**

Procuro identificar aspectos disruptivos nos trabalhos seguintes, sendo primeiro nas obras da artista brasileira Mari Gemma de La Cruz e o segundo nas da artista francesa ORLAN.

Ao visitar a exposição **“ANFÊMERA O mistério das coisas banais na envelhescência feminina”** 2024, em Cuiabá-MT, da artista brasileira Mari Gemma De La Cruz (1962), percebi em seu processo criativo aspectos discursivos e poéticos que poderiam ser explorados em conexão com os pontos teóricos “O Corpo Utópico, As Heterotopias” de Foucault (1966; 2013, p. 55) e na obra “A Desconstrução em Jacques Derrida: O que é e o que não é pela estratégia”, segundo Meneses (2013, p. 204).

A exposição é um happening onde a mostra de estampas fotográficas em

lençóis seda, é acompanhada pela artista num percurso, conversando e (re)negociando significados com os espectadores, tecendo novos significados, em espaços heterogêneos, permitindo minar estereótipos impostos pela sociedade, onde a mulher é percebida sem utilidade na envelhescência. Ela instiga com diálogos e narrativas novas experiências para o público visitante.

ANFÊMERA trabalha com elementos discursivos, semióticos, com elementos verbais e não verbais, tanto das teorias linguísticas em processos narrativos, como imagéticos, nas autofotografias-performáticas, explorando as percepções internas das transformações físicas e psicológicas no processo de envelhescência.

Nesse contexto, a artista constrói um espaço heterogêneo na concepção foucaultiana de contra-espacos, tecendo teias discursivas que dialogam com a obra, a partir dos objetos pessoais, com os quais a artista mantém vínculos afetivos, que não cabem na relação espaço-tempo no contexto do seu hoje, observando “o mistério das coisas banais na envelhescência feminina”.

A exposição ANFÊMERA é constituída por diálogos numa relação dinâmica entre a artista e os observadores, (des)construindo significados normativos, impressos como “Poemas Visuais”, definidos pela artista em coisas banais do envelhecimento, especialmente da mulher.

Embora a Arte ocidental tenha se constituída pela referência do belo, segundo preceitos normativos ao longo da história, fazendo parte da herança ocidental, se incorporou na modernidade, durante o século das transformações e das luzes, Foucault comenta que esse caráter da Arte deve muito à filosofia de Platão, que distingue as formas perfeitas, amparado pela mitologia, “o corpo é contrário de uma utopia”, (Foucault, 2013, p. 7).

Como disse Foucault “a utopia é um lugar fora de todos os lugares”, um lugar onde se tem “um corpo sem corpo, um corpo que seria belo, límpido, transparentes, luminoso, veloz, colossal na sua potência, infinito na sua duração, solto, invisível, protegido, sempre transfigurado” (Foucault, 2013, p. 9).

A exposição de Mari Gemma De La Cruz coloca em evidência os aspectos heterotópicos do corpo, ao tratar da “envelhescência feminina”, estabelecendo com o espectador teias de significados num processo de desconstrução do “belo” normativo, criado pelo logocentrismo.

Percebi no processo criativo da artista, Mari Gemma, sua necessidade de

abandonar um processo cumulativo de objetos, onde ela passou a criar “fendas” que foram preenchidas com todo o seu trabalho de Arte, fazendo com que ela se ressignificasse diante do processo produtivo.

Nesse basculamento existencial da artista, percebi alguns fundamentos de Derrida, relativos à desestruturação do logos, criação dos espaços vazios, com diálogos de fronteiras sobre conceitos críticos da envelhescência feminina, fazendo alcançar uma nova estrutura de significantes.

Nesse sentido, os “Poemas Visuais” das autofotografias-performáticas da artista guardam uma relação intrínseca com os postulados foucaultianos e derridianos.

A estratégia de Derrida, trabalhada nos vazios, permite o deslocamento de significados, colocando aquilo que estava na posição inferior na posição superior (Derrida, 2001, p. 48-49 *apud* Pedroso Junior, 1983, p. 11).

A influência do logocentrismo no pensamento ocidental e nas Artes se inscrevem nas relações de saber-poder, explorado por Michel Foucault e Jacques Derrida, é percebido como formas de pensamento hegemônicos hierarquizantes que condensam normatividades no sistema curricular, PCNs e BNCC.

A exposição ANFÊMERA da artista Mari Gemma De La Cruz (Figuras 06, 07, 08, 09) coloca em evidência aspectos discursivos da heterotopia do corpo e do olhar.

Este trabalho (2019-2020), se baseia no movimento psíquico, que leva a vivência de padrões, potencializados pela invisibilidade e obsolescência social da mulher na envelhescência. Entre eles a acumulação, percebida após a morte de minha mãe, a aposentadoria por invalidez, a saída dos filhos de casa e conseqüente reforma dela, para transformar antigos espaços, cuja existência não fazia mais sentido, possibilitando a construção de uma nova identidade. As imagens produzidas resultaram da performance com objetos acumulados ao longo do tempo, onde muitos foram doados, mas antes fotografados, convertendo-os em imagens testemunhas da minha história, como rastros de memória de um passado verdadeiro e construtor da topografia do meu ser.

As imagens são autorretratos performativos elaborados em longa exposição, que lhe confere movimento e rastros em apagamento, em cores pastéis aguadas e com sobreposição de camadas com filamentos sanguíneos, utilizo também objetos de uso pessoal, possibilitando a elaboração de metáforas.

Cada imagem vem acompanhada de dois tipos de audiodescrição: uma denominada “audiodescrição objetiva”, que torna a obra acessível àqueles com deficiência visual, e outra denominada “audiodescrição subjetiva”, onde a autora narra, em texto poético, suas percepções que influenciaram na concepção da imagem. Recomenda-se que todas as pessoas acessem a audiodescrições subjetiva, para uma interação mais completa e profunda com a obra. (Mari Gemma, 2019-2020).

**Figura 06** – “Sem título”. Exposição ÂNFEMERA.  
Mari Gemma de La Cruz.



**Local:** Casa Cuiabana, 2024  
**Fonte:** SECEL/MT.

**Figura 07** - “Sem título”. Exposição ÂNFEMERA.  
Mari Gemma de La Cruz.



**Local:** Casa Cuiabana, 2024  
**Fonte:** SECEL/MT.

**Figura 08** - "Sem título". Exposição ÂNFEMERA.  
Mari Gemma de La Cruz.



**Local:** Casa Cuiabana, 2024  
**Fonte:** SECEL/MT.

**Figura 09** - "Sem título". Exposição ÂNFEMERA.  
Mari Gemma de La Cruz.



**Local:** Casa Cuiabana, 2024  
**Fonte:** SECEL/MT.

## B. A HETEROTOPIA E DESCONSTRUÇÃO NO CORPO DA ORLAN (1947).

Neste trabalho identifico os processos disruptivos nas performances-corpo da artista francesa ORLAN.

Ela instituiu o corpo-performance, onde identificamos seus processos discursivos que trabalham no “acontecimento-corpo”, inscrito neste trabalho, como forma de heterotopia do corpo, corpo não-normativo.

O corpo passa a ser descrito como o locus de uma reflexividade. “A relação com o mundo está incluída na relação do corpo com ele mesmo”, afirma o filósofo (p. 287). O fechamento do circuito entre o corpo e o visível provém de uma dobra que assegura que o corpo seja “coisa percebida que se percebe” (Merleau-Ponty, 1994, p. 273), o que implica a instalação do mundo no centro do sujeito, ou, o que significa corporeidade e percepção a mesma coisa, a abertura de um mundo carnal, espécie de espelho, de fantasma, apto a acolher qualquer coisa nossa. (Merleau-Ponty *apud* Verissimo, 2013, p. 605).

Os processos de discursivos da ORLAN, desafiam os padrões estéticos da história da Arte, contrastando com os cânones ocidentais, ao questionar o conceito do “belo”. Ela parte em direção de movimentos paradoxais, submetendo o próprio corpo a cirurgias estéticas para criar um corpo híbrido. Como mulher, ORLAN compartilha o sentimento de aderir às convenções sociais e querer romper com elas (Figura 10).

**Figura 10:** “Self-Hybridation entre la Vénus de Botticelli et le visage d’ORLAN, 1997”.  
Self-Híbrida (1997) entre a Vênus de Botticelli e o rosto de ORLAN, 1997 (nossa tradução).



Fonte: © ORLAN / Courtesy Ceysson & Bénétière, Paris / Bildrecht, Wien 2023 / SAMMLUNG VERBUND, Wien. <https://dasartes.com.br/materias/orlan/> Acesso: 10/07/2024

A obra é uma representação tradicional da mulher nas artes plásticas, que faz parte de nossa consciência cultural, questionando os cânones da história da arte.

**Figura 11:** “Tentative de sortir du cadre, 1966.”  
Tentativa de sair do quadro, 1966 (Nossa tradução).



Fonte: © ORLAN / Courtesy Ceysson & Bénétière, Paris / Bildrecht, Wien 2023 / SAMMLUNG VERBUND, Wien. <https://dasartes.com.br/materias/orlan/> Acesso: 10/07/2024

“A tentativa de sair do quadro” (1966) (Figura 11) mostra o desejo de superar o sistema de normas imposto, trazendo a afirmação, dela mesma sair de um quadro histórico com todo o corpo, anunciando a sua vontade rebelde de superar a tradição da história da arte e abrir novos caminhos, saindo literalmente do quadro.

**Figura 12:** “Vierge noire au pied ailé en assomption sur moniteur vidéo n° 9, Serie Skaï and Sky, 1983.” Virgem negra com pés alados se levantando sobre um monitor de vídeo n° 9, Série “Skaï and Sky” (1983) (nossa tradução)



Fonte: © ORLAN / Courtesy Ceysson & Bénétière, Paris / Bildrecht, Wien 2023 / SAMMLUNG VERBUND, Wien. Acesso: 10/07/2024

Esses primeiros trabalhos de ORLAN refletem a posição das mulheres na sociedade e questionam a representação do corpo feminino na arte tradicional e como representante da vanguarda feminista, ela experimenta de forma não convencional e impressionante o corpo feminino como escultura (Figura 12).

ORLAN se inscreve como corpo híbrido, corpo discursivo, submetido à uma rede intrincada de conceitos em oposição à um mundo normatizado, segundo uma análise sob o prisma de Foucault (1966; 2013, p. 14), “Então, o corpo, na sua materialidade, na sua carne, seria como o produto de seus próprios fantasmas.”, que segundo Pêcheux *apud* Ferreira (2013, p. 78), “Assim como a língua não é um ritual sem falhas, a ideologia também não o é e tampouco o corpo”.

ORLAN é uma artista que potencializa no seu corpo a desconstrução da heteronormatividade das estéticas do belo hierarquizante, explorando múltiplas dimensões no corpo-performances que questionam o papel da mulher na sociedade, ela desenvolve novas heterotopias no corpo, sendo ele o principal signo de expressão na sua produção nas Artes Visuais.

Portanto, a artista possui um corpo presentificado pelo seu engajamento político e social, buscando contradizer o belo normativo, desestabilizando e desconstruindo as estéticas, criando sua própria identidade, resolvida através de cirurgias-performances, irredutíveis e inegociáveis.

## **CAPÍTULO II - ASPECTOS CURRICULARES NORMATIVOS DO PCNs e BNCC**

Quanto aos aspectos normativos currículos evidenciados no PCNs e BNCC no ensino das Artes Visuais, é importante observar na formação de professores que o PCN (1997), apesar de trabalhar as diferentes linguagens, os cursos de educação artística eram puramente técnicos, alcunhados por “polivalentes” em artes, muito embora sem haver a formação específica (PCN, 1997, p. 29), denotando-se com evidência a impossibilidade prática de alcançar tal equivalência, como ressalta Martins e Silveira (2011, p. 135):

Segundo o PCN (1997), a maioria dos professores não estava preparada para trabalhar com as diferentes linguagens do Ensino da Arte como a lei previa. Foi nesta época e em virtude desta necessidade que surgiu a Faculdade de Educação Artística que oferecia cursos de curta duração, puramente técnicos e sem base conceitual onde se iniciou a visão do professor de artes “polivalente”, ou seja, o professor de Artes que trabalha com todas as linguagens da Arte e não apenas com a linguagem de sua formação específica. De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte.

Destaca-se a necessidade de trabalhar com a especificidade dessa linguagem de forma crítica, no que concerne as habilidades no Ensino Fundamental e Ensino Médio, aspectos normativos da BNCC.

Nesse sentido, os aspectos normativos devem-se mostrar abertos à realidade da escola, voltados às implementações curriculares, de maneira inclusiva, especialmente no que concerne as diferenças entre indivíduos, com o foco sobre as diversidades, com destaque para as Culturas Afro-brasileiras e Indígenas.

Aliás, o movimento pela melhoria do ensino de Artes Visuais, sempre foi marcado por manifestações de grupos de professores, com incremento nos debates e pesquisas que cresceram no Brasil da década de 1980 em diante, após a criação da nova LDB nº 9.394/96, tornando-o obrigatório, com o advento da Lei nº 12.287/2010<sup>2</sup>.

Cabe ressaltar, como finalidade desta lei o interesse pelo desenvolvimento cultural dos alunos, especialmente em suas expressões regionais, folclore, atentando-se, notadamente, quanto ao aspecto normativo compulsório no ensino

---

<sup>2</sup> [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12287.htm)

da História e Cultura Afro-brasileira através da Lei nº 11.645 de 2008.

A inclusão normativa das diferentes expressões culturais e artísticas no ensino das Artes Visuais, deve-se ao interesse de legislar acerca das referências históricas e culturais das matrizes afro-brasileiras, indígenas e do folclore brasileiro, trazendo valorização dessas matrizes na formação inicial, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, que dependerá da garantia dos profissionais em formação específica, que já constam como garantias legais desde o advento da Constituição Federal de 1988.

No que tange as questões da democratização no ensino, para suprir essas desigualdades econômicas e de conhecimentos, as classes sociais menos favorecidas percebem maior impacto com a falta de condições para atingir o escopo dessas garantias, em virtude dos desníveis socioculturais, o que favorecem as disciplinas mais tecnicistas.

Existe um hiato entre a proposta legal de implementação de ensino das artes e a justiça social no Brasil, que deverá ser corrigido mediante políticas na educação mais efetivas.

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais. Não se pode deixar de levar em conta que, na atual realidade brasileira, a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais. É papel do Estado democrático investir na escola, para que ela prepare e instrumentalize crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. (PCN, 1997, p. 24)

Segundo Libânio *apud* Martins e Silveira (2011, p. 28):

Os professores que não tomam partido de forma consciente e crítica ante as contradições sociais acabam repassando para a prática profissional valores, ideais, concepções sobre a sociedade e sobre a criança contrários aos interesses da população majoritária da sociedade.

Caberá a reorientação das práticas pedagógicas com estratégias que superem as ambiguidades no ensino das Artes Visuais, observando a consciência crítica e criativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebi que na técnica à óleo da pintura sobre tela, que começa com um esboço que se manifesta não como uma cópia, mas num nível de expressão e sentimento que amplia ou reduz o referencial do objeto, segundo minhas intenções e destrezas, se diferenciando de uma maneira muito específica na elaboração da obra como um todo; percebi na minha prática a disruptividade, e que vivo num mundo de descontinuidades.

Neste trabalho foram identificadas as abordagens disruptivas no ensino das Artes Visuais, sob as lentes "Heterotópicas" e da "(Des)construção" de Foucault (1966) e Derrida (1967), respectivamente, fundamentados em proposições críticas, com abrangência sobre as práticas narrativas e discursivas. Essas práticas podem ser aplicadas para abordagens pedagógicas, mediante uma leitura disruptiva na maneira de fazer Arte. Observo que no ensino da História da Arte encontra-se estabelecido padrões normativos, não disruptivos, dando uma visão estereotipada das matrizes europeias.

Ampliamos assim, as perspectivas de leitura não-lineares no ensino das Artes Visuais, buscando identificar no fluxo normativo as disrupturas, com objetivo de elaborar novas práticas narrativas e expressivas no fazer e ensinar Artes.

Acerca das lacunas e descontinuidades, identificamos que nos espaços vazios por elas engendradas, surgem as "diferenças" como formas consistentes de descontinuidades, onde nascem todos os processos criativos. Sem essas lacunas e descontinuidades não há processos disruptivos, tampouco a criação. "A criação é tudo aquilo que existe entre o momento do antes e o momento do depois"<sup>3</sup> (Figura 13). Quando trabalhamos nesses vazios, as normatividades ficam suspensas, é quando trabalhamos com novos significados.

Nessa abordagem me propus a repensar no ensino das Artes Visuais, como seria a Nova História da Arte Brasileira, observando os processos disruptivos que confrontam o ensino convencional.

Percebi um hiato entre a práxis e o ensino formal das Artes, na transmissão de saberes e competências, ajustados ao desenvolvimento socioeconômico,

---

<sup>3</sup> Em um diálogo informal palavras do Prof. Sérgio Lima Sampaio (ex-Prof. de Artes Cênicas da Universidade de Brasília), 1984.

sendo necessário um olhar crítico e transgressor para a construção de uma identidade visual. Libâneo (1945) observa a necessidade no despertar crítico do indivíduo, para tornar-se um agente transformador da sociedade, visando a compreensão e transformação de conceitos sociais, julgar criticamente, tomar decisões livres.

Dentro da abordagem foucaultiana e derridiana, percebo que o ensino das Artes Visuais pode beneficiar-se com as narrativas disruptivas, na percepção não hegemônica do “saber x poder”, mediante processos metodológicos que favoreçam a compreensão crítica.

Os conceitos percebidos em Foucault e Derrida favorecem, identificam a existência de "um não lugar", concebido como espaços heterogêneos, onde é possível fazer indefinidamente substituições de signos. Essas estratégias se contrapõem à ideia de uma estrutura centrada numa razão universal, onde alcançamos a conclusão de que os significados hegemônicos podem ser (des)construídos, segundo uma análise de sistemas de diferenças.

Assim, evidencio a necessidade de estratégias na leitura disruptiva, com todas as complexidades que isso envolve, por exigir um rompimento com a normatividade. Toda obra de Arte possui diferentes níveis da criação e de leitura, objetivamente não lineares.

O conceito de Arte exige a participação efetiva dos sujeitos envolvidos, professor-artista-propositor-aprendiz, do público em geral; devendo ser considerado que desde a realização à apreciação da obra de Arte, podemos identificar uma sequência de processos disruptivos, fragmentados.

A heterotopia e desconstrução são os pressupostos para o ensino das Artes Visuais neste trabalho, concebidos como "zona mediana" de um tipo de arqueologia nas estratégias que servem às dimensões discursivas da realidade.

Os processos disruptivos que acontecem nas práticas narrativas, no fazer e ensinar arte, contribuem com as Artes Visuais, em toda a sua extensão, sobretudo nas perspectivas didáticas e metodológicas, pois "A linguagem simbólica de arte sugere, não afirma, por não se orientar por uma busca da verdade" (Diederichsen, 2017, p. 521).

Nas criações de pinturas à óleo, percebo que o tempo é um dado importante na produção, que depende da secagem de cada camada para a percepção da

composição e efeitos no plano bidimensional, fundamental para revelação de matizes das cores que se produzem com a luminosidade e sombras; podendo levar muito tempo para a sua produção, cada camada de tinta traduz um momento específico da criação que acumula experiências e significados, não havendo uma obra, portanto, perfeitamente acabada. Ela estará sempre em processo consigo mesma, com o artista e com o olhar do observador, segundo Rey (2002, p. 125-126). Investigando os procedimentos sobre os efeitos das diferenças na composição, identifiquei que as camadas de múltiplos sentidos podem surgir durante o processo criativo, à maneira foucaultiana e derridiana.

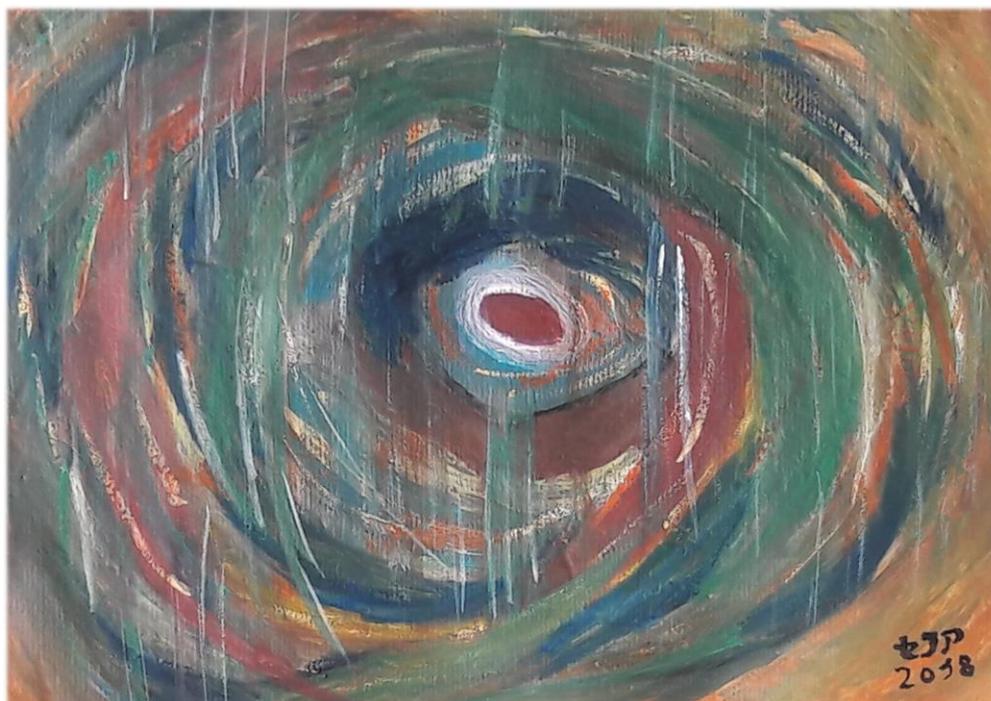
No fazer criativo existe um constante processo de autossabotagem, do artista/ professor/ propositor/ aprendiz, para consigo mesmo, pois, ele está inserido num universo normativo do qual não gostaria e/ou não percebe fazer parte. Existe, portanto, um esforço que tensiona os aspectos normativos, que podem levar a desvios ou rupturas dos procedimentos criativos adotados.

A partir daí passei a observar que os signos produzem efeitos significantes importantes na obra, que as vezes são desconhecidos, inconscientes, ou revelados em dado momento durante a composição.

Acredito, que os signos e significados da Arte decifram o Artista, sob o seu próprio olhar, em confluência com o olhar do espectador-professor-propositor, aprendiz. O sujeito está em constantes transformações, produzindo rupturas com a normatividade, processando a obra e se processando, no fazer, ler e interpretar uma obra/ imagem de Arte.

Embora possa perceber toda problemática existente no ensino das Artes Visuais pelo caráter normativo com preceitos do academicismo e demais matrizes europeias, creio que a questão levantada nesse trabalho através dos postulados de Foucault e Derrida, me nortearam, no desenvolvimento da pesquisa sobre disrupturas, como forma de buscar a nossa identidade em todos os níveis criativos, e de modo mais específico dentro das Artes Visuais.

**Figura 13:** Zona de Eventos! 2018.  
Aquarela sobre papel Canson, 21 x30 cm.



Fonte: Ceffas Soares da Silva

## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Lyara Luisa de Oliveira. L. de O. Aproximações teóricas sobre práticas narrativas audiovisuais na contemporaneidade. **Revista Belas Artes**, [S. l.], v. 22, n. 3, 2023. Disponível em: <https://revistas.belasartes.br/revistabelasartes/article/view/347>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- ANASTASIO, Lara Pimentel Figueira. Foucault: atitude crítica e seu lugar na modernidade. dois pontos: **Revista do Departamentos de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos**. Curitiba, São Carlos, volume 14, número 1, p.121-133, abril de 2017.
- ANDRADE, Darlene Queiroz dos Santos; ARANTES, Adriana Rocha Vilela. A história do ensino da arte no brasil: tendências e concepções. **Revista De Magistro de Filosofia**, Anápolis, n. 20, ano. 9, p. 107. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:07fc4861-8190-467e-a792-3daa80494aeb>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BAGETTI ZEIFERT, Anna Paula; AGNOLETTI, Vitória. O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, v. 9, n. 26, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077>. Acesso em: 31 jul 2024
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo. Cortez. 2005. / Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRITTO, Ludmila. Arte Colaborativa e a criação de heterotopias. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, ano 6, 2016.
- BUONO, Amy. Historicidade, acronia e materialidade nas culturas do Brasil colonial. **Research Journal**, [s.l.], n. 7, p. 19-34, 2015.
- CAROLLI, André Luís. Jacques Derrida e a Desconstrução: uma forma de analisar profundamente. **Cidadania e Reflexão**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2017 <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:94da4785-7fbd-422e-9b64-f39e69a4ff2c>
- CARVALHO, Carla; IMMIANOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.25, n.3, p.221-236, 2017.
- CHARRÉU, Leonardo. A cultura visual como pedagogia profana: visualidades inquietantes com imagens controversas. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 6., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Go: Ufg/Núcleo Editorial Fav, 2013. p. 1015-1028.

CLIFFORD, Kelly Bianca Valença. Ensino de arte e cultura visual: Perspectivas metodológicas de uma prática inclusiva. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, 2., 2009, Goiânia. **Anais [...]**. Go: Ufg/Núcleo Editorial Fav, 2009.

DEWEY, John. **Últimos Escritos. Arte como Experiência**. 1925-1953. Tradução: Vera Ribeiro. Martins Fontes, 2010.

DIAS, Ângela Maria, RIBEIRO, Maria Aparecida. Distopia na literatura e na arte contemporâneas: estéticas de resistência ou de submissão?" Dystopia in Contemporary Literature and Art: Aesthetics of Resistance or of Submission? **Gragoatá**, Niterói, v.26, n. 54, p. 451-461, 2021 <http://doi.org/10.22409/gragoata.v26i55.49847>

DIAS, Belidson. Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. **Visualidades**. Goiânia, v.4. n.1 e 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18001>. Acesso em: 31 jul. 2024.

DIAS, Belidson. **A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 21-26.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.

DIAS, Belidson; FERNÁNDEZ, Tatiana. Mapas de interseções na educação em visualidades: Evento artístico como pedagogia. **Visualidades**, Goiânia v.11 n.2 p. 137-161, jul-dez 2013.

DIEDERICHSEN, Maria Cristina Ratto. Pesquisa baseada em arte - criação poética desviante: contribuições de Jan Jagodzinski, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.519-532.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Adorno, arte e educação: negócio da arte como negação. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, 2003, p. 495-505. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O corpo como materialidade discursiva. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **REDISCO**. Vitória da Conquista, v. 2, n.1, p. 77-82, 2013.

FOUCAULT, M. **O Corpo Utópico, As Heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert [tradução Salma Tannus Muchail]. São Paulo: n-1 Edições. 2013.

FOUCAULT, M. (1967). **Des Espace Autres** [Des Outros Espaços]. Acesso em: 03 mar. 2024.

FOUCAULT, M. **Qu'est-ce que la critique?** Bulletin de la Société Française de Philosophie, Paris, V. 84, n. 2, p. 35-63, 1990

GOES; BRANDALISE; BONATTO; SILVA. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 72-90. Jan-Abril. 2017.

HARGREAVES, Lisa Minari. **História da Arte I: da Pré-história a Idade Média**. Op. cit.

HAUSER, 2003.

HERNÁNDEZ, Pndo Hernández. **A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa.** In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: *a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 39-62.

IRWIN, Rita L. **Visões e entrevisões: por uma estética de desdobramentos do currículo.** In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: *a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013a. p. 183-195.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual.** *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Historiografia da arte: mudanças epistemológicas contemporâneas, In **Encontro** da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais, 16o, 2007, Florianópolis. Anais do 16o Encontro da Anpap. Florianópolis, p.371-380.

KERR Junior (Goy), Donald Hugh de Barros; D'AVILA COELHO, Alberto. **Imagem e Arte: a Necessidade da Experiência pela Sensação** (Pensamiento), (Palabra) y Obra, n. 15, enero-junio, 2016, p. 21-31 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

LIMA, L. S.; GOMES, A. R.; DOURADO, E. O. C. Narrativas e identidades docentes: cultura visual e prática pedagógica. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.9771/re.v9i1.29501. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/29501>. Acesso em: 31 jul. 2024.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n.69 abr.- jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>.

LOURO, Garcia Lopes. Corpo, escola e identidade, **Educação & Realidade**: jul/dez. 2000.

MARTINS, Josenei; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **Didática e Metodologia do Ensino de Artes**. Indaial. Uniassevi. 2011.

MEIRA, Mirela Ribeiro; SILVA, Ursula Rosa da. Cultura visual, ensino da arte e cotidiano: hibridismos e paradoxos. **Visualidades**, Goiânia v.11 n.2 p. 37-57, jul-dez 2013.

MEIRA, Sílvia. **As diferentes Matrizes Culturais Brasileiras**. Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. XXXVII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte.

MENESES, Ramiro Délio Borges de. **A Desconstrução em Jacques Derrida: O que é e o que não é pela estratégia**. Instituto Politécnico de Saúde do Norte-Gandra, Portugal; Universidade Católica Portuguesa, Portugal; Universidade Estatal, Varsóvia-Polónia. 2013.

NETO, Pasquale Cipro. Da utopia à topia. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, janeiro, 2010. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2101201003.htm>. Acesso em: 31, jul, 2024.

NUNES, Mateus. **Desmantelamento de um modernismo brasileiro**. Raio-que-o-parta Ficcões do Moderno no Brasil contesta as visões academicistas sudestinas e apresenta modernismos outros. Celeste, 2022. Disponível em: <https://select.art.br/o-desmantelamento-de-um-modernismo-brasileiro/>. Acesso em:

OLIVEIRA, Marcus Vinícius Mesquita de, 1975. **A importância do ensino/aprendizagem de artes visuais na educação básica para a construção do pensamento crítico** [recurso eletrônico] / Marcus Vinícius Mesquita de Oliveira. – 2020.

**O que é Arte**. 15ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo – SP, 1995, ISBN 85-11-01046-7; Mulheres Pintoras na Renascença, página da BEATRIX, ARTE, CULTURA, EDUCAÇÃO.

PEDROSO JUNIOR, Neurivaldo Campos. Jacques derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**. Pernambuco, quinta edição, p. 09-20, 2001.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Historiando a Arte Brasileira**, Arte brasileira no século XIX. Orientações Pedagógicas: Lucia Gouvêa Pimentel, Patrícia de Paula Pereira. Belo Horizonte. 2008.

PEREIRA, Sonia Gomes. Revisão historiográfica da arte brasileira do século XIX. **Revista IEB**, n. 54, 2012 set./mar. p. 87-106.

RANCIÈRE, Jacques **A partilha do sensível: estética e política**, tradução de Mônica Costa Netto, São Paulo, 2005, 72 p., A escultura no campo ampliado Rosalind Krauss Originalmente publicado no número 8 de October, na primavera de 1979 (31- 44).

RAMOS, Tatiana Tramontani Heterotopias urbanas: Espaços de poder e estratégias sócio-espaciais dos Sem-Teto no Rio de Janeiro. **Polis Revista Latino americana**, n.27, 2010 Sujeto, subjetividad, identidad y sustentabilidad Lente de aproximación. <https://journals.openedition.org/polis/916N>

Rede São Paulo de **Formação Docente Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio**. São Paulo. 2011. [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; MACHADO, Paulo Henrique; ROHLING, Nívea. Discursividades sobre identidade, sexualidade e feminismo em redes sociais. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Curitiba, PR. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 28(2): e60375 DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n260375. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n260375>

REY, Sandra. Por uma abordagem metodologica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (org.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Universidade/Ufrgs, 2002. p. 125-140. (Visualidades).

SCHUTZ, Alfred (1945) “Sobre múltiplas realidades\* On multiple realities”. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. Publicado originalmente sob o título On multiple realities, em 1945, na revista Philosophy and phenomenological research, v. 5, n. 4, p. 533-576, 1945. **Principles of Psychology**, v. II, Cap. XXI, p. 283-322. 2 Ibid., p. 320.

SILVA, Leandro de Souza. **Ensino da arte: cultura visual, cotidiano escolar e trânsitos das imagens**. UERJ. 2015.

SOUSA, Gilda de Melo e. **O Baile das Quatro Artes**, Gilda de Mello e Souza, Exercícios de Leitura, São Paulo: Duas cidades, 1980.

TOURINHO, Irene. **Aspectos e fragmentos de narrativas sobre o visual na prática educativa**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: *a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013b. p. 235-244.

VERISSIMO, Danilo Saretta. Considerações sobre corporeidade e percepção no último Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, 18(4), outubro-dezembro/2013, 599-607.

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