

## PENSANDO A LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS COMO UMA ESTRUTURA RIZOMÁTICA: UM NÚCLEO EM UMA REDE DE POSSIBILIDADES

*THINKING LICENSING IN VISUAL ARTS AS A RHIZOMATIC STRUCTURE: A CORE IN A NETWORK  
OF POSSIBILITIES*

**Kelly Christina Mendes Arantes** - Professora associada do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Doutora em Educación Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales pela Universidade de Barcelona, Espanha (2010). Autora do livro: El Poder de Los Maestros, ed. Erasmus. E-mail: kellymendes@ufg.br

**Audnã Abreu** - Professor de artes da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da UFG. Especialista em Arte Educação Intermediática UFG. EMTIBSC. E-mail: audnan.s@gmail.com

**Carlos Eduardo Emílio Rego** - Graduando em Licenciatura Artes Visuais. Bolsista do Prolicen/Programa de bolsas de licenciatura do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. UFG. E-mail: cmonaretta3@gmail.com

### RESUMO

O presente trabalho traz uma experiência no contexto do ensino das artes visuais no campo de estudos da cultura visual. Conecta-se com projeto de extensão, disciplinas de Introdução ao Desenho e Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais, bem como com ação educativa, galeria de arte da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), Escola Municipal Benedito Soares de Castro (EMBC) e seus estudantes da turma F, estudantes do curso de licenciatura, professores da universidade e do ensino fundamental. A proposta é contar uma experiência educativa que questiona os padrões do ensino fundamentado nas premissas do pensamento moderno e propor outros caminhos para se construir o conhecimento. Objetiva-se conectar experiências vivenciadas com teorias e autores que possuem propostas e posicionamentos pós-modernos, abrindo perspectiva para se pensar a construção do saber na contemporaneidade.

**Palavras-chaves:** Cultura visual. Estrutura rizomática. Saber sensível.

## ABSTRACT

The present work brings an experience in the context of teaching visual arts in the field of visual culture studies. Connects with extension project, Introduction to Design disciplines and Supervised Internship in Visual Arts Degree, as well as with educational action, art gallery of the Faculty of Visual Arts (FAV) of the Federal University of Goiás (UFG), Municipal School Benedito Soares de Castro (EMBSC) and his students in class F, undergraduate students, university and elementary school teachers. The proposal is to tell an educational experience that questions the teaching standards based on the premises of modern thought and to propose other ways to build knowledge. The objective is to connect experiences with theories and authors who have postmodern proposals and positions, opening up perspective to think about the construction of knowledge in contemporary times.

**Keywords:** Visual culture. Rhizomatic structure. Sensitive knowledge.

## INTRODUÇÃO

Para abordar acerca do contexto do ensino-aprendizagem das artes visuais, poder-se-ia partir de diferentes lugares de posicionamento, para traçar diferentes caminhos, tais como os percorridos, por exemplo, pelo estudante do ensino fundamental, estudante da licenciatura, professor de arte do ensino básico ou formador de professores de arte. E, além disso, partir da produção visual nesses diferentes lugares. As possibilidades são infindáveis, quando se propõe pensar o ensino na contemporaneidade como uma estrutura rizomática, que surge como questionamento do pensamento moderno fluido e linear.

Incontáveis vezes fomos contrapostos por nossos estudantes, de maneira a romper abruptamente nosso raciocínio no sentido de desalinhar nosso argumento ou mesmo desestruturar a sua lógica. Lembro-me, com muita gratidão, das colocações de meus estudantes que me levaram a perceber que o aprendido e ensinado não é fixo e nem rígido. Que o conhecimento é contingente e a história que vivemos e que contamos, na maioria das vezes, não é nossa e sim uma construção na qual nós e eles nem sempre estamos incluídos. Certa vez, estudando cores quentes e frias com uma turma de sexto ano do ensino fundamental, ao dar alguns exemplos visuais em que o azul se aproximava do frio, usando ilustrações de regiões congeladas, e o amarelo e vermelho ao do calor, como o fogo e o sol, um garoto me contestou dizendo que o fogo do fogão de sua casa era azul. De fato, quando há combustão completa – uma reação total com oxigênio –, o fogo fica azul. Mas eu não sabia disso e o meu aluno também. Embora eu usasse fogão a gás todos os dias, nunca havia me dado conta disso.

Daquele dia em diante, comecei a pensar em como trabalhar com a teoria das cores, uma vez que o que estava dado e posto não correspondia ao vivido e experienciado.

Outro fato surpreendente ocorreu em meados de 1994, quando iniciamos um estudo com o sétimo ou oitavo ano, não me lembro muito bem, sobre um escultor da nossa região que é negro e muitos dos meus estudantes, também negros, não acreditaram que pudesse existir um escultor negro.

Histórias como essas nos ensinam sobre como aprendemos a aprender e como ensinamos a aprender. As histórias que nos contaram e, todavia, nos contam, são lineares, contínuas, focadas em um único ponto de vista, sem rupturas, evolutivas, etc. E quando elas não se encaixam em nossa realidade, novas configurações se fazem necessárias.

Em busca de novas rotas para a construção do conhecimento, chegamos ao campo de estudos da cultura visual e ao conceito de rizoma, que expande infindáveis possibilidades. Ambos contribuem para refletirmos sobre as nossas construções subjetivas diante das relações não deterministas do tipo causa e efeito ou hierárquicas, para nos libertarmos do peso das verdades absolutas e da culpa do querer saber, o que muitas vezes significa apontar um caminho não previamente estabelecido. Nessa perspectiva, autores como Hernández (2000), Duncum (2011) contribuem para a criação de outros olhares e novas práticas para o ensino da arte e da cultura visual. Assim como Deleuze e Guattari (2004) nos ajudam a romper com o legitimado e naturalizado, graças à construção de conceitos capazes de nos levar a pensar as relações políticas, sociais e culturais na contemporaneidade. Com base no conceito de rizoma, que nos é muito caro neste trabalho, esses autores nos brindam com outras possibilidades de reorganizar o mundo e, com isso, novas formas de ensinar-aprender-ensinar...

### LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS COMO ESTRUTURA RIZOMÁTICA: PAR PERFEITO COM PROJETOS DE TRABALHO

Considerando os diversos lugares que nos possibilitam pensar a docência em artes visuais – como professora da licenciatura, professor do ensino fundamental e futuro professor –, compartilhamos aqui um desencadear de experiências que traz à tona uma cadeia de relações possíveis de se abordar sobre o ensino da artes visuais e da cultura visual, sempre aberta para novas conexões e desdobramentos, “passíveis de constantes reconstruções, revezamentos e modificações – tal como o rizoma” (CABRAL; BORGES, 2006, p. 12). Assim, “o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 32-33).

No campo de estudos da cultura visual, Duncum (2011) traz o conceito de rizoma desses dois autores para o debate sobre o ensino da arte e da cultura visual na contemporaneidade. Para Duncum (2011), a cultura visual é inclusiva, pois incorpora as belas artes como toda a história da imagética produzida pelas culturas humanas. Além disso, o autor suspeita que as imagens influenciam umas às outras, visto que elas são intertextuais. Nessa perspectiva, Duncum afirma que o campo de estudos da cultura visual possui uma estrutura rizomática, por carecer de um núcleo e poder expandir-se infinitamente. A “cultura visual dissemina-se, por associação, de uma ideia, imagem, tópico, texto etc., para outro. Uma coisa conduz a outra e mais outra” (DUNCUM, 2001, p. 21).

Deleuze e Guattari (2004), na busca de um conceito que abarque o vivenciado e experienciado, valem-se do conceito de rizoma da botânica, no sentido de ir além de um tipo de caule que algumas plantas verdes possuem, que cresce horizontalmente, muitas vezes subterrâneo, mas podendo também ter porções aéreas.

O conceito desenvolvido por Deleuze & Guattari amplia muito esta definição, justamente pelo fato de que o conceito na botânica não comporta a multiplicidade, se limitando a definir um tipo específico de caule. Para Deleuze & Guattari, este tipo de caule em conjunto com a terra, o ar, animais, a ideia humana de solo, a árvore, e etc. formariam o rizoma, não se limitando apenas à pura materialidade, mas também à imaterialidade de uma máquina abstrata que o arrasta, sendo, portanto, um conceito ao mesmo tempo ontológico e pragmático de análise. (BORGES *apud* CABRAL; BORGES, 2006, p. 2).

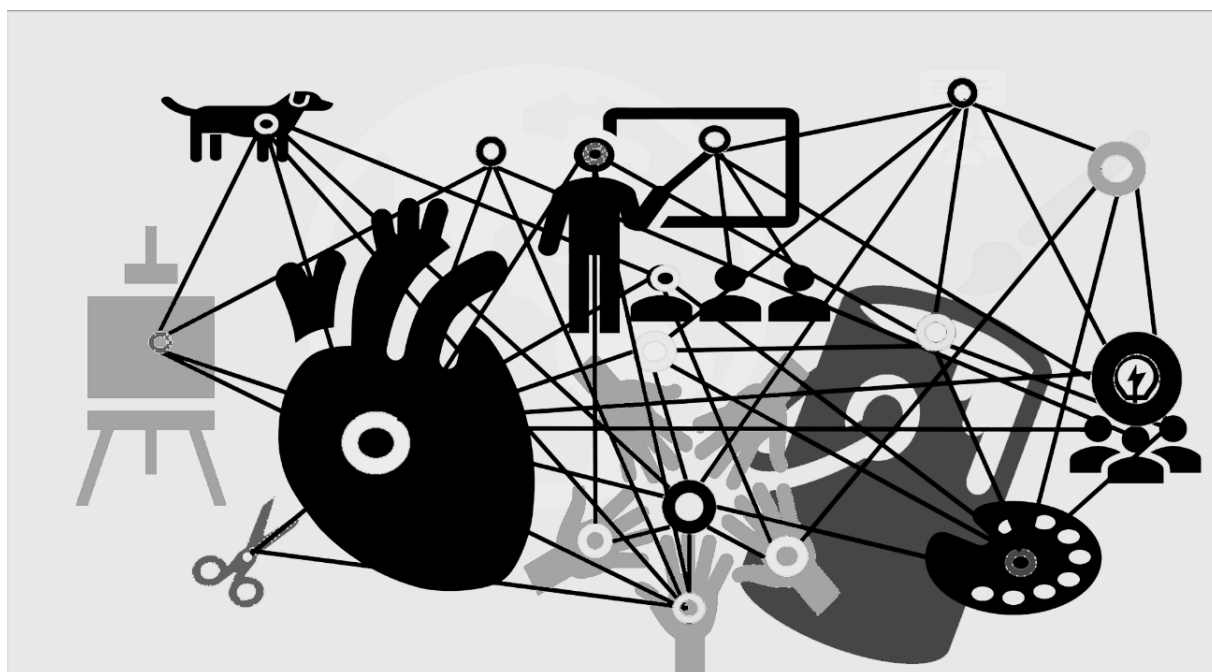
Em análise de como se deu o trabalho aqui apresentado, poderíamos dizer que as diferentes ações desenvolvidas estão conectadas por muitos fios e que uma não é mais importante que a

outra. Isso porque, em uma estrutura rizomática, o que é importante são os fios que as conectam. Trata-se de um mapa que se constrói nessas conexões.

Uma boa maneira de compreender esta ideia de multiplicidade é olhando uma marionete, os fios e o manipulador: os fios de uma marionete constituem a multiplicidade, nem o que controla, nem o boneco controlado com as cordas, mas as próprias cordas, que comunicam uma parte à outra. São as linhas de um ponto ao outro que importam, não os pontos em si. (CABRAL; BORGES, 2006, p. 2).

Dito isso, é importante esclarecer que não estamos diante de uma proposta metodológica e pedagógica relativista e irresponsável. A contribuição desses autores para o debate pedagógico é proposição de uma mudança do currículo modernista pautado em uma estrutura linear, que parte do simples ao complexo, para o currículo pautado em uma estrutura rizomática da cultura visual. Nesse caso, refere-se a uma proposta pedagógica que pode começar de qualquer ponto, com uma imagem ou gênero, a representação de um tema, uma polêmica ou uma pergunta (DUNCUM, 2011). Isso não significa que uma estrutura rizomática se caracterize pela sua flexibilidade e instabilidade, mas pela sua capacidade de se reordenar e de se reconfigurar. A estrutura rizomática parte de organizações fixadas por grupos ou conjuntos de conceitos afins, que definem territórios estáveis dentro do rizoma. Em nosso trabalho, partimos das experiências com o desenho que se conectavam e atravessavam nossas vivências experienciadas por meio dele, seja como professora da licenciatura de artes visuais, seja como professor de artes do ensino fundamental ou como estudante da licenciatura artes visuais.

**Figura 1** – Licenciatura em Artes Visuais em uma estrutura rizomática.



**Fonte:** autores.

Graças ao projeto de extensão intitulado “Ensino-aprendizagem em artes: abrindo diálogos entre a universidade e escola”, que dentre seus objetivos propõe valorizar o ensino de arte, valorizar o/a professor(a) de arte e discutir sobre sua importância na perspectiva do campo de estudo da cultura visual, trazendo preocupações estéticas mas, sobretudo, preocupações com a

formação crítica dos sujeitos em diálogo com diversas visualidades, iniciamos uma série de ações e conexões no território do ensino-aprendizagem-ensino das artes visuais e da cultura visual. O intuito, com base no projeto de extensão, era abrir diálogos entre a universidade e escola e possibilitar trânsitos e cruzamentos de fronteiras não só geográficas como também cognitivas.

Os contextos atravessados e conectados nesse processo foram as disciplinas de Introdução ao Desenho do primeiro período e Estágio Supervisionado III do sétimo período, a Galeria da Faculdade de Artes Visuais (FAV) e a Escola Municipal Benedito Soares de Castro (EMBSC), que, na medida em que se conectavam, também se conformavam como um “Projeto de Trabalho” (HERNÁNDEZ, 2000). Acerca de “Projeto de Trabalho”, vale destacar algumas características importantes para o desenvolvimento desse nosso trabalho e que se harmonizam perfeitamente com a estrutura rizomática do campo de estudo da cultura visual:

1. O percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomine a atitude de cooperação e onde o professor seja um aprendiz e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que deverá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a ideia de uma versão única da realidade.
4. Cada trajetória é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183).

Hernández (2000) ainda pontua outras cinco características, não menos importantes. Entretanto, por ora, essas quatro características nos bastam para entender os desdobramentos do nosso trabalho. Trabalho esse que teve início com a visita dos estudantes da turma F da EMBSC, constituída por pré-adolescentes de 10 a 13 anos de idade, intermediado pelo citado projeto de extensão, na aula de Introdução ao Desenho e na exposição denominada *Estratigrafias*, do artista Guilherme Moreira, realizada na Galeria da FAV. O tema-problema propunha entender o desenho em suas várias e possíveis vertentes, mediante a participação de todos. O intuito era que nós também pudéssemos aprender e estudar nesse processo, saindo do pedestal do especialista, como sugere Hernández (2000). Além disso, o percurso iniciado não estava fechado e possibilitou estabelecer conexões que até então não estavam definidas, mas que foram sendo criadas no processo.

A EMBSC ganha destaque quando suas práticas pedagógicas retratam o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, porque se referem a momentos em que seu PPP reflete, de fato, os anseios da comunidade escolar. Trabalhos coletivos abarcam diferentes temáticas a cada semestre em que todos se encontram envolvidos e abertos para inserir, em seus planejamentos, acontecimentos que venham a somar. É o caso, por exemplo, do diálogo da escola com os estudantes da disciplina de Estágio, da Licenciatura em Artes Visuais, que contribuem para a consolidação do PPP da escola na sua prática. Os estudantes da EMBSC, embora ainda pré-adolescentes, refletem, em suas ações, maturidade, autonomia e liberdade com responsabilidade, demonstram ter um vocabulário rico no que diz respeito ao contexto das artes visuais e da cultura visual. Esse comportamento nos estudantes é consequência das vivências escolares que simulam um métier artístico baseado no conhecimento técnico e histórico, do pensamento crítico e a visibilidade de produção. Desde as turmas iniciais, há um incentivo para uma abordagem artística fundada no conhecimento das técnicas e do objeto a ser representado. Dessa forma, evidenciam como são capazes de fazer a diferença quando são tratados como sujeitos partícipes do processo de ensino-aprendizagem-ensino, ou seja, como autores e criadores.



**Figura 2<sup>1</sup>** – Exposição Estratigrafias – Galeria de Arte – FAV – UFG.

**Fonte:** Kelly Mendes, Guilherme Moreira

A visita à exposição do artista Guilherme Moreira foi o ponto de partida para se pensar o desenho no campo expandido. No caso específico desse artista, o que lhe interessa é explorar o desenho de forma não convencional, usando da sobreposição de superfícies planas para criar linhas, desenhos. Vem daí a ideia de “estratigrafias”, termo tomado do conceito de estratificação da geologia.

**Imagem 3<sup>2</sup>** – Exposição Estratigrafias –Galeria de Arte – FAV – UFG

**Fonte:** Kelly Mendes, Guilherme Moreira

1. Uso da imagem, em contextos de pesquisas acadêmicas, autorizado pelos responsáveis dos menores e participantes do projeto.

2. Uso da imagem, em contextos de pesquisas acadêmicas, autorizado pelos responsáveis dos menores e participantes do projeto.

Nós, os estudantes da licenciatura do primeiro e sétimo períodos e os estudantes da turma F da EMBC pudemos aprender e explorar as possibilidades de se desenhar, com a mediação do diálogo com a teoria e a prática. Estudamos movimentos artísticos que dialogavam com a estética dos trabalhos do artista, como o Neoplasticismo de Mondrian, Suprematismo de Malevich e a arte abstrata de Kandinsky, nas aulas que antecederam a visita.

Na sequência do processo, criamos composições coletivamente, sobrepondo formas e, ao estilo da artista Regina Silveira, projetamos essas imagens em grandes formatos, para se criar um grande desenho coletivo.

**Figura 4<sup>3</sup>** – FAV – UFG.



**Fonte:** Kelly Mendes

De volta ao campo de estágio, foi a vez de se pensar o desenho não somente do ponto de vista técnico e intelectual, mas como um meio de se tratar do “saber sensível”. Desenho é ideia que prevê um projeto, é *design*. É também registro. Mas pode ser vestígio? Perante pontos de vistas diferentes, instigamos os estudantes da turma F da EMBC a buscar sentidos e significados. Assim, saímos do senso comum que ocupa o desenho nas instituições formais de ensino. Duarte Júnior (2000) dirá que o saber é carnal, corpóreo, embora ensinamos a aprender e aprendemos que o saber é conhecer, é inteligível:

[...] consiste em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através de signos eminentemente lógicos e racionais, como as palavras, os números e os símbolos da química, por exemplo. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 132-133).

Conhecer é mental, dirá esse autor. Já o “saber sensível” é carnal, reside na carne. “Diz respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e se manifesta em situações mais variadas, tais como o equilíbrio que nos permite andar de bicicleta” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 133). Com base nesse conceito foi possível abrir outras linhas de conexões na estrutura rizomática da Licenciatura em Artes Visuais no campo de estudo da cultura visual. Do registro gráfico na superfície, pensado e projetado racionalmente dentro de uma lógica, seguimos para a percepção do corpo,

3. Uso da imagem, em contextos de pesquisas acadêmicas, autorizado pelos responsáveis dos menores e maiores participantes do projeto.

já não só como cérebro, como “saber orgânico”, “saber corporal” como parte integrante do ato de conhecer. “Compreender que há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar-lhes (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas)” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183). Resgatar o sensível no processo de aprender-ensinar-aprender significa deixarmos de ser especialistas e aprender que a chama azul, como citado no início deste texto, também queima e é mais quente que a chama vermelha e amarela.

**Figura 5** – Desenho vestígio – Performance dos estudantes da turma F da EMBSC – orientação Carlos E. E. Rego e Audnã Abreu.



**Fonte:** Audnã Abreu

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho evidencia processos de como aprendemos a aprender e como ensinamos a aprender. Outrossim, destaca que vários podem ser os caminhos a se percorrer e que nessa trajetória a intuição, a sensibilidade e o humor devem ser resgatados para recuperação do aprender com desejo e prazer.

Nessa experiência aprendemos que, para haver conexões, é necessária a abertura para o diálogo horizontal. E mais: que os saberes produzidos nas escolas de ensino fundamental são tão importantes quanto o saber construído na academia. E que esses saberes são vivos e por isso mutáveis e propensos a críticas e reflexões, uma vez que não deveriam sedimentar-se na verdade absoluta.

Por conseguinte, pensar a licenciatura em artes visuais como uma estrutura rizomática, ao nos valermos das contribuições de Duncum (2011), Deleuze e Guattari (2004), Hernández (2000) e Duarte Júnior (2000) acreditamos que o ensino-aprendizagem na contemporaneidade deveria “promover nos estudantes a compreensão dos problemas que pesquisam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e



buscar explicações, formulando hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183).

Ampliar a nossa capacidade de reordenar e reconfigurar formas de aprender e ensinar, em uma perspectiva rizomática, como nos explica Duncum (2011) no campo de estudos da Cultura Visual, nos conecta a uma “pluralidade de pontos de vista” (HERNÁNDEZ, 2000), como é a proposta do “Projeto de Trabalho” deste mesmo autor, que propõe, entre outras coisas, estabelecer conexões, questionar a ideia de uma única versão da realidade e reconhecer que cada trajetória é única e construída a partir de diferentes tipos de informação.

A questão não se resume ao ponto de partida e aonde pretendemos chegar, pensar a experiência como “saber sensível” discutida profundamente por Duarte Júnior (2000), nos possibilita acolher também a “multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2004) como diversidade de possibilidades, não somente em uma perspectiva pragmática, mas também ontológica, para abraçarmos o imprevisível, a surpresa como detonadores de tomadas de consciência da diversidade de relações no campo do aprender-ensinar-aprender, além das naturalizadas e legitimadas.

A pluralidade potencializa a multiplicidade. Entendemos essa pluralidade como um coletivo de experiências que ao se aproximarem criam atritos e se expandem em novas soluções enriquecidas pelas contribuições dos envolvidos. O choque entre as nossas experiências, enquanto estudante do ensino fundamental, estudante da licenciatura, professor de arte do ensino básico ou formador de professores de arte formam essa pluralidade. Esse conjunto, para se acomodar e andar junto, multiplicam as possibilidades de ações que podem ser tomadas. Essa multiplicidade de visões cria diversas facetas na experiência, que podemos entender como pontos de vistas e compreensões de cada indivíduo sobre o Projeto de Trabalho. Essas compreensões são como os nós de um rizoma. Ao mesmo tempo influencia, também é influenciado pelos outros nós. Aprendemos e se ensinamos em todas essas conexões de forma rizomática.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Cléber A.; BORGES, Diogo C. Rizoma – uma introdução aos mil platôs de Deleuze e Guattari. **Revista Critério**, v. 1, n. 4, 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/482209/Rizoma\\_uma\\_introdu%C3%A7%C3%A3o\\_aos\\_Mil\\_Plat%C3%93](https://www.academia.edu/482209/Rizoma_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_aos_Mil_Plat%C3%93). Acesso em: 23 jul. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia: v. I**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositório.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>. Acesso em: 26 jul. 2018.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 15-30.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

**Data de recebimento:** 14/01/2021

**Data de aceite para publicação:** 25/02/2021