VIII SEMINARIO Internacional DE PESQUISA EN ARTE Y Cultura VISUAL

4→7 agosto 2025 / MVD, URU

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY · UFG · Facultad de Artes · FAV · Maestría en Arte y Cultura Visual · NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN EN CULTURA VISUAL · RESONAR · PPGACV

ISSN: 2595-8992

VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual
Realizado del 4 al 7 de agosto de 2025 en Montevideo, Uruguay

SIPACV VIII
DESencuentros

Universidad de la República

Rector

→ Prof. Héctor Cancela

Decano de la Facultad de Artes

→ Prof. Fernando Miranda

> Consejo de la Facultad de Artes, período 2022—2026

Orden Docente

TITULARES	SUPLENTES
→ Ana Laura López	→ Karen de los Santos
→ Paula Giuria	→ Mónica Cabrera
→ Graciela Carreño	→ Sandra Marroig
→ Magalí Pastorino	→ Marcelo Patiño
	→ Vera Garat
	→ Muriel Stathakis
	→ Martín Iribarren
	→ Diego Valiñas
	→ Ana Copelmayer

Orden Estudiantil

TITULARES	SUPLENTES
→ Nandí Ledesma	→ Matilde Pomi
→ Facundo Alpuy	→ Lucía Padula
→ Sofía González	→ Romina Viera
	→ Valentina Montibeller
	→ Emanuel Lisboa

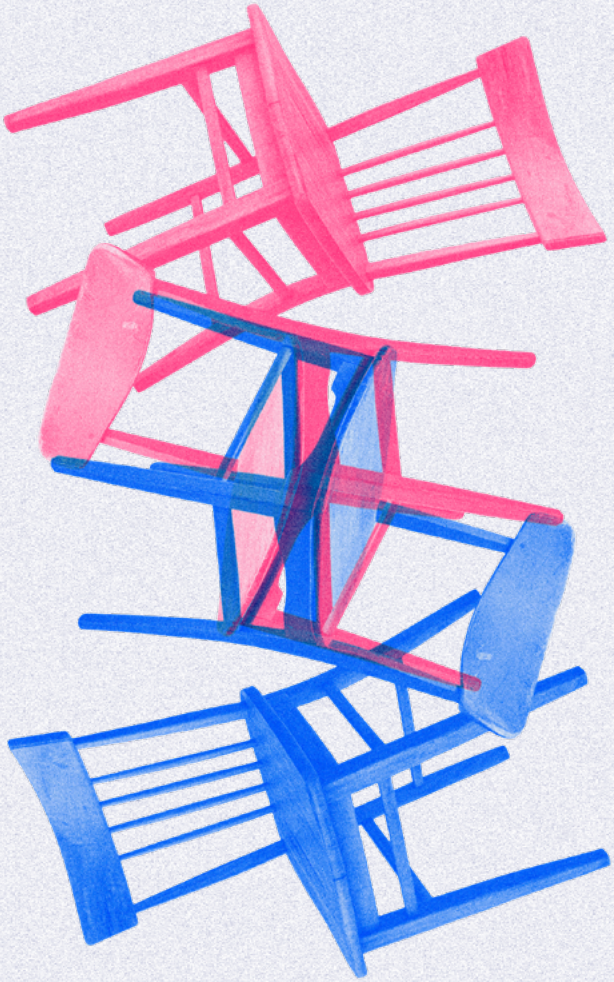
Orden Egresados

TITULARES

→ Viviana Alonso

→ Sally Cabrera

→ Raúl De León



Organización

COORDINACIÓN GENERAL

→ Fernando Miranda (FARTES, UDELAR)

COMISIÓN ORGANIZADORA

→ Arianna Fasanello (FARTES, UDELAR)
→ Beatriz Fernández (FADU, UDELAR)
→ Gonzalo Vicci (FARTES, UDELAR)
→ Guadalupe Pérez (FARTES, UDELAR)
→ Julio Pereyra(FARTES, UDELAR)
→ Karen D. Santos (FARTES, UDELAR)
→ Manuel Gallardo (FARTES, UDELAR)
→ María Schmukler (FARTES, UDELAR)
→ Mariana dos Santos (FARTES, UDELAR)
→ Mónica Cabrera (FARTES, UDELAR)
→ Natalia Acosta (FADU–FARTES, UDELAR)
→ Valeria Cabrera (FARTES, UDELAR)
→ Valeria Lepra (FARTES, UDELAR)
→ Yohnattan Mignot (FARTES, UDELAR)
→ Alice Fátima Martins (FAV, UFG)
→ Carla de Abreu (FAV, UFG)
→ Lilian Ucker Perotto Brasil (FAV, UFG)

DISEÑO Y COMUNICACIÓN

→ Natalia Acosta (FADU–FARTES, UDELAR)

ACTIVADORXS

→ Alice Fátima Martins
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, BRASIL
→ Amparo Alonso-Sanz
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, ESPAÑA
→ Mariana Percovich
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY
→ Mónica Marcell Romero Sánchez
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA
→ Valeria Lepra
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, URUGUAY

RELATORÍA

→ Sergio Trabucco Zerán
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE

Organización

COMITÉ CIENTÍFICO URUGUAY

→ Fernando Miranda (FARTES, UDELAR)
→ Gonzalo Vicci (FARTES, UDELAR)
→ Valeria Lepra (FARTES, UDELAR)
→ Guadalupe Pérez (FARTES, UDELAR)
→ Beatriz Fernández (FARTES, UDELAR)
→ María Schmukler (FARTES, UDELAR)
→ Arianna Fasanello (FARTES, UDELAR)
→ Valeria Cabrera (FARTES, UDELAR)

COMITÉ CIENTÍFICO BRASIL

→ Dra. Ana Lúcia Beck (PPGACV, UFG)
→ Dra. Alice Fátima Martins (PPGACV, UFG)
→ Dra. Carla Luzia de Abreu (PPGACV, UFG)
→ Dra. Carla Milani Damião (PPGACV, UFG)
→ Dr. Cláudio Aleixo Rocha (PPGACV, UFG)
→ Dr. Cleomar de Sousa Rocha (PPGACV, UFG)
→ Dr. Edgar Silveira Franco (PPGACV, UFG)
→ Dr. Elinaldo da Silva Meira (PPGACV, UFG)
→ Dr. Flávio Gomes de Oliveira (PPGACV, UFG)
→ Dr. Gazy Andraus (bolsista PNPD-Capes, PPGACV, UFG)
→ Dr. João Dantas dos Anjos Neto (PPGACV, UFG)
→ Dra. Leda Maria de Barros Guimarães (PPGACV, UFG)
→ Dra. Lilian Ucker Perotto (PPGACV, UFG)
→ Dra. Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues (PPGACV, UFG)
→ Dra. Rita Morais de Andrade (PPGACV, UFG)
→ Dra. Rosa Maria Berardo (PPGACV, UFG)
→ Dr. Samuel José Gilbert de Jesus (PPGACV, UFG)
→ Dr. Thiago Fernando Sant'Anna e Silva (PPGACV, UFG)

Presentación

2025 — MVD, URU / 4 → 7 agosto

Investigar en arte y cultura visual implica trabajar desde mixturas, colaboraciones y preguntas en transformación. Es un campo de intercambio donde se articulan prácticas, conceptos, lenguajes e imágenes que dialogan con las experiencias sociales y culturales de nuestro presente.

En su octava edición, el SIPACV propuso explorar las tensiones del **des/encuentro** como forma de habitar, comprender y producir mundo. El seminario reunió a investigadoras e investigadores, artistas y docentes de distintos contextos institucionales y territoriales para reflexionar sobre las dimensiones poético-políticas de la creación y la investigación en el marco de la complejidad contemporánea.

Asamblea / Assembleia:

UN ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN COMÚN

La **Asamblea/Assembleia** constituyó la forma de encuentro y trabajo del seminario. Más que un formato de intercambio académico convencional, propuso un espacio colectivo para pensarnos en relación con nuestras prácticas de creación, investigación y docencia en arte y cultura visual.

Como ámbito de escucha, pluralidad y disenso, la Asamblea/Assembleia buscó poner en común miradas, preguntas y experiencias que atraviesan nuestro quehacer. Frente a un presente que insiste en el éxito individual y en la estandarización de los discursos, fue una apuesta por el encuentro en la diferencia y por la creación en colectivo.

En este marco, habitar el disenso supone asumir la divergencia como potencia para desplazar certezas y abrir espacios para imaginar lo desconocido.

A partir de estas premisas, se organizaron ámbitos de trabajo orientados a la conversación y a la construcción común de sentido, donde los ejes temáticos y las propuestas funcionaron como puntos de partida para reconocer afinidades, abrir líneas de investigación y activar procesos compartidos.

Sobre esta publicación

Las actas del VIII SIPACV reúnen trabajos presentados durante el encuentro. Los textos se organizan a partir de las líneas de investigación de los programas de posgrado participantes —el Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual de la Universidade Federal de Goiás (PPGACV-UFG) y la Maestría en Arte y Cultura Visual de la Facultad de Artes de la Universidad de la República (MACV-FARTES-Udelar)—, así como de los ejes temáticos que orientaron las instancias de discusión.

La publicación propone un recorrido por distintas aproximaciones a la investigación en arte y cultura visual —desde los procesos de creación artística hasta las prácticas pedagógicas, las políticas de representación y los estudios de cultura visual contemporánea—, como una invitación a continuar estas conversaciones y a abrir nuevas instancias de pensamiento colectivo.

Líneas de investigación

L-1
IMAGEN, cultura Y PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

Línea de investigación PPGACV-UFG

Investigación de procesos de producción, recepción, circulación y construcción de sentido centrados en las imágenes y visualidades artísticas o no artísticas articuladas con la cultura y la tecnología, con énfasis en los abordajes y debates teóricos.

L-2
POÉTICAS visuales Y PROCESOS DE creación

Línea de investigación PPGACV-UFG

Investigación de cuño teórico-práctica del hacer artístico y sus procesos de creación. Investigación de técnicas, materiales y soportes en la producción del trabajo artístico. Estudio y experimentación de articulaciones entre teorías, narrativas y lenguajes en la producción de poéticas artísticas, con énfasis en los procesos de creación.

L-3
EDUCACIÓN, arte Y cultura VISUAL

Línea de investigación PPGACV-UFG

Investigación de prácticas educativas y de procesos de mediación en arte y cultura visual. Investigaciones en contextos plurales, enfocando prácticas de enseñanza, pedagogías culturales e interculturales, que establecen relaciones entre enseñar y aprender, asociadas a las problemáticas sociales emergentes, con énfasis en las cuestiones pedagógicas.

L–4
ARTE Y PRÁCTICAS interpretativas

Línea de investigación MACV-FARTES-UDELAR
Investigaciones referidas a la Teoría del Arte, a las prácticas artísticas locales y regionales de las décadas de los ‘70, ‘80 y ‘90, y a su enunciación estética.

L–5
ARTE Y POLÍTICAS DE representación

Línea de investigación MACV-FARTES-UDELAR
Busca la presentación y divulgación de experiencias artísticas y de educación artística, en particular en temas vinculados a la Memoria y los Derechos Humanos.

L–6
ESTUDIOS DE cultura visual Y CONDICIONES DE CREACIÓN Y PRODUCCIÓN ARTÍSTICA contemporánea

Línea de investigación MACV-FARTES-UDELAR
Procura la vinculación en estos campos con la educación artística y los procesos de construcción de identidad, especialmente a aquellos que se vinculan a los entornos urbanos y/o institucionales.

L–7
NARRATIVAS visuales

PPGACV-UFG y MACV-FARTES-UDELAR
Las narrativas visuales son producciones/creaciones imagéticas que se organizan a partir de una sucesión de episodios y acontecimientos, con imágenes integradas y/o vinculadas.

Índice

Imagen, Cultura y Producción Artística

18 **Prácticas artísticas y materialidades emergentes: agencia, tecnología y visualidades activas**
Claudia Mauttoni Aguerre

26 **Encruzilhadas entre Exu e São Jorge no Rio de Janeiro**
Gab Dias

37 **Prácticas artísticas, identidad y territorio en contexto de extensión**
Marcos Lafluf, Belén Abellá y Carlos Silveira

46 **CLAC – Circuito de Arte Contemporânea na América Latina**
Charlene Cabral Pinheiro e Diego Groisman

57 **Corpos na cidade - Quando a rua te engole**
Maria Helena Paula Motta Gomes

Poéticas Visuales y Procesos de Creación

70 **ÁGUA, FUNGO E ÁGUA: Dissidências e Con-fluências na Fabricação Remota de Imagens Além-rio e Além-mar**
Janayna "Café" Medeiros Pinto Santana, Agnaldo Mouler Duarte e Miguel Ángel Castelo Agra

83 **O Silêncio como vão entre versos**
Márcia Machado Braga

96 **Quanto mede: compartilhar a arte de mensurar o intangível**
Calixto Bento e Aline Nunes

104 **Apropriação de elementos da cultura visual na arte contemporânea: deslocamento e des/encontro como procedimento de ressignificação de imagens**
Andressa Ahlert

117 **O desenho que insiste: o cachorro, o carro e eu**
Katiane Ferreira

127 As três graças e Pulso: duas performances para pontuar perspectivas de presença
Martha Gomes de Freitas e Kelly de Oliveira Xavier

137 Genes: Investigação Poética e Processos Criativos na Performance ao Vivo com Recursos Digitais
Sadiana-Luz Martins Frota e Gisela Reis Biancalana

148 Estado de passagem: corpos em trânsito
Barbara Larruscahim da Costa e Eduarda Azevedo Gonçalves

156 Tabuleiro Humaitá e a Porta da Cidadela: o despacho como jogo
Rafael Muniz Espíndola

161 *Gente en obra:* notas sobre o dissenso
Desirée de Barros Ferreira

170 A performatividade de gênero apresentada nas imagens dos clubes noturnos homossexuais, da berlim entre-guerras
Ravana da Silva Lobo

181 Montevideo é uma festa! Caminhadas, uma árvore, livros e naufrágio
Cristiano Souto Sant´Anna

188 Ecomuseu Urbano: A Asamblea/Assembleia
Osvaldo (Vado) Vergara Borges e Cláudia Vicari Zanatta

198 Trabalho de/em arte: pesquisa, assembleia e desencontro
Marina Costamilan Rombaldi

210 Autoficção - ou encantamento para corpos-mundos confinados
Michele Louise Schiocchet

217 Identidad artificial
Matias Andrés Nobelasco Moreno

222 Kenia no está en África, está en una asamblea
Sergio Trabucco Zerán

L–7 Educación, Arte y Cultura Visual

229 **As imagens como dispositivos político-narrativos e de encontro na pesquisa com migrantes**
Lilian Ucker Perotto

240 **Para restaurar sentidos de comunidade: "poiethesis", política, solidariedade**
Alice Fátima Martins

246 **Visualidades urbanas insurgentes como prática pedagógica de resistência**
Carla Luzia de Abreu, Hevelyn Costa de Jesus e Mavi Turíbio

258 **Cineconversas – usar e criar filmes com docentes**
Rossana Maria Papini, Sandra Kretli da Silva e Marcia Costa Rodrigues

267 **Travessias de pesquisa: a docência em arte na perspectiva da cultura visual por caminhos (auto)biográficos e migrantes**
Angélica Rodrigues Lima

278 **Bordografar, Fotobordar e Biografemar: metodologias assembleares na pesquisa em Cultura Visual**
Júlia Mariano Ferreira

289 **O jogo das imagens: cinema e cultura visual no cotidiano escolar**
Lisiane Alves Vieira

298 **Modelo Vivo Online: Considerações sobre a Pedagogia do Evento**
Daniel Silva Lopes e María del Rosario Tatiana Fernández Méndez

305 **O que podem as imagens do feminino para uma educação anti misógina?**
Adineia Araujo da Silva

315 **FOGO COMUM: Experiências de compartilhamento de saberes através da cerâmica e do espaço urbano**
Humberto Levy de Souza e Tais Beltrame dos Santos

321 **A representação da identidade sob a ótica do surrealismo e do marxismo: as contribuições da pedagogia histórico-crítica no ensino de arte**
Rafael Silva Gonçalves

330 "ABC da cana" de Jonathas de Andrade: contranarrativas, cultura visual e pedagogias decoloniais
Fábio Gonçalves Torres e Nayara Joyse Silva Monteles

340 La Mirada Mani - Fiesta
Natalia Hazan y Sergio Rodriguez

343 Diálogos y tensiones en las prácticas de enseñanza con imágenes fijas y audiovisuales en la formación de educadores
Graciela Acerbi Duarte, Cecilia Etcheverry Ruival e Verónica Panella Rebella

349 Entre silencios y afectos: Del (des)encuentro al buen encuentro en el VIII SIPACV
Fernanda de Araujo Días, Tânia da Costa Gouvêa y Francy Marroquin

356 Imagens metáforas: um método na pesquisa educacional, o que podemos aprender no coletivo?
Marcia Silveira Cassol

364 Proposições poéticas para pensar a docência em Artes Visuais
Tharciana Goulart da Silva

373 É possível fotografar a escuta?
Carina Nascimento d' Ávila

384 Entrando na roda: a dança circular e o tambor de crioula como práticas pedagógicas na escola
Nayana Fernanda Barros, Genicleia Vitório Silva Gonçalves e Maria de Lourdes Andrade Pereira

396 O artesanal do digital: poéticas da colagem
Fernanda Vieira de Oliveira, Tania Lucía Maddalena e Amanda Isarrá

403 Imagens dos Movimentos em defesa da educação no Brasil (2016) como imagens-comburente
Bianca Rezende Carolina

407 Mediação artística como Pedagogia Cultural
Tatiana Fernández, Marina Vaz Andre Moyle e Lyara Oliveira Silva

420 SIPACV – A beleza das construções inacabadas, colóquios, experiências, fatos vivenciados e perguntas inevitáveis
Andréa Lana Braga Costa

428 Diseño feminista colectivo: ¿cómo construir los procesos?
Romina Vigo

440 A Transversalidade da Arte e da Cultura Visual na Educação Inclusiva: Potencialidades Pedagógicas e Desafios Contemporâneos
Kenia Estevam de Castro e Nayara Joyse Silva Monteles

452 Representatividade e inclusão: narrativas e desencontros sobre as visualidades negras na arte
Nayara Joyse Silva Monteles e Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

463 Territórios Sensíveis e Visualidades no contexto escolar: um debate a partir das experiências na Sala de Práticas Artísticas
Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo e Danuza da Cunha Rangel

471 BOCANADA: Invitación a nuevas alianzas y respiraciones
Cardinal Clara

481 Avessos dos aprendizados: Quando a fotografia bordada entra em sala de aula
Pollyanna Brito, Júlia Mariano Ferreira e Ana Rita Vidica

495 Los pájaros barranqueros: figuración de la labor docente en artes visuales en veredas de Villamaría, Caldas
Juan Sebastián Ospina Álvarez

L4 Arte y prácticas interpretativas

506 Elaboração de fanzines em ambientes educacionais – apropriação e uso do método e da estética fanzineira na ressignificação e mediação de conteúdos atitudinais pelo viés da arte, cultura visual e expressividade crítica de lugares de fala legítimos por fanzinestudantes em suas cartografias visuais
Carlos de Brito Lacerda e Thiago Fernando Sant'Anna e Silva

L5 Arte y políticas de representación

517 A posição secundarista da mulher no campo das artes: uma análise da alegoria de Virginia Woolf "A irmã de Shakespeare"
Ana Julia Da Silva Macedo

525 Rompendo silêncios: uma visita ao *não-lugar* através da fotografia
Pollyanna Brito e Thais Hamada

536 No céu da boca que não é a sua
Beatriz Almeida Brandão

543 Arte, memória, tradição e identidade cultural latinoamericana
Maria Victoria Gonzalvez Velazquez e Ana Maria Rufino Gillies

554 A arte a serviço do patriarcado
Paulo Gaiger

L—6 Estudios de Cultura Visual y condiciones de creación y producción artística contemporánea

568 Hoja en blanco: Apuntes sobre posibilidades dentro de la investigación
Adriana Lucía Izquierdo Mendoza

574 Escuela-Museo: poéticas políticas para imaginar otros museos
Valeria Cabrera

580 Interseções da Arte - Narrativas de si
Ana Luiza Marques de Tovar Faro e Anna Thereza Bezerra de Menezes

592 Desenhar o tempo: Práticas de Animação e Aprendizagem
Jodinei Eduardo de Almeida

603 O potencial educacional da informação estética visual como agente de combate a opressões históricas
Rita Luciana Berti Bredariolli

L—7 Narrativas Visuales

619 Conflagraciones: prácticas contrahegemónicas en el arte contemporáneo
Roberta Stubs

628 Inventando Histórias
Shênia Mineiro Martins, Amanda Isarrá e Tania Lucía Maddalena

635 MATERNATIVAS: Fotografias e contravisualidades de mães universitárias
Shênia Mineiro Martins, Michelle Viana Trancoso e Pâmela Oliveira Veras

642 Quise vestirme de mar
Casatti Romina, Corgatelli Carla y Marsiglia Milena

648 Formação docente – criar processos pedagógicos com imagens, sons e narrativas
Lucia Teresa Romagnoli, Nilda Alves e Noale Toja

L—1

IMAGEN, cultura Y PRODUCCIÓN ARTÍSTICA

Prácticas artísticas y materialidades emergentes: agencia, tecnología y visualidades activas

Claudia Mauttoni Aguerre
Facultad de Artes, Universidad de la República, Montevideo-Uruguay

Resumen

Esta propuesta plantea una exploración y problematización sobre los procesos de producción y construcción de sentido en las prácticas artísticas contemporáneas, en el marco de su articulación con las nuevas tecnologías y las materialidades emergentes. Desde una perspectiva anclada en los nuevos materialismos, se propone que las prácticas artísticas hacen visible una agencia distribuida en la que humanos, objetos, infraestructuras y códigos operan conjuntamente como ensamblajes. Tras una genealogía tecnocultural (de *Cybernetic Serendipity* al net.art), se precisan reconfiguraciones ontológicas (Haraway, 1991; Broncano, 2009; Coole & Frost, 2010; Sibilia, 2012). Asimismo, se exploran dos casos —*Transkinestesia cyborg* (Jara, 2015) y *Octópodos Sisíficos* (Yeregui, 2010)—. Por último, se propone, desde la noción de *visualidades activas,* que dichas visualidades, no solo representan, sino que también operan, afectando y siendo afectadas por los ensamblajes tecnológicos y culturales en los que circulan. El objetivo es contribuir a una comprensión expandida de las prácticas artísticas, dentro de contextos donde lo tecnológico, lo performativo y lo sensible se entrelazan.

Palabras clave: Nuevos materialismos, agencia distribuida, visualidades activas, arte y tecnología.

Introducción

En el cruce entre el arte contemporáneo y las tecnologías emergentes se abre un campo fértil de indagación crítica. Este escenario invita a reconsiderar cómo el pensamiento contemporáneo redefine y tensiona las categorías clásicas que separan radicalmente naturaleza y cultura, lo humano y lo no humano, así como los dualismos entre mente y materia. Este ensayo propone que las prácticas artísticas contemporáneas, interpretadas desde los nuevos materialismos, hacen visible

una "agencia distribuida" en la que humanos, objetos, infraestructuras y códigos operan conjuntamente como ensamblajes (Coole & Frost, 2010; Haraway, 1991; Broncano, 2009). Dicha agencia desplaza la noción clásica de presencia: deja de pensarse como un pleno autosuficiente para entenderse como un efecto inmanente de multiplicidades y diferencias en tensión. En esta línea, Derrida (1998) sostiene que la experiencia no radica en lo estable, sino en la apertura hacia lo otro, lo intempestivo; así, el presente deja de ser un momento estático, para devenir en un punto de encuentro entre lo que difiere y lo que llega. En este contexto, los nuevos materialismos emergen como una corriente teórico-filosófica que propone una reconfiguración profunda de nuestras concepciones sobre la materia, la agencia, el cuerpo y los modos de producción de sentido. Con Deleuze y Guattari (2002) se desplaza la ontología de entidades estables hacia planos de inmanencia poblados por multiplicidades e intensidades: este desplazamiento implica poner de relieve la exploración de diferentes formaciones, dimensiones y virtualidades, donde se trazan líneas de fuga y flujos desterritorializados. En *The Actual and the Virtual,* Deleuze (2007) hace referencia a esa estructura de actualización de lo real/virtual; para el autor, toda percepción actual está envuelta por una "nube" de imágenes virtuales que la modulan en circuitos móviles. En esta línea, los aportes de Donna Haraway, con su crítica a los dualismos naturaleza/cultura, ofrecen un marco fértil para pensar la producción artística contemporánea desde lo inorgánico, lo técnico y lo viviente (Haraway, 1991). Asimismo, en la noción de "postorgánico" de Paula Sibilia, el cuerpo y la subjetividad se reconfiguran al contacto con las tecnologías digitales: ya no como meros soportes, sino como ensamblajes tecnovitales que producen formas de vida (Sibilia, 2012).

A diferencia del materialismo clásico —que concibe la materia como una sustancia pasiva, inerte y determinada por estructuras superiores (ideológicas, económicas o lingüísticas)—, el nuevo materialismo adopta una visión postdualista que entiende la materia como activa, dinámica y coconstituyente de lo real. Bajo este prisma, las nuevas tecnologías no solo transforman nuestras formas de vida, sino que también reconfiguran nuestras relaciones con la materia. La inteligencia artificial, la biotecnología, los sistemas cibernéticos y las infraestructuras digitales actúan como catalizadores de una materialidad expandida: redes eléctricas, cuerpos hibridados, algoritmos operativos y residuos tecnológicos desdibujan las fronteras entre lo humano y lo no humano, lo orgánico y lo artificial. Uno de los conceptos centrales del nuevo materialismo es el de agencia distribuida. En lugar de entender la acción como prerrogativa exclusiva del sujeto humano autónomo y racional, esta visión propone que la capacidad de actuar y afectar emerge de redes relacionales donde interactúan humanos, objetos, tecnologías, organismos y fuerzas materiales (Coole & Frost, 2010). En consecuencia, las infraestructuras digitales, los cuerpos hibridados, los algoritmos y los residuos tecnológicos configuran nuevos materialismos donde se desdibujan los límites entre lo orgánico y lo artificial. Este corrimiento habilita una comprensión de las obras como ensamblajes operativos —no como objetos estáticos—.

Genealogías tecnoculturales

Reinaldo Villar (2011) recuerda que hacia fines de los años sesenta, en muestras como *Cybernetic Serendipity* (Londres, 1968), se consolidaron exploraciones entre artes y tecnociencias. Ese impulso osciló entre la fascinación y el escepticismo, pues las tecnologías aparecieron como instrumentos corporativos de control, de modo que, "después de la fascinación tecnológica decaen las iniciativas, en parte debido a que [...] la contracultura [...] asoció las nuevas tecnologías con el capitalismo multinacional, el puro formalismo y la guerra de Vietnam" (Villar, 2011, p. 107). Villar también subraya que los espacios de experimentación —laboratorios, universidades y empresas— funcionaron como incubadoras de prácticas híbridas, y que pronto estos dispositivos comenzaron a entrelazarse con la ecología y las ciencias biológicas, prefigurando *medialabs* dedicados a simbiosis entre arte y vida (Villar, 2011). En el Cono Sur, iniciativas locales se enlazaron con estas tramas de experimentación y debate, habilitando circuitos porosos entre arte contemporáneo, música, performance y cibernética. Aunque con recorridos desiguales, estos espacios consolidaron imaginarios en los que lo técnico deja de ser mera herramienta para convertirse en coautor de los procesos estéticos.

Ya en los noventa, la etiqueta "arte de los nuevos medios" (*New Media Art*) nombra la convergencia entre tecnologías informáticas y mediáticas y un programa de intervención estética y política. Para Brea (2002), esta historia hunde sus raíces en la desmaterialización de la obra y en estrategias de circulación que exceden la institución museo: "las tradiciones del radioarte, el *mail art*, los proyectos para revistas, los mismos libros de artista o las intervenciones de medios en medios de comunicación, prensa, video o televisión" (Brea, 2002, p. 14). La expansión telemática abrió el juego a prácticas conectivas y colaborativas. Como parte de esa revolución cultural, Internet potenció un giro distribucional de la autoría y el público, con derivas artivistas y formas de publicación que rehúsan el espacio expositivo clásico (Casacuberta, 2003). En este marco emerge el *net.art,* primero autorreflexivo respecto de su no objetualidad —ejemplificada por piezas como *Historias del arte* de Kosic o ¿Por qué seguir hablando de arte? (LSA37)—y, más tarde, polarizado entre líneas formales-narrativas y líneas de función social. Exposiciones como la de Mark Amerika y Alex Galloway en alt-x consolidaron el campo. Brea (2002) identifica una "crítica inmanente" que, a fines de los noventa, se tensiona con la cooptación institucional y la incipiente comercialización, abriendo debates sobre activismo en red (Brea, 2002, pp. 25–26). Estas derivas consolidan un paisaje donde "medio", "obra" y "dispositivo" se funden, y donde las visualidades se piensan como procesos, no como objetos. Así, las prácticas artísticas mediadas por redes, sensores y algoritmos no solo amplían técnicas de producción de imágenes, sino que reconfiguran los regímenes de circulación y las condiciones de acceso. En suma, desde Brea (2002) y Casacuberta (2003) se reconoce, además, que los regímenes de circulación —plataformas, protocolos, licencias— forman parte de la estética misma. La crítica institucional del *net.art* se reconfigura hoy como crítica infraestructural: quien hospeda, indexa, monetiza y modera es también quien decide qué aparece, cuánto dura y a quién afecta. Este recorrido prepara el desplazamiento conceptual que articulan los nuevos materialismos: de una ontología de sustancias a una de agenciamientos.

Phýsis/téchne: políticas de ensamblaje en la tecnociencia

La vieja dicotomía phýsis/téchne y el dualismo cartesiano entre *res cogitans* y *res extensa* se muestran insuficientes ante la complejidad plural que la nueva física y la tecnociencia traen consigo. Dicha concepción dualista de la materia responde a una visión que ve en la naturaleza un medio mensurable y cuantificable. Como sintetizan Coole & Frost (2010), la "comprensión cartesiana-newtoniana de la materia" produjo una dominación conceptual y práctica de la naturaleza asociada a un ethos moderno de potencia subjetivista (p. 8). En cambio, hoy se concibe la materia como exceso, fuerza, relacionalidad y diferencia: activa, autocreativa, productiva e impredecible (Coole & Frost, 2010, p. 9).

Desde los feminismos tecnocientíficos, Haraway (1991) desplaza las ciencias biológicas —el organicismo— hacia una ciencia tecnológica-técnica —ontologías cibernéticas—, donde "lo natural" y "lo cultural" se integran. La figura del ciborg sirve para cartografiar estos cruces; no se trata de una metáfora ilustrativa, sino de una política de ensamblajes. En sintonía, Broncano (2009) describe al ciborg como "ser de frontera", un exiliado de la naturaleza cuya identidad se define menos por esencias que por modos de habitar contextos y trazar recorridos: "Los ciborgs son, sin embargo, seres exiliados [...] el viaje no entendido como destino, sino como exploración" (p. 39). Estas perspectivas convergen en un entendimiento no sustancialista de las materialidades, donde la dicotomía orgánico/inorgánico deja de ser central y el mundo no se constituye por formas determinadas sino por flujos de información. Siguiendo la lectura de Sibilia (2012), la cultura tecnocientífica contemporánea oscila entre dos impulsos míticos: Prometeo, que simboliza la emancipación a través del dominio técnico, y Fausto, que encarna el deseo de trascender límites a costa de riesgos y pérdidas. Este eje permite evitar ingenuidades celebratorias y catastrofismos estériles: las prácticas artísticas que trabajan con tecnologías digitales se sitúan justamente en ese borde donde la promesa de potenciación convive con la inquietud por los costos subjetivos y sociales (Sibilia, 2012).

Prácticas artísticas contemporáneas: visualidad, cuerpo y máquina

En este contexto, el cruce de la tríada visualidad, cuerpo y máquina abre una dimensión donde pasamos de la transmisión al encuentro y del esquema a la escena (Calderón, 2020). Como señala Calderón (2020), la imagen no es solo una proyección, sino un espacio donde las imágenes habilitan acciones y efectos. En efecto, las imágenes pueden pensarse como superficies operativas capaces de intervenir en el mundo. A ese conjunto de operaciones —técnicas, corporales, algorítmicas— donde ver, procesar y afectar ocurren simultáneamente, las denominamos visualidades activas. Las artes de acción, las performatividades y las instalaciones tecnológicas permiten pensar la imagen como interfaz de agencia distribuida. Ello desplaza su comprensión más allá del soporte o la representación, situándola en una ecología de prácticas y aparatos donde se redistribuyen las posibilidades de percepción y de intervención.

Desde esta perspectiva, piezas como *Transkinestesia cyborg* (2015) de Abigail Jara y *Octópodos Sisíficos* (2010) de Mariela Yeregui, reflexionan sobre

problemáticas actuales vinculadas con la condición postorgánica del cuerpo y su acoplamiento con lo técnico. Con Haraway (1991), puede leerse en ambas piezas un ensamblaje material-semiótico donde la agencia se dispersa entre gesto y cálculo; con Sibilia (2012), se evidencia la transición de lo orgánico a lo postorgánico; y con Broncano (2009), la intensificación de la condición liminal entre cuerpo y máquina. Así, estas prácticas artísticas no solo muestran la tecnicidad de lo visual, sino que la convierten en un procedimiento vital, capaz de coreografiar otredades, reconfigurar la interioridad y producir nuevos regímenes de mirada. Aquí se reflexiona sobre cada obra desde tres criterios: (1) redistribución de la agencia (gesto/cálculo/infraestructura), (2) configuración cuerpo-máquina (acoplamientos, tensiones), y (3) régimen de la mirada.

La pieza Danza robótica *Transkinestesia cyborg* (2015), de la coreógrafa Abigail Jara, articula un robot, cuatro *performers*, un traje con sensores que gobierna la cinemática del robot, control sonoro en vivo y escenografía interactiva. Más que ilustrar una "otredad", la obra la produce: la otredad acontece como resultado del acoplamiento entre cuerpos y código, entre gesto y cálculo. En términos harawayanos, la "autoría" deviene coreografía de flujos (Haraway, 1991). Leída desde Sibilia (2012), la obra dramatiza el tránsito de cuerpos orgánicos a cuerpos postorgánicos: no hay simple instrumentalización, sino una coreografía donde gesto y cálculo se tensionan mutuamente.

En *Octópodos Sisíficos* (2010), Mariela Yeregui compuso seis robots dotados de pantallas LCD que exhiben registros endoscópicos (Yeregui, 2010). En palabras de Zuzulich (2010), la instalación opera como "caja negra": las pantallas develan y ocultan y desplazan la mirada desde el afuera hacia el interior visceral. Aquí, la visualidad es afecto tecnificado: la imagen no solo representa, sino que modula ritmos de atención. Así, la instalación reconfigura la mirada como práctica tecnovital. En la línea de Broncano (2009), la obra intensifica la condición liminal del cuerpo-máquina; con Haraway (1991), evidencia que lo orgánico es ya, siempre, técnico; y en clave postorgánica, siguiendo a Sibilia (2012), la obra convierte la visualidad en un procedimiento tecnovital: la pantalla no representa un objeto estático, sino que reorganiza la relación del espectador con su propia interioridad. El doble mito vuelve a operar: Prometeo aparece en la conquista de la visión de lo invisible (la exploración endoscópica como saber-poder), mientras que Fausto asoma en la inquietud por la exposición de lo íntimo y en la posible mercantilización de los datos/órganos como imágenes.

Ambos casos ilustran cómo la práctica artística opera como terreno de prueba para una política de las materialidades: ni fusión armónica ni distopía maquínica, sino negociación situada entre componentes heterogéneos. Desde Haraway (1991), Broncano (2009) y Coole & Frost (2010), la "materia" deja de ser soporte mudo y emerge como agente capaz de reconfigurar percepciones y políticas. Las genealogías trazadas por Villar (2011), Brea (2002) y Casacuberta (2003) muestran que estas intuiciones no son efímeras, sino virajes históricos en la ecología del arte. Así, pensar desde los nuevos materialismos implica desplazar la ética desde la intención del autor hacia la responsabilidad de los ensamblajes. Las prácticas artísticas contemporáneas que operan con tecnologías —sensores, robots, visualidades

algorítmicas— materializan el diagnóstico postorgánico de Sibilia (2012): el cuerpo deviene interfaz y la subjetividad, un campo de negociaciones entre pulsos prometeicos y fáusticos.

Por último, este ensayo ha propuesto leer las prácticas artísticas contemporáneas como montaje de *visualidades activas*: la imagen hace cosas: redistribuye la agencia, construye afectos y reordena la percepción. La pregunta que se abre no es si la técnica corrompe o salva, sino cómo diseñar ensamblajes que habiliten modos más justos de habitar lo común en tiempos de alta tecnociencia.

Consideraciones finales

En sintonía con lo expuesto anteriormente, las reflexiones en el VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual, operaron como marco situado, en el que textos, gestos y cuerpos compusieron un ensamblaje colectivo que ensayó el disenso como forma de escucha. Resonaron términos —performar, bailar, escribir, dibujar, escuchar, mirar, colectivizar— y se pensó el cuerpo atravesado por una mirada atenta, sensible y compartida. Se reflexionó sobre las tensiones entre lo individual y lo común; se pusieron a prueba el silencio y la escucha activa; se interrogaron las condiciones de presencia y de lugar, así como la posibilidad de lo otro. Estas resonancias refuerzan la tesis de una agencia distribuida entre humanos, objetos e infraestructuras que activan tramas colectivas.

Referencias bibliográficas

Brea, J. L. (2002). *La era postmedia: Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Centro de Arte de Salamanca (CASA)

Broncano, F. (2009). *La melancolía del ciborg*. Barcelona. Herder.

Casacuberta, D. (2003). *Creación colectiva*: *En internet el creador es el público*. Barcelona. Gedisa.

Coole, D., & Frost, S. (Eds.). (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics.* Durham & London: Duke University Press.

Derrida, J., & Stiegler, B. (1998). *Ecografías de la televisión: Entrevistas filmadas*. Ediciones Eudeba.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002) *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. España. Pre-Textos.

Deleuze, G. (2007). *The actual and the virtual* (E. R. Albert, Trans.). In G. Deleuze & C. Parnet, *Dialogues II* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1977)

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza* (M. Talens, Trad.). Madrid. Cátedra / Universitat de València; Instituto de la Mujer.

Jara, A. (2015) *Transkinestesia cyborg* [Obra de danza y multimedia]. Musse DC. TRANSKINESTESIA CYBORG | Musse DC

Sibilia, P. (2012). *El hombre postorgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.

Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes.* Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.

Villar Alé, R. (2011). *La significación del medialab en Iberoamérica* [Medialab significance in Ibero-America]. TRIM, 3, 105–117.

Yeregui, M. (2010). *Octópodos Sisíficos / Sysiphean Octopods.* Sitio web de Mariela Yeregui https://marielayeregui.com/octopodos/

Zuzulich, J. (2010). *Octópodos Sisíficos* [Texto curatorial]. Mariela Yeregui. https://marielayeregui.com/octopodos/

Claudia Mauttoni Aguerre

Licenciada en Artes Plásticas y Visuales. Facultad de Artes. Licenciada en Filosofía (FHUCE). Con una Especialización en Gestión Cultural (FCEA). Actualmente me encuentro finalizando la Maestría en Ciencias Humanas, opción Filosofía Contemporánea (FHUCE) y la Maestría en Arte y Cultura Visual. Mi investigación se centra en los procesos de desustancialización del arte, enfoque que parte del estudio de fenómenos como la desmaterialización del arte, el giro performativo y, más recientemente, la integración de las nuevas tecnologías en las prácticas artísticas desde los nuevos materialismos.

Encruzilhadas entre Exu e São Jorge no Rio de Janeiro

Gab Dias
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Introdução

Laroiê!

Inicio esse artigo saudando Exu, o dono das ruas, o orixá da comunicação, do movimento e da transformação, o que personifica a subversão e a transgressão de valores. Como guardião dos caminhos, portas, encruzilhadas, mercados, casas, cemitérios e templos, ele constitui um fundamento essencial na construção da afro-brasilidade, simbolizando a reinvenção, o movimento, a transformação e, sobretudo, a possibilidade de criar vida onde ela foi sistematicamente negada. Sua natureza escapa às categorias binárias de bem e mal, certo e errado, anjo ou demônio, operando para muito além dessas oposições.

Nas terras da África Ocidental e Central, cultuavam-se divindades criadoras como Olodumaré/Olorum (dos iorubás), Zambi (dos angola-congoleses) e Mawu-Lissá (dos povos do Daomé), associadas à criação do mundo e à manutenção da ordem cósmica. Posteriormente, missionários cristãos identificaram nessas entidades características semelhantes às do Deus Criador do Cristianismo (Alves, 2013). No entanto, conforme aponta Reginaldo Prandi (2001, p. 47), ao se depararem com estátuas de Exu representadas com um falo ereto, os primeiros missionários no continente africano o interpretaram como uma entidade maligna, porém:

> É preciso considerar que os africanos não conheciam sequer a ideia de diabo, menos ainda de um opositor de Olodunmaré. Essas oposições Bem e Mal como entendidas pelo Ocidente Cristão e pelos Islâmicos não fazem parte das religiões nativas africanas (Alves, 2013, p. 24).

O falo ereto está associado à semeadura, fertilidade e à potência criadora, e quando presente nos assentamentos, aparece sem qualquer conotação de vulgaridade ou imoralidade (Kileuy, Oxaguiã, 2024). A associação de Exu e dos Orixás com a figura do demônio, combinada com a conversão forçada ao cristianismo, foi uma das justificativas usadas no século XVI para legitimar a escravidão. Ao demonizar as religiões e cosmovisões africanas, os colonizadores criaram um pretexto para a exploração dos povos escravizados.

No contexto do Candomblé, Exu é reconhecido como o Orixá mensageiro, enquanto na Umbanda integra uma falange de entidades — agrupamentos de

espíritos que atuam sob orientação de um Orixá. Sua presença se estende a outras tradições religiosas afro-brasileiras, como Xangô, Tambor de Mina, Batuque, e também em contextos afro-ameríndio-brasileiros, como o Candomblé de Caboclo, a Quimbanda e o Omolocô, onde pode ser cultuado como Orixá, Vodum, Nkisi ou entidade (Alves, 2013). Neste artigo, dedico especial atenção a Exu como entidade na Umbanda — associado também a Pombagiras e Malandros, que compõem o chamado "povo da rua" — e a Exu como Orixá no Candomblé.

De acordo com a Mitologia Iorubá, Exu tem um irmão chamado Ogum. Ele é o Orixá guerreiro que representa as forças de criação e destruição presentes nos instrumentos de ferro, sendo, segundo Reginaldo Prandi, "dono dos caminhos, da tecnologia e das oportunidades de realização pessoal" (2001, p. 21). Para Vagner Gonçalves da Silva, "ambos, Exu e Ogum, representam o fogo transformador" (2013, p. 1103). Para exemplificar a relação de irmandade entre os dois, apresento uma de suas histórias, na qual Exu é chamado de Bará:

Bará aprende a trabalhar com Ogum

Bará era um menino muito esperto.
Todo mundo tinha receio de suas artimanhas.
Ele enganava todo mundo,
queria sempre tirar sua vantagem.
Sua mãe sempre o repreendia
e o amarrava no portão da casa
para ele não ir para rua fazer traquinagem.
Bará ficava ali na porta
esperando alguém se aproximar
e então pedia seus favores,
fazia suas artes e ali se divertia.
Só deixava passar quem lhe desse alguma coisa.

Sua mãe então chamou Ogum e disse a ele
para ficar junto com Bará e dele tomar conta.
Ogum era responsável e trabalhador.
Ogum Avanagã sempre ficou morando com Bará.
Juntos eles moram na porta da casa e se dão bem.
Bará continuou um menino danado,
mas com Ogum aprendeu a trabalhar.
Agora ele ainda se diverte com todos,
mas para todos faz o seu trabalho.
Todos procuram Bará para alguma coisa.
Todo mundo precisa dos favores de Bará.

(Prandi, 2001, p.54)

Atravessando a Calunga

Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou pra pisar neste chão devagarinho
(Dona Ivone Lara - Alguém me avisou)

A travessia do Atlântico, também designada como Calunga ou Kalunga, constituiu o percurso pelo qual povos africanos de diversas etnias e culturas foram forçadamente trazidos para o Brasil sob o regime escravista (Moura, 2000). No âmbito das religiões afro-brasileiras, a Calunga Grande simboliza o mar, espaço associado ao mundo espiritual profundo e aos mistérios da morte e da ancestralidade, funcionando como portal entre os domínios dos vivos e dos mortos. Já a Calunga Pequena refere-se ao cemitério, igualmente compreendido como local de trânsito entre as dimensões material e espiritual.

A partir do século XVI, indivíduos provenientes de distintas regiões da África foram arrancados de seus territórios, submetidos à travessia violenta da Calunga e ao trabalho escravizado, o que acarretou a ruptura drástica de suas estruturas socioculturais, como destacam Verger (1987) e Parés (2006). No contexto do período da escravidão e pós escravidão, os africanos e afrodescentes eram proibidos de exercer suas crenças e forçados a se converter ao catolicismo.

O epistemicídio — "apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos" (Ribeiro, 2019, p.31) — resultante do projeto colonial desumanizou e demonizou sistematicamente as culturas negras e indígenas, fornecendo as bases simbólicas e materiais que sustentaram não apenas o sistema escravocrata, mas também o racismo estrutural que perdura até os dias atuais.

Em resposta a essa violência, desenvolveram-se estratégias de resistência e processos de reelaboração identitária e cultural, dando origem a novas expressões de africanidade nos contextos de diáspora. A memória viva e o desenvolvimento da afro-brasilidade permanece por meio de diversas manifestações culturais e religiosas que foram reinventadas ao longo do tempo, incluindo as entidades e divindades de matriz africana e indígena.

Uma das formas de resistência que os negros escravizados no Brasil encontraram para manter suas crenças vivas e reinventarem suas culturas e espiritualidades, foi por meio do sincretismo. Camuflando e assimilando suas divindades com os santos católicos autorizados pelos brancos.

> Os africanos, por seu turno, devido às condições em que foram trazidos e espalhados por várias partes do Brasil, urdiram um vasto e complexo processo sincrético, a saber: buscaram contornar as diferenças entre as religiões ancestrais por eles mesmo trazidas; certamente acolheram conteúdos das religiões indígenas quando análogos aos seus e; de modo a evitar confronto direto com os senhores que não lhes permitiam a prática de

> outra religião que não fosse o catolicismo, camuflaram suas crenças por meio da justaposição dos orixás com os santos católicos (Bittencourt Filho, 2003, p. 59).

Dentre as justaposições e assimilações entre orixás e santos católicos, Ogum foi sincretizado no Rio de Janeiro com São Jorge — o santo guerreiro, protetor e corajoso que, montado em seu cavalo, enfrenta o dragão, simbolizando a vitória sobre as adversidades. Na Bahia, por sua vez, Ogum (especialmente nas qualidades de Megê ou Xoroquê) é comumente associado a Santo Antônio. Já no Rio, Santo Antônio é sincretizado com Exu, em virtude de atributos como bom humor, coragem, capacidade comunicativa e proximidade com o povo. Tais variações são frequentes e refletem as diferentes percepções das comunidades acerca dos orixás e dos santos católicos.

O estigma historicamente associado a Exu resultou em mudanças significativas nos cultos afro-brasileiros, destacando-se a substituição de Exu por Ogum nos rituais de iniciação de seus filhos e filhas. Essa prática, consolidada em muitos terreiros tradicionais, influenciou inclusive a interpretação dos jogos de búzios — instrumento por meio do qual a liderança do terreiro indica os elementos e caminhos necessários para uma vida equilibrada dos iniciados. Muitos sacerdotes e sacerdotisas encontraram razões para realizar essa troca (Alexandre, 2023) e de acordo com Juana Elbein dos Santos, essa substituição só é viável devido à proximidade simbólica entre Exu-Elegbara e Ogum, considerados companheiros inseparáveis, a ponto de suas identidades se confundirem: "no terreiro, rituais especiais devem ser celebrados durante a iniciação dos Ològun — sacerdotes de Ògún — para evitar que Èsù se manifeste neles, o que ultrapassaria suas forças" (2001, p. 34).

Clara Flaksman, em seu artigo *"De sangue e de santo: o parentesco no candomblé"*, também analisa as alternativas ritualísticas desenvolvidas para os casos em que se faz necessária a substituição entre Exu e Ogum.

> O exemplo mais comum deste tipo de substituição acontece quando uma pessoa que é de Exu precisa fazer o santo num terreiro onde não se faz Exu (caso do Gantois). Nessas situações, a pessoa tem duas opções: ou procura um terreiro onde se faça Exu (se houver espaço para isso, claro), ou pede à mãe ou ao pai de santo de seu terreiro que manipule a composição de sua cabeça de maneira a lhe permitir ser feito ali mesmo. A solução mais comum para este caso é fazer Ogum Xoroquê, a qualidade de Ogum "que mais tem enredo com Exu", ou "que é quase Exu", ou é a "mais próxima de Exu". Assim, Exu fica satisfeito, "mas não muito", como me explicou uma mãe de santo. "A gente consegue controlar ele, mas quem vem é Ogum Xoroquê". E como Ogum Xoroquê está tão próximo a Exu, este pode receber os devidos cuidados através de seu semelhante (Flacksman, 2018, p.137).

Em entrevista para esse artigo, o Babalorixá Ògùn Yande, do Candomblé Efon Ilé Olórókè Àxẹ Olómi Tútù (em Belford Roxo, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro) e

iniciado para Ogum, aborda a demonização e os tabus em torno de Exu, que no passado chegaram a dificultar a iniciação de muitos adeptos.

> Quem iniciava Exu era o povo Jeje, oriundo dos Fons, que cultuavam Legba. E o povo banto, de Angola, que cultuavam Bombonjira e Mavambu, dentro das denominações de Orixá Exu, do que para a gente seria o Orixá Exu para eles. O Candomblé, de tradição Iorubá, vai iniciar Exu aqui no Rio mais tarde e algumas das casas matrizes seguem não iniciando. Mas eu, enquanto sacerdote dentro das minhas pesquisas e leituras, eu não vejo nenhum interdito de iniciação para Orixá Exu, até porque em território iorubá, se inicia pessoas para Exu desde que Exu chegou lá. Então aqui eu acredito que esse tabu perdurou por muito tempo e em algumas famílias e tradições ainda saem se perdurando, mas muito por essa marginalização do que é Exu, né? Porque se associaram Exu ao diabo, como que no Brasil, século 19, início do século 20, como as pessoas iam falar que eram iniciadas para essa figura que é associada ao diabo? Então acho que foi uma forma de preservação e proteção (Yande, 2025, Informação Verbal).

As ruas do Rio

O Rio de Janeiro é profundamente marcado pela presença da população negra e por tradições de origem africana. De acordo com pesquisa de Mary Karasch, já ao final da primeira metade do século XIX, negros e pardos – tanto escravizados quanto libertos – constituíam a maioria da população da cidade (Karasch, 2000). Esses grupos ocuparam e ressignificaram espaços de sociabilidade, o que favoreceu a forte presença de religiões afro-brasileiras.

Juntamente com as práticas religiosas intercruzadas a partir das travessias do Atlântico, surgiram também práticas culturais que se reinventaram com o tempo e permanecem até os dias atuais. As sociabilidades negras afro-diaspóricas não se restringiam aos locais escondidos. Muitas de suas práticas religiosas, culturais, danças, diversões e modos de vida se desenvolveram em outros locais de reinvenção e encantamento: as ruas.

Exu, o dono da rua, é cultuado em encruzilhadas, esquinas, mercados, cemitérios, bem como nas portas de residências e terreiros. É associado às fronteiras e interseções, à boemia, aos prazeres da vida, à festa, diversão e à arte, e de acordo com Foster (2023) Exu é diretamente relacionado com a prática da performance artística e, consequentemente, com atos criativos no contexto da arte.

Ogum, por sua vez, apesar de não ser tão associado à boemia, é sempre celebrado em rodas de samba e uma das maiores festas da cidade é direcionada ao santo que ele foi sincretizado: São Jorge. Tendo o dia 23 de Abril instituído como feriado estadual em sua homenagem, presença visual e de devoção extremamente marcante nas ruas, bem como em bares, sambas e igrejas. Na entrevista com Ògùn Yande, ele aborda a relação entre Exu, Ogum e os sincretismos:

O que a gente vai ter mais próximo (a Exu) é Orixá Ogum. Aí Ogum é sincretizado com São Jorge e acaba que São Jorge se torna essa figura boêmia, não vai ser uma estátua de Exu que vai estar no meio da roda de samba. Apesar de Exu e o povo da rua serem os mais associados à boemia. Mas, na verdade, é esse São Jorge que, enfim, é sincretizado e muito adorado pela população negra, mas é um santo católico. Isso é muito interessante, porque o Exu é sincretizado em Santo Antônio, e nunca que é a Santo Antônio que está na roda de samba. (Yande, 2025, Informação Verbal)

Fig. 1. Missa na Igreja Matriz de São Jorge. Fonte: Acervo pessoal, abril, 2025.

Na celebração realizada no bairro Quintino Bocaiuva, a programação cultural se organiza em torno das missas dedicadas a São Jorge: assistir aos fogos de artifício, comer feijoada e ver o sol nascer. No entanto, outras manifestações festivas acontecem de forma paralela e acabam se misturando com as práticas católicas. Durante grande parte do tempo no dia 23 de Abril, ve-se rodas de samba animando o bairro, enquanto, ao lado da igreja, dois terreiros de Umbanda realizavam suas giras, cujos atabaques podiam ser ouvidos à distância.

Ògún Yande também fala sobre a característica boêmia de Ogum e sua relação com o álcool e a festa:

> Ogum também é muito boêmio. Você vai escutar cantigas de Ogum que fala que ele bebeu e ficou bêbado, pós-batalha ele é esse cara, como todo bom guerreiro que você vai ver, inclusive, nas mitologias gregas, né? Após grandes incursões, era o momento em que ele ia se aliviar, tomar uma ali.
>
> Ele não ia ficar fora do bom vinho de palma dele, né. E Ogum é um orixá muito mais associado à bebida do que o orixá Exu. Do ato de beber, do se embriagar. Então acaba fazendo mais sentido mesmo na roda de samba.
>
> O álcool no culto de Exu é elemento de excitação. O álcool para Exu está no mesmo lugar que o semen está para o homem. É um elemento fertilizador de Exu. Que desperta Exu, acorda Exu, e não no lugar de embriaguez, não no lugar de agente socializador, entendeu? (Yande, 2025, Informação Verbal).

Durante o evento, as entidades, incorporadas nos médiuns, chegavam a sair às ruas e interagir com quem passava. Os transeuntes que se aproximavam dos terreiros eram convidados a entrar, podendo assistir ou participar das giras. Um grande assentamento com a estátua do malandro Zé Pelintra (entidade que também trabalha na linha dos Exus) chamava a atenção de quem se dirigia à igreja: muitos paravam para contemplar a imagem, pedir a bênção ao malandro e, em seguida, seguir para a missa, enquanto o som dos atabaques ainda ecoava no ambiente.

Fig. 2. Assentamento para Zé Pelintra no Terreiro ao lado da Igreja Matriz de São Jorge. Fonte: Acervo Pessoal, abril, 2025.

Fig. 3. Estandartes de São Jorge, Ogum, Ogum Xoroquê, Ogum Iara, Ogum Matinata e Zé Pelintra, feitos pelas artesãs Anas da Sustendart. Fonte: Acervo pessoal, abr. de 2025.

(In)conclusões

Para Abdias Nascimento, a cultura representa "um entrelaçamento inseparável de aspectos que, somados, constituem a totalidade histórico-existencial e metafísica" (2019, p. 177) e, no contexto da colonização e pós-colonização, pessoas negras e suas culturas foram alvo de processos de apagamento e desvalorização, cujos efeitos ainda se fazem presentes nos dias de hoje.

Èsù Elegbára, segundo Leda Maria Martins em *Afrografias da Memória*, está presente nos lugares de entrelaçamentos e interseções, sendo o senhor das encruzilhadas e o princípio dinâmico que medeia todos os atos de criação e interpretação do conhecimento.

> É pela via dessas encruzilhadas que também se tece a identidade afro-brasileira, num processo vital móvel, identidade que pode ser pensada como um tecido e uma textura, em que as falas e gestos mnemônicos dos arquivos orais africanos, no processo dinâmico de interação com o outro, transformaram-se, e reatualizam-se continuamente, em novos e diferenciados rituais de linguagem e de expressão, coreografando as singularidades e alteridades negras (Martins, 2021, p.32).

As encruzilhadas culturais entre Exu, Ogum e São Jorge no Rio de Janeiro revelam tensões históricas de demonização e sincretismo, bem como potências criativas de reinvenção e resistência cultural. Observamos como Exu se mantém vivo nas ruas, nos terreiros e nas práticas artísticas, e como Ogum e São Jorge mobilizam manifestações religiosas sincréticas na cidade, ocupando também as ruas e espaços de boemia. Para Munanga: "[...] a primeira forma de arte plástica afro-brasileira propriamente dita é uma arte ritual, religiosa" (2000, p.104).

A ritualística da afro-brasilidade coloca essas figuras e seus arquétipos em um campo que não está restrito aos espaços propriamente religiosos (como terreiros e igrejas), elas atravessam a vida urbana, a memória e a identidade da população carioca.

Pensar Exu, São Jorge e Ogum no Rio é lembrar dos intercruzamentos entre sagrado e profano, boemia e devoção, samba e liturgia católica, encruzilhadas que expressam uma cosmologia em movimento, capaz de propor outros modos de habitar o mundo. Mais do que oposições, o que se manifesta nessas práticas são intercruzamentos culturais que abrem possibilidades de continuidade, diálogo, criação e conexão ancestral.

Referencias

ALEXANDRE, Cláudia. **Exu-Mulher e o Matriarcado Nagô.** Rio de Janeiro: Aruanda, 2023.

ALVES, Ana Cristina Zecchinelli. **"QUANDO O CERTO É ERRADO E O ERRADO É CERTO.": Reinações e peripécias de Exus no Brasil.** [S. l.]: Departamento de Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2013.

BITTENCOURT FILHO, José. **Matrizes religiosas brasileira:** religiosidade e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003; Petrópolis, RJ: KOININIA, 2003.

FOSTER, Matheus. **O Corpo-Encruzilhada na Performance de Exu.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2023.

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos. **Revista de Antropologia,** São Paulo, v. 55, n. 2, 2013. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2012.59309. Disponível em: https://revistas.usp.br/ra/article/view/59309

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** Tradução de Pedro Maia Soares. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

KILEUY, Odé; DE OXAGUIÃ, Vera. **O candomblé bem explicado: nações Bantu, Iorubá e Fon.** [S.l.]: Pallas, 2009.

MARTINS, Leda. **Performances do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **A travessia da Calunga Grande: três séculos de imagens sobre o negro no Brasil (1637–1899).** São Paulo: Edusp, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva, 2019.

PARÉS, L. N. **A formação do Candomblé Jeje.** Campinas: Unicamp, 2006.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Pombagira e as faces inconfessas do Brasil.** Herdeiras do Axé. Hucitec. São Paulo. 1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benim e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX.** Tradução de Tasso Gadzanis. 2. ed. São Paulo: Corrupio, 1987.

Gab Dias

Gab Dias é artista visual de Palmas, Tocantins, e vive no Rio de Janeiro, onde cursa mestrado em Arte e Cultura Contemporânea na UERJ, na linha de pesquisa "arte, sujeito e cidade". Sua prática investiga afro-brasilidade, ancestralidade e religiosidades de matriz africana, explorando a pintura com pigmentos naturais e a presença de Exu como mediador das criações. Graduada em Artes Visuais pela UnB e em Design Gráfico pelo IESB, participou do livro/exposição MUTHA (Museu Transgênero de História e Arte, 2021), da exposição coletiva IlustraDELAS (São Paulo, 2022) e do VI Salão Palmense de Novos Artistas (Palmas, 2022). Em 2024 integrou a residência artística da Ato Artivista em Diamantina (MG), sob mentoria do fotógrafo Eustáquio Neves, da qual resultou o projeto Casa, Corpo, Terra, atualmente em desenvolvimento em Curralinho–MG, articulando práticas artísticas, território e memória coletiva.

Prácticas artísticas, identidad y territorio en contexto de extensión

Marcos Lafluf

Programa APEX. Universidad de la República, Uruguay

Belén Abellá

Facultad de Información y Comunicación. Universidad de la República, Uruguay

Carlos Silveira

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República, Uruguay

Palabras clave: Identidad, memoria, prácticas artísticas, instalaciones audiovisuales, extensión.

Introducción

Se presentan dos proyectos que atraviesan y hablan del territorio para generar un espacio de conversación teórica práctica alrededor de interseccionalidad, procesos creativos y extensión crítica con eje en prácticas tecno culturales artísticas en el territorio realizadas en 2023, 2024 y continúan en 2025. Ambas actividades, individuales y colectivas, están vinculadas al espacio de práctica integral Audiovisual Performativo, patrimonio, archivo y territorio del Programa APEX de la Udelar que se adjunta a una perspectiva crítica para abordar el patrimonio.

Se presenta proyecto en curso desarrollado por Belén Abellá, en el mismo se integra el audiovisual performativo a un proceso de exploración de la construcción de identidad a partir de la exploración de los registros y archivos audiovisuales personales de una mujer (Mariela) de 50 años y su relación con su pareja Susana (70 años), ambas vecinas ancladas en barrio de Montevideo. Por otro lado, el proyecto presentado por Carlos Silveira vinculado a colectivo Nuevo Circo de la Villa, donde se busca explorar Circo Criollo en su dimensión histórica e identitaria asociada al barrio Cerro, y simultáneamente sus posibilidades para fomentar procesos participativos, críticos, creativos que puedan dar anclaje a distintas formas de expresión que hacen a la memoria e identidad del barrio.

Mariela: guardiana de la memoria

Mariela y Susana son pareja desde hace más de treinta años, se conocieron por ser vecinas y por una afición que Mariela conserva hasta el día de hoy: filmarlo todo. Sus VHS exploran su vida, sus miedos, sus amistades, la vida en el barrio, sus viajes y momentos especiales; convirtiéndose en un registro de la construcción de la memoria que pocas veces se presenta la suerte de hallar. Además, la autofilmación llevada a cabo por Mariela, se transforma en una herramienta política y narrativa que permite ingresar en la memoria desde la primera persona, registrar lo cotidiano, lo afectivo y lo íntimo como aspectos de una construcción histórica y subjetiva.

Siguiendo lo planteado por Ann Cvetkovich (2003) sobre archivos lésbicos, este proyecto entiende que el archivo personal no es un mero reservorio de datos, sino un dispositivo cargado de afectos, silencios, lucha y una oportunidad para generar espacios colectivos de reflexión.

En primera instancia, el proyecto surge bajo la iniciativa de realizar un documental; para su desarrollo se seleccionó la investigación+creación como metodología en base al material de archivo recolectado por Mariela.

Como indica García Ríos (2021), este método implica el relacionamiento de la teoría y la práctica. Pese a su paradoja, "con la investigación se procura descubrir, describir, estudiar, conocer, explicar, evaluar, comprender o transformar lo que ya existe" (p.31); mientras que "con la creación se propone crear aquello que hasta el momento no existe" (p.31). El investigador, a través de la práctica creativa, se convierte en un impulsor de nuevos conocimientos logrando que la obra de cine, como es este caso, conlleve un carácter más allá del solo entretenimiento. (Lulkowska, 2024).

Sin embargo, además de la realización de documental, se encontró en el audiovisual performativo una nueva herramienta para amplificar la historia, llevarla a los territorios y, precisamente, como se señalaba: promover nuevos espacios colectivos de reflexión y encuentro que generen nuevas intersecciones y lecturas del material.

A través del arte y el audiovisual se dota de sentido a la realidad y se asiste a la construcción de una memoria colectiva; allí radica la importancia de la preservación y reflexión a través del arte de estas historias disidentes, de las que no pudieron ser contadas y de las que fueron censuradas; ya que en esa ausencia también existe historia. Es así que esta instalación implica una experiencia visual enmarcada en una estética poética sobre la memoria humana generando una analogía con los recuerdos fragmentados, difusos y desordenados (ver Figura 1, 2 y 3). Se presenta a la misma como un espacio de tensión mientras se recorre la vida de Mariela y Susana; provocando reflexiones acerca de la vida, los lazos, la muerte, la memoria y la continua necesidad de dejar "huella" en el mundo.

Fig. 1. Registro de instalación audiovisual performativa sobre *"Mariela: guardiana de la memoria"*.

Fig. 2 y 3. Frame de proyección en instalación audiovisual performativa sobre *"Mariela: guardiana de la memoria"*.

Interesa desde lo curatorio , en el discurso-narrativa que ampara y presenta esta instalación amplificar y consolidar el objetivo de la utilización del recurso, esto es , desde una operación estética - artística conformar una acción política que haga aparecer y ubique estas huellas de vidas, en la "historia y memoria del barrio". Quien recorre la instalación participa de la misma, recupera y resignifica, transforma y se instala en el territorio.

Nuevo Circo de la Villa

El Cerro es un barrio con larga tradición de lucha social y activismo con una dinámica cultural muy vinculada a actores y colectivos no organizados. El entre-tramado de redes y lazos sociales que se enraizan en este territorio y lo sustentan son muchas, y emergen configuraciones, manifestaciones y-o dispositivos , que tratan de amistad, de lazos sociales variados, de conversación y diálogo intergeneracional, y también trata de creación colectiva, arte y/o acción política sobre el territorio vinculadas con la memoria y la identidad como da cuenta este proyecto en su génesis y prácticas (comienza hace dos años a partir de reuniones entre vecinos y continúa hasta la actualidad con eje en Centro Cultural Florencio Sanchez)

En la espontaneidad de afinidades vinculadas a querer contar sobre el barrio, al que podemos referir como una pulsión de aparecer , de ser visto (pulsión antigua amplificada en una ontología de la virtualidad que conecta estrechamente visualidad e identidad) emerge una red donde convergen, un colectivo más vinculado con las artes escénicas (malabaristas, acróbatas, músicos, etc) y por otro uno más vinculado con la poesía y la narrativa (escritores y poetas del barrio para adaptar los textos a pequeños monólogos) para el desarrollo de una propuesta de obra teatral hecha por vecinos y para los vecinos del barrio, donde por medio de todas estas artes, se cuentan historias del barrio y se genera una instancia artística, cultural, lúdica y comunitaria. Esta red crece, aparece una nueva conexión, o un *input* a partir del contacto con espacio de práctica de APEX sobre herramientas audiovisuales (EPI Audiovisual Performativo) donde surge la idea de integrar en estos actos poéticos-teatrales, proyecciones o performance audiovisuales con filmaciones y fotografías de la época u otras imágenes de artistas, archivos o museos del barrio. Dicha propuesta tiene otro *input* un historiador del barrio y una investigación subterránea, la obra *Un barrio con tradición teatral. Crónica en el Teatro del Cerro 1899-1982* de Vener (1999) publicada en una editorial independiente y popular, que funciona como eje para el desarrollo de una propuesta de circo teatro

contemporáneo que evoca la historia de los movimientos sociales y artísticos de fines del siglo 19 y comienzo del 20 en la villa del cerro de Montevideo. En este sentido retoma lo que podemos llamar circo criollo o circo teatro desarrollado por los hermanos Podestá en el Río de la Plata, "donde se hacía una crítica política a la realidad, y en otra parte, donde se representaba una obra gauchesca" (Massi 2024 p.68). El mismo se propone promover más espacios escénicos para el barrio, producidos por artistas del barrio contando historias locales, realizar actividades artísticas y culturales para la comunidad, el barrio y la zona. Revalorizando el acervo histórico, colocando en el escenario memorias y relatos que hacen a la identidad del barrio cerro.

Fig. 4. Registro fotográfico de monólogo poema performance y visuales en obra Nuevo Circo Teatro de la Villa.

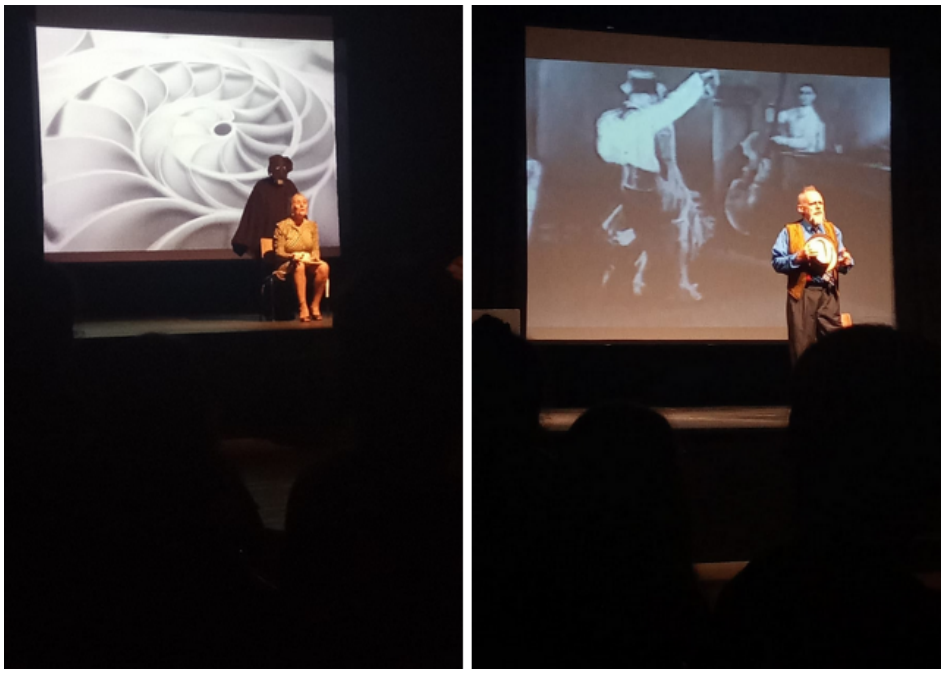


Fig. 5. Registros performance en Nuevo Circo Teatro de la Villa.

En la presente aproximación interesa rescatar esta experiencia como proceso creativo colectivo que constituye identidad barrial en la que interseccionan distintas manifestaciones y activistas culturales, interesa como estrategia de participación y de diálogo intergeneracional.

Fig. 6. Collage de fotogramas de registro audiovisuales de integración mediante proyección de obra del artista Eduardo Labraga en escenario Teatro Florencio Sanchez (Cerro).

La figura 6 ilustra la proyección que integra y anima el escenario con un conjunto de pinturas y murales animados e intervenidos digitalmente de artista referente del barrio, Eduardo Labraga, mientras al mismo tiempo un vecino del barrio, Leo, despliega un monólogo. También se suman al mismo sonidos que construyen un territorio sonoro generando una inmersión onírica, poética. ¿Cómo emerge este encuentro, esta puesta en escena del territorio, está pronunciación de mundo? No hay una razón, hay una input, una ocurrencia. En esta caja negra de la creación colectiva y las proceso comunitarios (concepto metafórico de la cibernética para referir sistemas complejos, donde solo es posible describir entradas y salidas de información) el input es una ocurrencia que emerge del transitar el territorio y de encuentros de estudiantes vecinos con un artista en un museo del barrio en el contexto de una práctica de extensión. Una visita a su casa, un diálogo y la idea de conectar su obra con la propuesta de la obra barrial. Las prácticas artísticas vinculadas al lenguaje de los nuevos medios confluyen con esta imaginación y permiten inscribir esta forma, pero quizás es en los procesos comunitarios, donde diversos actores, intercambian y transitan el territorio que se encuentra en gran medida la explicación a la referida posibilidad-creación.

Este tipo de propuesta ya ha presentado interés en el ámbito de la extensión y la educación popular, como señala Massi(2024) la estructura era ideal para pensar e integrar procesos críticos , como refiere la misma autora , esta propuesta cultural permitia colocar en la conversacion de la comunidad "las razones por las cuáles los gauchos, indígenas y negros habían quedado al margen del proyecto de organización de estado nación y no contaban como ciudadanos del mismo"(p.69). Agregar al respecto que en el contexto de la presente propuesta, se vincula con integrar a la conversación , memorias que muchas veces son poco visibilizadas en el contexto de los medios y relatos hegemónicos que hacen a la cultura e identidad del país.

Memoria, identidad y visualidad. Creación en contexto de extensión.

Las entre-tramas de colectivos organizados, no organizados, instituciones y otros actores que conforman y se despliegan en el territorio comprendido por el Cerro, un barrio histórico de Montevideo, son muchos y variados, dinámicos, activos, y en ese sentido aparece como un territorio para el aprendizaje , para ampliar la conversación teórica-práctica alrededor de las potencialidades de la universidad en el territorio, sobre las estrategias de oposición, resistencia y lucha . Los proyectos aquí presentados son claramente distintos, pero ambos nos permiten pensar la memoria y la identidad , en principio como diversa, participativa, sujeta a acción y transformación, también ambas acciones refieren a un encuentro entre universidad y territorio, a un proceso donde estudiantes, docentes y colectivos no organizados o vecinos del barrio participan de un proceso que busca realizar una acción transformadora , ambos exploran la imagen y su energía simbólica para ese cometido.

Porque el performance, porque la imagen, para intervenir, para contar, encuentran respuesta amplias y extensas en muchos autores que fundamentan esta relevancia como Taylor (2004) que invitamos a recorrer en otras lecturas, aquí interesa dejar un pensamiento, un logo más territorial, experiencial, quizás irrelevante en términos "académicos" convencionales pero relevantes para encontrarse y desencontrarse desde las subjetividades, dimensión fundamental para el desarrollo de procesos críticos.

Motivación y experiencia en SIPACV

Los proyectos referidos y la perspectiva desde el cual se abordan, reclaman una conversación teórica práctica de un alcance mayor a los propios involucrados y sus saberes, entendiendo que la visualización y puesta en debate que plantean ambos pueden conformar un aporte para la discusión que plantea el seminario.

En tanto ambos proyectos parten de una reconfiguración y resignificación de memorias e historias y toman una naturaleza modular y variable, per se , son proyectos abiertos a ser re-leídos y re-escritos, están "abiertos" para encontrarse y desencontrarse con otres, para extender la conversación e intercambio, interés que motiva nuestra participación en esta instancia.

El trabajo realizado en asamblea durante el seminario nutrió estas ideas enriqueciendo la propuesta y permitiendo el abordaje de nuevas perspectivas y lecturas posibles ante las diferentes herramientas que colegas compartían en sus investigaciones; adicionando la escucha, el entendimiento y el apoyo que todo investigador busca a la hora de compartir su proyecto. La noción de identidad surgió innumerables veces logrando que se transforme en un elemento de unión, pese a lo paradójico de la palabra; logrando calar en los proyectos e invitando a una reflexión más profunda. A su vez, la noción de cine, tan importante para el primer proyecto mencionado, también fue abordada desde diferentes perspectivas que ampliaron el sentido de realizar una película; provocando a la pregunta: ¿qué quiere contar? ¿En qué ayuda esta nueva realización? Estos espacios de diálogo horizontal generaron un marco teórico pero también de apoyo que no suele suceder en otros tipos de instancias académicas en formato corriente de ponencias individuales.

Fragmentos de bitácora / notas-ocurrencias

Alguien del equipo, realizó varias notas o anotaciones de conversaciones e intercambios que suceden alrededor de las mesas o espacio de las asambleas. Hemos optado por integrar al artículo en este apartado una serie de ocurrencias, fragmentos, asociaciones, para hacer una *poética de la asamblea, una estética textual :*

/RESISTIR = CREAR./
/Alguién habla de un encendedor y el fuego, y otro habla de la pólvora usada por antepasado para alegrar las fiestas populares en Brasil como una metáfora y no metáfora acerca del poder transformador de las prácticas artísticas comunitarias Arte = Pólvora (Incendiar)./
/La pólvora utilizada como metáfora para decir arte y cultura comunitaria. /
/Re-significar retratos incompletos, identidades perdidas./
/Contar historias que la sociedad suele ocultar, dar voz a nuevas representaciones que permitan sentirnos identificados, sentir que hay otro como yo. /

Ocurrencia final

Entre encuentros, ocurrencias, desencuentros, resultan nuevas ideas como materialización de un diálogo que se fue produciendo a lo largo del tiempo en que creamos colectivamente este artículo, así como en la posterior presentación en el contexto de las asambleas.

Una de estas ideas/ocurrencia se relaciona con las posibilidades del audiovisual performativo y las potencialidades de los procesos creativos colectivos para pensar las memorias y el territorio en un plano donde la diversidad, los antagonismo y diferencias pueden estar interconectados de formas novedosas.

Fig. 7. Imagen de IA. Promt utilizado *Red neuronal-práctica artísticas conectando proyectos* Alphabet, Inc. Gemini. [Modelo de lenguaje extenso]. Recuperado de https://gemini.google.com/app. 2024.

Referencias Bibliográficas

Alphabet, Inc. Gemini. [Modelo de lenguaje extenso]. Recuperado de https://gemini.google.com/app. 2024

Aprea, G., Soto, M. El archivo audiovisual como dispositivo. constructivo de la memoria. En Steimberg et al. (Ed.) . **El volver de las imágenes: mirar, guardar, perder.** Buenos Aires:La Crujía Ediciones, 2008

Cantú, M. La historia en (las) imágenes. En La Ferla, J., Reynal, S. (Comp.), **Territorios audiovisuales**. Buenos Aires : Libraria, 2012

Cvetkovich, A. **Un archivo de sentimientos: trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas**. Barcelona : Bellaterra, 2003

Garcia Canclini, N. Los usos sociales del Patrimonio Cultural En Aguilar Criado, E. **Cuadernos Patrimonio Etnológico**. Nuevas perspectivas de estudio. Sevilla : Consejería de Cultura. Junta de Andalucía. Pag. 16-33, 1999.

García,A.MétododeInvestigación-CreaciónenCórdoba,C.,Ascuntar,M.(ed.)**Investigación + Creación: a través del Territorio.** (pp. 29-48). Universidad de Nariño. 2021.

Golluscio de Montoya. Eva Del circo colonial a los teatros ciudadanos : proceso de urbanización de la actividad dramática rioplatense. en **Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien,** n°42, pp. 141-149, 1984. DOI : https://doi.org/10.3406/carav.1984.1673

Gnecco, C. & Rufer, M. **Regímenes de memoria y usos políticos y sociales del tiempo pasado.** Conversación con Mario Rufer. Tabula Rasa, 39, 323-338, 2021. https://doi.org/10.25058/20112742.n39.15

Lulkowska, A. **Filmmaking in Academy: Practice Research for filmmakers.** Routledge. 2024.

Mitjans Alayón, Tito. Archivando las memorias prietas disidentes en el sur de Mexico en Memoria y feminismos ; cuerpos sentipensares y resistencias. Mexico : Siglo XX, 2020.

Massi, Ana María. **Pensar el Sur desde el Diálogo de Vivires.** Colección Ciclo de Pensamiento Crítico **.** Montevideo : Apex. Universidad de la República, 2025.

Taylor, Diana (2003). The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas. Durham: Duke University Press.

Vener, Eduardo. **Un barrio con tradición teatral. Crónica en el Teatro del Cerro 1899-1982.** Montevideo : Colectivo Magoya, 1999.

Marcos Lafluf

Docente del Programa Apex (UdelaR), Magister en Información y Comunicación. FIC- UdelaR, Doctorando en Comunicación de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina).

Belén Abellá

Licenciada en Comunicación con trayectoria audiovisual FIC-UdelaR, cursando una Especialización y Maestría en Patrimonio Documental FIC - UdelaR. Actualmente se desempeña en el ámbito de cine como realizadora audiovisual independiente.

Carlos Silveira

Artista e investigador en el campo de las artes circenses. Integrante del colectivo Nuevo Circo de la Villa(Montevideo) . Estudiante de Licenciatura en Antropología de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

CLAC – Circuito de Arte Contemporânea na América Latina

Charlene Cabral Pinheiro
Universidade de São Paulo

Diego Groisman
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Palabras clave: Arte contemporânea; América Latina; CLAC

Criado em 2021, o Circuito de Arte Contemporânea na América Latina (CLAC) surgiu como um projeto independente, concebido pelo curador e pesquisador Diego Groisman e desenvolvido em parceria com a historiadora da arte e também curadora Charlene Cabral, ambos autores deste texto. Desde sua primeira edição, o CLAC se propôs a criar um espaço de reflexões e diálogos em arte contemporânea a partir da reunião de artistas latino-americanos de diferentes origens e trajetórias. Ao longo de suas três edições – duas presenciais e uma on-line – o circuito se propôs a articular exposições, publicações e aulas livres, compondo a partir de uma diversidade de formatos que se encaixam entre si e deixam abertas outras possibilidades de movimento.

Inicialmente, o Circuito foi pensado como uma espécie de diálogo anacrônico com o 1º Salão Pan-Americano (1958), sobre o qual Diego Groisman desenvolveu sua pesquisa acadêmica em nível de Mestrado, defendido em 2022. De pan-americano para latino-americano havia uma modificação de intenções que respondia a valorizar o segundo: se ambos tiveram seus usos vinculados, entre outros, à diplomacia e influência política, o termo pan-americano se ligava a um momento bem específico de influxo estadunidense no continente – no Brasil, o governo de Juscelino Kubitschek –, enquanto latino-americano convocava uma história mais ampla e uma parceria menos ficcional.

Mas qual era a necessidade de localizar territorialmente o projeto? O que significava inserir "América Latina" no título? Refletimos sobre isso e nos pareceu que fazia sentido estabelecer esse recorte por algumas razões, mesmo que houvesse outras tantas que advogassem por uma decisão contrária.

Se, por um lado, a expressão "América Latina" remete a um agrupamento geográfico-cultural marcado por laços linguísticos e heranças coloniais comuns, as experiências de cada território produzem singularidades que escapam a qualquer definição unificadora. Sem dúvida, se trata de um termo genérico e impreciso, ligado a uma unificação cultural forjada, um conceito que ignora plenamente a não-latinidade dos povos que habitavam essas regiões antes das invasões latinas. Esta já seria uma razão suficiente e legítima para evitarmos o termo. E a história se complexifica, pois, apesar de que o termo "América Latina" tenha sido inicialmente

usado por intelectuais nascidos em seu próprio solo – em 1856 em um poema do colombiano José Maria Torres Caicedo, ou em uma fala do chileno Francisco Bilbao em Paris no mesmo ano, não há um consenso – em contraposição aos domínios da chamada América Anglo-Saxônica, ele logo teria sido instrumentalizado a favor dos interesses políticos de Napoleão III, que buscava tecer influência no bloco baseada em uma suposta afinidade cultural destes (especialmente do México) com a França. O nome se distanciava do mais específico "América Espanhola" e do menos numeroso "América do Sul", e continha o ingrediente generalista necessário para irmanar os países colonizados por povos de línguas românicas.

Fig. 1. Cecilia Cipriano, Bananas da terra, 2021, instalação efêmera exposta no I CLAC, cachos de bananas e lona, 140 x 200 cm. Fotografia: Charlene Cabral.

No entanto, se nos atermos a este século e meio que se seguiu ao episódio oportunista francês, encontramos sinais de que a expressão América Latina chegou a de fato representar algo como um sentimento de luta comum entre alguns desses países. Falando aqui do sul (sul do Brasil, estado Rio Grande do Sul, um lugar permeado pela cultura de suas fronteiras com Uruguai e Argentina; mas também sul global), e tendo crescido nos anos 1980, é fácil rememorar o sentimento de resistência partilhada entre uma esquerda latino-americana que vivia ou havia vivido regimes ditatoriais em seus países e que mirava a Cuba como modelo revolucionário. Canções de protesto, a boina do Che, As veias abertas da América Latina, nenhuma inocência quanto ao Tio Sam, arte inspirada em guerrilha.

Fig. 2. Vista de uma das salas da exposição "(des)territórios e (des) identidades" (I CLAC), 2021, Casa de Cultura Mario Quintana. Fotografia: Charlene Cabral.

Fig. 3. Fernando Villalpando, Surizado de palabras, 2021, instalação exposta no I CLAC, adesivo vinílico recortado, medidas varáveis. Fotografia: Charlene Cabral.

Ainda, e sem encerrar o debate, podemos pensar no uso do qualificativo "latino" com conotação desdenhosa, utilizado em lugares como Estados Unidos da América (*This is not America*), cujo recorte é específico para agrupar latino-americanos de todas as etnias, excluindo os latinos originais da equação; ou no depreciativo sudaca, utilizado na Espanha – grande colonizador deste lado do mundo – para se referir aos sul-americanos de um modo geral. Não é difícil concluir que esses contextos xenófobos pedem algo como uma queda de braço, e nessas operações acaba por ser útil a adoção estratégica do qualificativo colocado pelo *outro* como um guarda-chuva que abriga ideias de resistência e permite que povos vizinhos, ou

sem papéis, firmem algum tipo de aliança tácita. Para os brasileiros, que nem sempre somos lidos (ou nos lemos) como latinos, a ideia pode ser sedutora – parcerias de luta comum que nos incluam não soam como algo supérfluo. Se nosso idioma nos afasta, se nossas dimensões nos isolam, ainda nos restam as movimentações fraternas e a possibilidade de complexificação das narrativas, algo que naturalmente ocorre quando se combinam diversas partes de uma História que se encaixa.

Impregnados por essas problemáticas, optamos por fazer de nosso projeto um espaço de encontro – e não necessariamente de consenso – para o que vem sendo produzido por artistas, curadores e educadores latino-americanos. Nos abrimos ao incômodo, operando nesse terreno de tensões e nos debates gerados por ele, de um lado reconhecendo o peso das narrativas instaladas e das classificações, mas também apostando em suas ressignificações. E deixando espaços para a dúvida. Isso, pois, ignorar um nome que é amplamente utilizado não parece ser a melhor forma de se pensar sobre ele. Nesse contexto, o CLAC nasceu em 2021 como Circuito Latino-Americano de Arte Contemporânea, mas não tardou em ter sua sigla desordenada – a qual, ainda assim, optamos por conservar –, tornando-se em 2023 o atual Circuito de Arte Contemporânea na América Latina. A diferença entre os nomes nos parece importante e vemos essa mudança como um rastro das reflexões que se operaram em nossas compreensões conforme o projeto avançou e segue avançando.

CLAC e o panorama da arte latino-americana

A primeira mostra do CLAC aconteceu em 2021 na Casa de Cultura Mario Quintana, em Porto Alegre, reunindo mais de 30 artistas do Brasil, México, Argentina, Colômbia e Peru. A exposição ocupou não apenas as salas expositivas formais, mas também corredores, passagens e áreas de convivência, estabelecendo um diálogo estreito entre obra, arquitetura e público. O título, "(des)territórios e (des)identidades", indicava a base conceitual: pensar o território e a identidade não como dados estáticos, mas como campos instáveis, atravessados por deslocamentos e disputas. A seleção curatorial, realizada em conjunto com Luana Vitra e Oendu de Mendonça, reuniu trabalhos que abordavam desde questões de migração e fronteiras até experiências de pertencimento e exclusão.

A segunda iniciativa do circuito foi a criação da plataforma digital clac-online, inaugurada em 2023 com a exposição "Espaço Mítico Natural". Obras comissionadas de biarritzzz + Igea Martins, Darks Miranda + Juno B., Daniel Jablonski e Estelle Flores foram concebidas especificamente para o ambiente web, explorando técnicas multimídia para abordar, de diferentes formas, a relação entre humanidade e natureza, e os imaginários que sustentam essa separação. A curadoria, a cargo de Charlene Cabral, propôs uma "antessala" virtual, um espaço digital de transição que preparava o visitante para a experiência, combinando texto curatorial e imagens colecionáveis, oferecidas como *brinde*. O ambiente virtual ocupado pelos artistas não pretendia ser apenas uma vitrine das obras, mas um espaço de experimentação em si, onde as poéticas se expandiam nas camadas que se fizessem necessárias. Essa modalidade permitiu alcançar públicos de diferentes regiões e funcionou como arquivo vivo, registrando o caráter processual do CLAC.

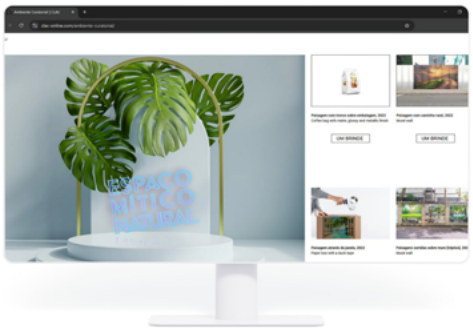


Fig. 4. Ambiente curatorial da exposição on-line "Espaço Mítico Natural", 2023. Fonte: clac-online.com

Fig. 5. Daniel Jablonski, A vida interior das plantas de interior, 2023, trabalho web specific para "Espaço Mítico Natural". Fonte: clac-online.com

Realizada entre Cidade do México e Porto Alegre, a edição de 2024, intitulada "O outro imaginário/El otro imaginario", demarcou a dimensão transnacional do Circuito. No México, a mostra foi sediada no Instituto Guimarães Rosa, com apoio da Embaixada do Brasil e integrada ao Ano Dual Brasil México; e no Brasil dividiu-se entre a Casa de Cultura Mario Quintana e a Casa Baka, no contexto do Festival Kino Beat. As obras ocuparam espaços variados: no IGR e na Casa Baka, ambientes expositivos tradicionais; na CCMQ, áreas de circulação e uso cotidiano, como o café, o restaurante, a biblioteca e a loja.

Ao longo de suas três edições, o CLAC deu início à construção de uma rede que intenciona conectar agentes do campo da arte de diferentes países latino-americanos, promovendo diálogos horizontais e deslocando centros de enunciação. Sua trajetória ecoa experiências históricas, atualizando-as em uma abordagem crítica e decolonial, atenta às complexidades do presente. O projeto se orienta como uma plataforma de investigação e circulação artística, mas também como espaço de debate sobre as condições de produção e as narrativas da arte na América Latina. Ao abarcar temas como migração, ecologia, violência, memória, pertencimento e afeto, o Circuito se interessa por conectar poéticas que desafiam representações hegemônicas e levantam problemáticas ligadas a seus povos e territórios.

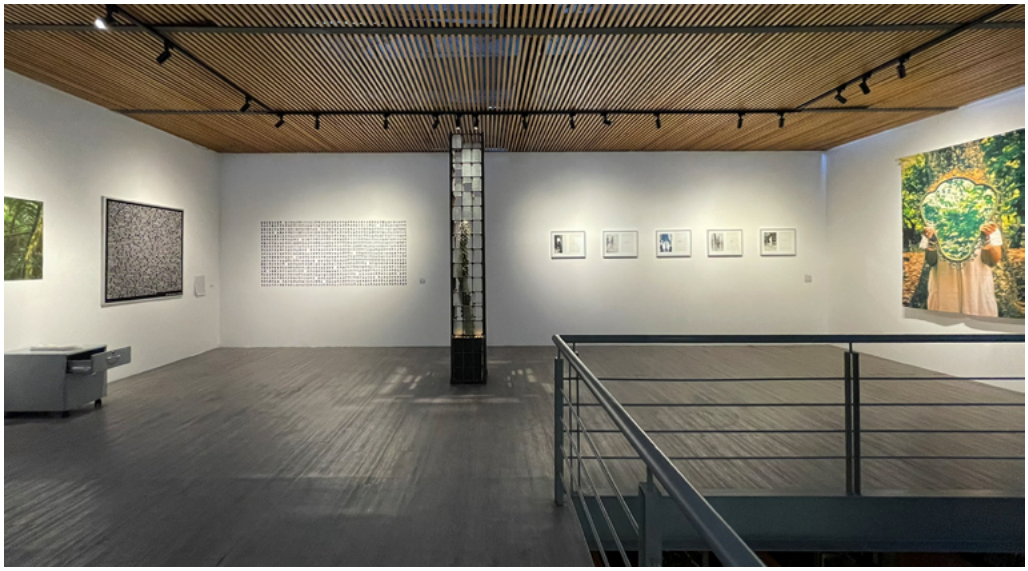


Fig. 6. Vista da exposição "El otro imaginario", 2024, Instituto Guimarães Rosa México, Cidade do México, 2024. Fotografia: Charlene Cabral.

Conceitos curatoriais e debate crítico

Na assembleia que teve lugar durante o SIPACV (2025), em Montevidéu, tivemos oportunidade de debater com outros pesquisadores sobre o que visualizamos como a essência do CLAC e sobre os objetos que ocuparam nossa atenção durante as três edições já realizadas, com foco especial na mostra "O outro imaginário/El otro imaginario", realizada entre Cidade do México e Porto Alegre em 2024. Na exposição, que contou com artistas diversos, tanto em termos de nacionalidade e naturalidade como no que concerne à diversidade de lugares de fala, o conceito de *outredade/otredad* ocupou um lugar central. Explicando de maneira muito resumida, quisemos tratar sobre a ideia de *outro* que subjaz em todo e qualquer sistema de dominação, de uma diferenciação que uma vez afirmada passa a servir como razão que embasa atos de violência variados. Se acreditamos que a história humana, até aquela que não foi escrita, está ancorada no domínio de uns sobre outros, essa outredade se faz aparente e fácil de ser identificada.

No encontro promovido pelo SIPACV, foi problematizado justamente este conceito, a partir da crítica de que pensar o "outro" pressuporia a existência de diferenças substanciais entre as pessoas. Tais colocações estavam embasadas no pensamento de Félix Guattari, especialmente na sua concepção de diferença como processo, relação e criação contínua, e não como uma marca essencializada. De fato, não há essência, não havendo, portanto, diferença substancial. Uma diferença construída, fruto de embates diversos, no entanto, não pode ser ignorada. E foi sobre essas afirmações de diferença, inclusive interespécies, que pretendemos tratar em "O outro imaginário/El otro imaginario", daí o título que consideramos autoexplicativo, mas que talvez ganhe maior elucidação com trechos do próprio texto curatorial:

> [...] um *imaginário* localizado na dobra entre o que se crê e o que se inventa, sempre amparado pelos aparatos humanos – que o premiam ou o punem.
>
> *O outro imaginário* também embalado pela ideia de que a alteridade nos devolve um importante espectro do eu, abrindo um caminho possível para a compreensão consciente desse *outro* (pois desse *eu*). Um *imaginário* atravessado pelo simbólico, em que a dimensão narcísica é enfrentada a um conjunto de posições, que não têm uma significação em si, mas que se formam justamente nas relações entre os possíveis significantes. Também, um *imaginário outro* – aquele que projeta imagens de desejo ou sonho nas brechas de novos possíveis (Cabral Pinheiro, Groisman, 2025, p. 10).

Pode-se falar, portanto, de um "imaginário" pensado em uma dimensão psicanalítica, relacionando-se ao reflexo e à construção narcísica da identidade, e em uma ordem coletiva e sociopolítica, referindo-se aos sistemas de imagens que sustentam modos de vida e narrativas históricas. Entendemos que essas camadas se interpenetram, permitindo considerar tanto as imagens íntimas quanto as projeções coletivas sobre o território.

O CLAC, desde sua concepção, parte da ideia de que identidade e diferença são construções culturais, históricas e políticas. Essa perspectiva se torna evidente no contexto latino-americano, marcado por uma herança colonial que naturalizou hierarquias entre o "centro" e a "periferia", o "civilizado" e o "selvagem", o "nós" e o "outro". Mais uma vez, acreditamos que ignorar um fenômeno não o faz desaparecer, é preciso apontar para as construções que estruturam os sistemas de dominação, pois elas também nos constroem, queiramos ou não. Trazer esses mecanismos à consciência é o que possibilita sua deterioração.

Os limites do *outro*

Quando nos pusemos a pensar sobre o II CLAC, a temática da *outredade/otredad* surgiu como uma resposta natural a fenômenos que vinham chamando nossa atenção. Naquele momento, estávamos prestando atenção em movimentos de oposição bem típicos de nosso tempo, mas não necessariamente ligados a polarizações mais evidentes, e sim àquelas classificações sobre o *outro* que podem ocorrer entre grupos relativamente próximos, ou que supostamente poderiam partilhar de interesses comuns. Se é perfeitamente compreensível que existam matizes diversas em movimentos como o feminismo, por exemplo, também nos perguntávamos até que ponto certas rachaduras dentro desses movimentos, ou deles em relação a outros, denotavam antes uma apreensão parcial dos fenômenos pelos grupos envolvidos do que uma irrefutável oposição entre eles. E havia todas as demais outredades pairando na História, que pareciam ser proporcionalmente maiores quanto mais enfático fosse o sistema de dominação planejado. Isso incluía também a relação entre humanos e outros seres. Parecia haver um trajeto circular de retroalimentação entre as rachaduras – e as diferenças não substanciais – e a violência que acompanha certos atos extremos. A História humana construída justamente sobre essas relações de oposição entre *uns* e *outros*; um *outro* quase sempre bastante *imaginário*.

Um dos trabalhos que integrou a última edição do Circuito, e sobre o qual parece importante comentar, é *In the Dead of Night* (2022), de Filipe Lippe, uma série de dez desenhos que foram expostos no IGR México e deram origem à publicação fac-símile que editamos em colaboração com a Meteoro Edições. Em uma tiragem numerada de cem exemplares e utilizando impressão em risografia em uma cor (preto), buscou-se uma aproximação às medidas dos desenhos originais, às tonalidades do lápis sobre papel e à ausência de encadernação das páginas.

In the Dead of Night (Na calada da noite) consiste em cinco dípticos compostos por desenhos realizados a partir de fotografias de arquivo e estrofes da música Blackbird, dos Beatles, também desenhadas à mão. As imagens mostram vítimas de linchamentos realizados pela Ku Klux Klan (KKK) no Sul dos Estados Unidos na primeira metade do século XX, que em muitos casos eram utilizadas como cartão postal. Nessas fotografias transpostas à desenhos, Lippe reproduz as imagens em detalhes, mas altera nelas um componente fundamental: as cordas utilizadas para enforcamento são removidas, fazendo das vítimas corpos flutuantes. Trata-se de um procedimento de ressignificação desses documentos, que clama pela libertação daqueles (e de tantos outros) corpos, e que aponta para a urgência de não deixarmos

que tal horror testemunhado por imagens seja apaziguado. Junto a essas imagens, a letra de Blackbird, escrita por Paul McCartney, na qual o pássaro preto metaforiza a luta pelos direitos civis das pessoas negras nos EUA nos anos 1960, aludindo ao sofrimento (evocado na imagem das asas quebradas), ao mesmo tempo em que encoraja o voo, um símbolo inequívoco da liberdade: "Take these broken wings and learn to fly" (Pegue essas asas quebradas e aprenda a voar).

Fig. 7. Filipe Lippe, In the Dead of Night, 2022-2024, publicação, risografia sobre papel pólen bold 90g, 32,5 x 23 cm, 12 páginas reunidas em envelope, 100 cópias, bilíngue PT/EM. Fotografia: Charlene Cabral.

Lippe propõe, em um texto em português e inglês que acompanha a publicação, que essas imagens deixem de ser "meramente compreendidas como um documento histórico, parcialmente empoeirado e esquecido nas gavetas da memória coletiva" para nos confrontar com o fato de que "não significam o resultado da criação imagética instantânea de um tempo histórico que passou", mas "ao contrário, são resultantes da formulação ideológica, política, epistêmica, cultural, econômica e estética que sustenta a violência racial operativa nas sociedades capitalistas contemporâneas" (Lippe, 2024, s.p.). O racismo globalizado criado e recriado de mãos dadas com o capitalismo.

In the Dead of Night é um trabalho profundo, pungente, e certamente arriscado. É difícil vê-lo sem passar por um enorme incômodo, o que faz com que as características editoriais que poderiam permitir sua colocação nas paredes da casa de alguém se vejam minadas pelo teor intolerável de seu conteúdo. As imagens, portanto, voltam à gaveta, embaladas por um envelope negro que torna opaco seu conteúdo. Ainda assim, cremos que não é absurdo apostar na confrontação histórica que elas carregam consigo, justamente por tocarem as contradições que acompanham a propagação de imagens, especialmente aquelas consideradas intoleráveis, sobre as quais filósofos como Jacques Rancière e Georges Didi-Huberman já escreveram um tanto.

Sem dúvida, a principal característica que torna essas imagens muito difíceis de serem vistas é a mais simples possível: elas nos confrontam a acontecimentos terríveis. Mas colado a isso, há uma outra coisa, que Rancière nos ajuda a diagnosticar, para ele o que certas imagens mostram "é real demais, intoleravelmente real demais para ser proposto no modo imagem", e ele segue:

> A imagem é declarada inapta para criticar a realidade porque faz parte do mesmo regime de visibilidade daquela realidade, que exibe alternadamente sua face de aparência brilhante e seu avesso de verdade sórdida que compõem um único e mesmo espetáculo (Rancière, 2014, p.83-84).

Por outro lado – e o filósofo fala disso ao comentar as críticas feitas na ocasião da exposição de quatro pequenas fotografias feitas nas câmeras de gás de Auschwitz –, mesmo na imagem do "real" haveria algo de irrepresentável, pois elas seriam incapazes de reproduzir a totalidade dos eventos e processos ao seu redor. Ainda assim, a esse argumento ele acrescenta que determinadas imagens têm também a função de "testemunhos da realidade", o que se liga menos a seus resultados dentro do regime de imagens e mais ao que podem (ou podiam, em outros tempos) provar.

Fig. 8. Filipe Lippe, In the Dead of Night, 2022-2024, publicação, risografia sobre papel pólen bold 90g, 32,5 x 23 cm, 12 páginas reunidas em envelope, 100 cópias, bilíngue PT/EM. Fotografia: Charlene Cabral.

As imagens recuperadas no trabalho de Filipe Lippe são especialmente dolorosas pois sabemos que foram tomadas como troféus pelos executores ou pelos cúmplices daqueles atos de extrema violência. São documentos da barbárie gerados pelos próprios promotores da brutalidade. Ver essas fotografias, mesmo que transpostas a desenhos, pode gerar a sensação de que, de alguma maneira, estamos traindo aquelas vítimas. No entanto, o principal modo como nós, curadores do CLAC, entendemos o papel da imagem, e as apostas que fazemos nelas dentro

da esfera da arte, não é e nem nunca será propagandístico. Nossa perspectiva parte do entendimento de que a imagem atua como um comentário sobre o mundo, geralmente a respeito de assuntos sobre os quais os debates não estão encerrados. Em outras palavras, as imagens podem ter o poder de colocar uma lupa sobre algo que ainda precisa ser visto, revisto, destrinchado. E cremos que Rancière tem razão quando detecta que

> essa visão [a tese de que o mal das imagens está em seu número, sua profusão] pretende ser crítica, mas está perfeitamente de acordo com o funcionamento do sistema. [...] O que vemos sobretudo nas telas de informação de televisão, é o rosto de governantes, especialistas e jornalistas a comentarem as imagens, a dizerem o que elas mostram e o que devemos pensar a respeito. Se o horror está banalizado, não é porque vemos imagens demais. Não vemos corpos demais a sofrerem na tela. Mas vemos corpos demais sem nome, corpos demais incapazes de nos devolver o olhar que lhes dirigimos, corpos que são objetos de palavra sem terem palavra (2014, p. 94).

Talvez valha um esforço de atualização do pensamento do filósofo, pois o livro "O espectador emancipado", que contém o texto, foi publicado pela primeira vez em 2008, e desde então as telas mais usadas passaram a não ser somente as da televisão, as imagens se proliferaram ainda mais (inclusive perdendo boa parte de sua fiabilidade como índice) e seus compartilhadores e comentadores passaram a ser qualquer um que assim o deseje. São mudanças importantes. Mas também é importante a ideia de que não foi o excesso de imagens terríveis que nos deixou insensíveis a elas ou banalizou a violência. O intolerável nas imagens continua sendo intolerável, até o ponto de não conseguirmos olhar para elas durante muito tempo. Apostamos, portanto, na força que *In the Dead of Night* tem ao propor uma dupla operação: de um lado, o desengavetamento desses documentos que pertencem a um passado recente, do qual o presente não está livre, e de outro, a libertação poética e utópica representada pela extinção, através da mão que redesenha, da arma fatal daqueles crimes. No trabalho de Filipe Lippe, são detalhes fundamentais que as imagens não sejam meras reproduções das fotografias e não estejam mediadas por uma tela brilhante.

Este texto se propôs a apresentar o Circuito de Arte Contemporânea na América Latina, com ênfase na mais recente exposição "O outro imaginário/El otro imaginario", de 2024, trazendo também para a discussão o primeiro livro de artista publicado pelo CLAC e as contradições imediatas às quais fomos (somos) confrontados ao longo desses fazeres. Cremos que o trabalho de curadoria, assim como o trabalho artísticos, são ferramentas de geração de conhecimento e reflexão, e que as imagens dentro da arte são capazes de circulações mais demoradas e aprofundadas. Nesses processos, é preciso que haja dúvida, incômodo, discussão, dissenso, mesmo que gerenciar todas essas coisas seja tarefa extremamente complexa e que ela eventualmente fracasse. Mas é possível que seja um modo de fazer com que o *outro* ganhe em sua proporção de ser *real*, e menos *imaginário*.

Referencias

CABRAL PINHEIRO, C., GROISMAN, D. **Circuito de Arte Contemporânea na América Latina: O outro imaginário/El otro imaginario.** Porto Alegre: CLAC / Meteoro Edições, 2025. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1CTr6jRd_jImLY5pli-o6TX-Q5x7Vh7p0/view. Acesso em 14 set. 2025.

GROISMAN, Diego. **I Congresso Brasileiro de Arte e I Salão Pan-Americano de Arte (1958): o lugar da arte em debate.** 2022. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230601. Acesso em 14 set. 2025.

LIPPE, Filipe. **In the Dead of Night.** Porto Alegre: CLAC / Meteoro Edições, 2025.

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

Charlene Cabral Pinheiro

É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, mestra em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, bacharel em História da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com estudos pela GrisArt Escola Internacional de Fotografia (Barcelona).

Diego Groisman

É doutorando na linha História, Teoria e Crítica de Arte, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre e Bacharel em História da Arte pela mesma universidade.

Charlene Cabral Pinheiro e Diego Groisman são pesquisadores e curadores brasileiros que há anos desenvolvem projetos conjuntos no campo da arte contemporânea. Desde 2016 atuam em colaboração dentro do espaço independente Casa Baka, em Porto Alegre, Brasil, realizando diversas exposições e atividades culturais. Em 2021 iniciaram o projeto Circuito de Arte Contemporânea na América Latina (CLAC), que já conta com duas edições presenciais e uma on-line e que foi contemplado com o prêmio Açorianos Destaque Exposição Coletiva em 2022.

Corpos na cidade - Quando a rua te engole

Maria Helena Paula Motta Gomes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Palavras-chave: Deriva - corpos - cidade - o outro

Como forma de estudar os espaços, me coloco à deriva por ruas e avenidas, tentando manter a escuta aberta para que caminhos e histórias aqueles lugares têm a me mostrar. Durante várias caminhadas, uma das percepções que mais ficou evidente é que não posso pensar meu corpo apartado daquele espaço. Meu objeto de estudos e minha ferramenta de pesquisa se fundem em um organismo só e não é possível pensar nesses dois elementos separados. Meu corpo como um espaço político se funde a espaços geográficos, como por exemplo, as ruas de Teresópolis (cidade serrana do estado do Rio de Janeiro. Teresópolis foi objeto de pesquisa, dentro dos estudos da autora, durante o período do mestrado), de tal forma que gera um terceiro espaço psicogeográfico. Um corpo que carrega medos, ansiedades, excitações, curiosidades e inseguranças. Sensações adquiridas ao longo do tempo pela vivência e convivência em uma sociedade machista, patriarcal e muitas vezes misógina. Um emaranhado de coisas vivas e pulsantes que muitas vezes falam por si só.

O autor Tim Ingold, em seu texto *Trazendo as coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo de materiais*, ao trabalhar os diferentes conceitos de objeto e coisa, nos apresenta o exemplo de uma árvore. O autor pensa neste elemento em relação ao seu entorno e todas as conexões que se estabelecem. Pensa sobre os pássaros que nela constróem seu ninho, e nos esquilos para o qual ela oferece um labirinto de escadas e trampolins. Pensa no musgo que cresce em sua superfície externa do tronco, e nos líquens que pendem dos galhos. Além de outros moradores como os insetos que vivem na casca pertencente à árvore. Como também pensa nessa árvore em relação ao ambiente, com o balançar de seus galhos pelas correntes de vento, por exemplo. Diferente de um objeto, que seria algo com seus limites bem definidos e apartado do todo, Ingold entende esta árvore como uma coisa, um certo agregado de fios vitais (INGOLD, 2012, p. 29).

> Em seu célebre ensaio sobre A coisa, Heidegger (1971) buscou delinear justamente o que diferiria uma coisa de um objeto. O objeto coloca-se diante de nós como um fato consumado, oferecendo para nossa inspeção suas superfícies externas e congeladas. Ele é definido por sua própria contrastividade com relação à situação na qual ele se encontra (Heidegger, 1971, p. 167). A coisa, por sua vez, é um "acontecer", ou melhor, um lugar onde vários aconteceres se entrelaçam. (INGOLD, 2012, p.29)

Entendo tanto meu corpo, quanto o território que pesquiso como coisas, na concepção de Ingold. Um emaranhado de fios vitais que acontecem, se cruzando e contaminando, em um movimento fluido a tal ponto que se faz difícil distinguir onde começa um e termina o outro, se tornando assim quase impossível se pensar um apartado do outro. Pensar esse corpo em comunhão com o espaço catalisa um exercício de procura. Uma busca de similaridades. Onde pode-se ver esse corpo neste espaço e este espaço nesse corpo? Linhas e curvas se encontram, carne e concreto se fundem. Não há mais um corpo feito de músculos e ossos e uma cidade feita de vigas e concreto, e sim uma terceira entidade, difusa e enigmática. Como captá-la, como percebê-la?

Partindo disto, me proponho a ir para o VIII SIPACV tendo em mente este corpo que pretende se fundir ao espaço. Entendendo a deriva como uma possibilidade de apreensão da cidade de Montevideo, lanço meu corpo ao espaço. Em seu texto-manifesto *Teoria da Deriva* (1958), o teórico francês e fundador da Internacional Situacionista, Guy-Ernest Debord, descreve e normatiza a prática da deriva, que consiste em deambular de forma aleatória ou não pelas ruas de uma cidade. Pode-se andar principalmente a pé, mas também de outras formas, sem direção pré definida, seguindo o acaso e se deixando levar pelos fluxos e atmosfera do lugar. No entanto, ressalta o autor, a parte aleatória não é tão determinante quanto se imagina: na perspectiva da deriva, existe um relevo psicogeográfico das cidades, com correntes constantes, pontos fixos e turbilhões que tornam muito inóspitas a entrada ou saída de certas zonas (DEBORD, 1958 *apud* JACQUES 2003, p. 87).

> Entre os diversos procedimentos situacionistas, a deriva se apresenta como uma técnica de passagem rápida por ambiências variadas. O conceito de deriva está indissoluvelmente ligado ao reconhecimento de efeitos de natureza psicogeográfica e à afirmação de um comportamento lúdico-construtivo, o que o torna absolutamente oposto às tradicionais noções de viagem e de passeio. (DEBORD, 1958 *apud* JACQUES, 2003, p. 87)

Pesquisar um território a partir da perspectiva de quem deriva é um conceito chave deste manuscrito, e entendo na prática da deriva a qual Debord elabora em seu manifesto uma tentativa de rejeitar os motivos habituais de se deslocar em um espaço, e ao invés disso, entregar-me às solicitações do terreno e das pessoas que nele venha a encontrar (DEBORD, 1958 *apud* JACQUES, 2003, p. 87).

O texto situacionista E*sboço de descrição psicogeográfica do Les Halles' de Paris* (1958), de Abdelhalid Khalib, situacionista argelino, que pode ser encontrado no livro de organização de Paola Berenstein, *Apologia da deriva* (2003), é um interessante exemplo de um exercício de deriva. Khalib demarca o bairro francês Les Halles, descrevendo ruas e avenidas e suas características, arquitetônicas e culturais, que podem apresentar diferentes sensações nos períodos do dia e da noite. Ele descreve os limites do bairro, com suas divisões caracterizadas do ponto de vista da ambiência. O autor se deixa ser levado por direções dentro e fora do terreno, e depois apresenta algumas propostas construtivas para o lugar.

Narra as ambiências que fazem limite com bairros ao lado, descreve cada região com suas características específicas e faz esboço de mapas com fluxos de ruas e avenidas. Na época do texto, Les Halles, o mercado central de Paris ficava situado no centro da cidade, no bairro que acabou por ganhar seu nome. Pela presença do mercado, o bairro ganhava uma grande efervescência comercial e turística, mas em 1960, mesmo com a forte resistência não só dos moradores, o mercado foi deslocado para a parte periférica da cidade. Khalib explica que o Les Halles fazia parte da zona de transição de Paris: degradação social, aculturação, mistura de população, que é o meio propício às trocas culturais, e explica que o projeto que visava deslocar o mercado para fora da cidade seria mais uma perda do setor popular de Paris. Khalib aponta a importância daquele espaço para a vida coletiva e sugere que no lugar de um espaço de comércio alimentício, o lugar deveria abrigar labirintos em perpétuo movimento, propondo que o mercado se torne um parque de diversões para a educação lúdica dos trabalhadores. A forma como Khalib descreve e mapeia o bairro me interessa. Suas impressões para cada ambiência, sua forma de experimentar o lugar, a forma que precisou entrar em contato com cada espaço para poder apreendê-lo e finalmente, propor uma intervenção, são relações travadas entre um indivíduo e o espaço, através do ato da deriva e das trocas que se deram a partir dele.

Em seu livro *Novas Derivas* (2014), Jacopo Visconti discorre sobre o trabalho de alguns artistas que utilizaram da deriva em suas produções. O autor cita exemplos como Francis Alys, Sophie Calle, Francesco Jodice e Vitor Acconci. Tais artistas recorreram ao ato de seguir pessoas pelas ruas de cidades, acompanhando-as em seu caminho, observando seu modo de andar, registrando-as em fotografias e fazendo anotações sobre a perseguição. Em seu famoso trabalho *Following Pieces*, Vitor Acconci escolhia ao acaso uma pessoa na rua e a seguia até ela desaparecer. Desenvolvido no final do anos 1960, a ação foi realizada em Nova York, ao longo de 23 dias, durante os quais Acconci escolheu ao acaso na rua e seguiu uma pessoa diferente (e desconhecida), a cada dia, até ela desaparecer. (VISCONTI, 2014, p.3). Segundo Visconti, a ação podia se encerrar em poucos minutos, caso a pessoa entrasse, por exemplo, num carro, ou durar várias horas, caso ela fosse ao cinema ou a um restaurante (VISCONTI, 2014, p. 5). Acconci desenvolvia relatos escritos das ações realizadas e enviava tais registros destas ações para vários membros da comunidade artística local.

A relação que esses artistas/pensadores travam com esses espaços me interessa e tais formas de experimentar a deriva são combustível para se pensar propostas de apreensão de um território. Com isso me proponho a realizar um exercício de comparação entre dois processos de estudo de um espaço; o território de Teresópolis, onde, por anos, me percebi presa em um perímetro afetivo, decidindo então lançar mão de um exercício de deriva, na tentativa de me libertar desta então "prisão", e as caminhadas e suas reverberações que o VIII SIPACV 2025 proporcionou, experimentando o evento em formas de assembleias, provocando contaminações e uma nova possibilidade de contato com a cidade de Montevideo.

Exercício de deriva nº 1

Assim como Acconci e os outros artistas citados, escolho lançar mão da proposta de se seguir alguém pelas ruas de Teresópolis em uma tentativa de que a partir do caminho de outrem, eu consiga me libertar do meu próprio. Em sua elaboração sobre o ato de derivar, Debord propõe que o exercício de deriva seja feito sozinho ou acompanhado, mas sugere que a melhor forma possa ser em vários grupinhos de duas ou três pessoas. As visitas à Teresópolis foram feitas de variadas formas. Às vezes estava sozinha, às vezes acompanhada, e para esse exercício escolho realizá-lo sozinha. A proposta inicial consistia em escolher aleatoriamente alguém na rua e segui-lo, em uma tentativa que, a partir do caminho dessa pessoa, eu pudesse sair do perímetro afetivo que eu me encontrava encarcerada.

Transcrição de áudio 1:

"Primeira pessoa a ser seguida: uma senhora que eu peguei na esquina da Delfim Moreira com a praça Santa Teresa, avenida Delfim Moreira com a praça Santa Teresa. É uma senhora baixinha, deve ter mais de setenta anos com certeza, um passinho devagar mas constante. Vamos ver onde ela vai me levar. Dez pras quatro da tarde de trinta de abril de dois mil e vinte e cinco. Parece que ela vai parar no Sapekas infantil, vou ter que parar."

Transcrição de áudio 2:

"Primeira impressão que a gente tem de seguir alguém é que vai ser algo cheio de ação e muito movimento, mas grande parte do processo de seguir alguém também é ter muita paciência de entender que você precisa entrar no ritmo do outro, e entrar na rotina e no hábito do outro. Ela já está quase dez minutos e.... Acabou de sair e eu vou segui-la."

Transcrição de áudio 3:

"Ela continua pela rua Delfim Moreira, em direção a rodoviária."

Transcrição de áudio 4:

"Parou de novo, na drogaria Nova Original, do lado da Estrelar, na Delfim Moreira também."

Transcrição de áudio 5:

"A primeira senhorinha me despistou. Bom, vou procurar outra pessoa."

Transcrição de áudio 6:

"Segunda menina. Em frente ao Itaú, na Delfim Moreira, indo em direção à rodoviária. Uma menina de cabelos ruivos, jovem, entrando na Objetiva agora. Toda maquiada, bastante jovem, por volta de uns 20 anos no máximo assim. Entrou na Objetiva agora, vou esperar um pouco para ela sair."

Transcrição de áudio 7:

"Mentira, desisti. Vou pegar uma mulher de, deve ter uns 30 e poucos, uma passada rápida, indo em direção a rodoviária, Delfim Moreira seguindo pra rodoviária. Parou para conversar."

Transcrição de áudio 8:

"Mentira, agora vou seguir um casal de idosos. Um homem e uma mulher. Por volta, com mais de 50, talvez 60 anos. Agora na Delfim Moreira indo em direção a Regadas. Eles estão do outro lado da rua e é uma passada rápida, não muito rápida mas uma passada consistente."

Transcrição de áudio 9:

"Pararam na Pernambucanas."

Transcrição de áudio 10:

"Saíram e agora acho que estão tentando atravessar a rua, para a minha calçada. Estão atravessando nesse momento, e voltaram para o outro lado agora. Vamos seguir a Delfim na direção da rodoviária. Entraram na Objetiva agora, eles atravessaram a rua para entrar na Objetiva."

Transcrição de áudio 11:

"Bom, sei la se quarta ou quinta tentativa. Bom, vamos agora uma mulher, indo em direção a Regadas, na Delfim Moreira. Deve ter por volta de uns 50 e poucos. Um passo não muito rápido mas também não muito devagar. Vamos ver agora."

Transcrição de áudio 12:

" (inaudível) Todo mundo entra em uma droga de uma loja. Agora ela entrou numa loja, mas tava num ritmo bom"

É interessante ouvir os áudios e comparar com as memórias que registrei do exercício. Foi um exercício de caráter bastante frustrante, o que se percebe nas transcrições dos áudios. Quando se pensa na possibilidade de seguir alguém pelas ruas de uma cidade, pode-se tender a imaginar o exercício como algo emocionante e aventuresco, no entanto, na prática, a experiência ganha outros contornos. Uma premissa básica de se seguir alguém é não ser percebido e para tal, é necessário além de manter uma certa distância, manter um ritmo em consonância com quem se segue para poder manter essa distância equivalente ao longo do trajeto todo. Você não só se adapta ao novo caminho que essa pessoa vai lhe apresentar, mas também ao ritmo que essa caminhada vai ter. Um fator que, ao pensar sobre o exercício, não levei em consideração foram as paradas que existem pelo caminho, e isso foi um aspecto crucial para toda a percepção da experiência. Ao planejar o exercício, tinha como objetivo que ao me levar do ponto A ao ponto B, esse desconhecido na rua, com seu caminho próprio, me resgataria da prisão afetiva que me encontrava, no entanto não levei em consideração que nos caminhos de outrem existem paradas. Pode-se pensar que ao entrar em uma loja, esse caminho "se encerrou" e era hora de começar a seguir uma nova pessoa, mas não foi assim que interpretei no momento. Tinha em mente experimentar esse caminho do outro, da forma como ele o determinasse e sendo assim, teria que "suportar" essas paradas. Não foi possível. O exercício começou a se tornar frustrante e a cada nova tentativa, mais ia se desgastando. O trajeto que as cinco ou seis pessoas me levaram acabou permanecendo todo na Avenida Delfim Moreira. A cada entrada sucessiva das pessoas em lojas, o exercício se tornava mais frustrante e angustiante, e meu corpo começou a sentir essa inquietação. A cada parada, a cada tentativa frustrada de se esperar a pessoa sair da loja e continuar por seu caminho, cada desistência, foi provocando meu corpo. Na primeira senhora, até entrei na loja de roupas infantis, observando-a de longe, podendo descobrir que ela estava procurando um par de meias para uma criança, porém após sair da loja, ao entrar na farmácia, a perdi de vista. No entanto, não entendo o exercício de uma forma mal sucedida, foi a partir dele

que pude levar meu corpo para outros lugares da cidade de Teresópolis que ainda não havia estado. Foi a frustração e a angústia que me levaram a tomar a decisão de seguir um outro caminho. Enquanto aguardava a última senhora que seguia, sentada do lado de fora da loja de sapatos que ela estava, olhei para uma rua localizada em frente à loja e percebi que nunca havia caminhado por ela. Foi então que tomei a decisão de seguir o caminho por mim mesma, e a cada esquina que precisava tomar a decisão entre uma ou outra rua, seguiria por aquela que mais fosse desconhecida para mim. E assim tive a oportunidade de finalmente sair daquele perímetro afetivo que estava presa, podendo caminhar por ruas que nunca havia estado. Durante o trajeto, procurei observar ao redor se encontrava características diferentes do que eu entendia por Teresópolis, mas de uma forma geral a percepção foi a mesma. Em avenidas maiores, os fluxos são mais intensos, muitas pessoas caminhando pelas ruas, esperando o ônibus nos pontos, mas em ruas laterais à essas vias principais a calmaria e o silêncio reinavam. Poucas pessoas andando pelas ruas, pouco ou nenhum movimento dentro das casas. Por essas ruas secundárias onde andei, pude observar algum comércio, mas pouco movimento. Entendo com isso que quem fizesse esse caminho, poderia perceber que se tratava de uma cidade do interior.

> Os recursos da psicogeografia são numerosos e variados. O primeiro e mais sólido é a deriva experimental. A deriva é um modo de comportamento experimental numa sociedade urbana. Além de modo de ação, é um meio de conhecimento, especialmente no que se refere à psicogeografia e à teoria do urbanismo unitário. Os outros meios, como a leitura de fotos aéreas e de mapas, o estudo de estatísticas, de gráficos ou de resultados de pesquisas sociológicas, são teóricos e não possuem esse lado ativo e direto que pertence à deriva experimental. (KHALIB, 1958 *apud* JACQUES, 2003)

Foi através deste exercício de deriva que pude perceber que mesmo sem dados estatísticos, é possível perceber a diferença de densidade demográfica entre a cidade de Teresópolis e do Rio de Janeiro. Segundo o site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de acordo com o último censo realizado, em 2022, a população de Teresópolis era de 165.123 habitantes e a densidade demográfica era de 213,52 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 20 e 31 de 92. Enquanto a cidade do Rio de Janeiro, de acordo com o censo também de 2022, possuía uma população de 6.211.223 habitantes e a densidade demográfica de 5.174,6 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 1 e 4 de 92. De acordo com esses números, a densidade demográfica do Rio seria por volta de 24 vezes maior que a de Teresópolis. No entanto, para quem conhece a cidade do Rio e se propõe a realizar um exercício de deriva pela cidade de Teresópolis pode perceber essas diferenças sem a necessidade de conhecer os números do censo. Esse é um exemplo da deriva experimental que Khalib cita em seu texto, uma caminhada

conectada ao lugar, com o poder de proporcionar um conhecimento dos espaços percorridos de uma forma ativa e direta. Entendo o exercício de deriva concluído com sucesso. Posso não ter conseguido sair do perímetro afetivo que estava presa, através do caminhos de outras pessoas, mas foram esses caminhos que me impulsionaram para que o objetivo fosse concluído. E de certa forma, sim, pode-se entender que foram essas pessoas que me resgataram da minha "prisão".

Fig. 1 e 2. Exercício de deriva nº 1
Imagem digital
Fonte: Acervo pessoal da artista, 2025

Montevideo em texturas

Ter tido a oportunidade de participar do VIII SIPACV, em 2025, foi uma agradável surpresa. Já com alguma experiência em apresentar artigos e trabalhos, e viajar para tal, estar em Montevideo pela proposta apresentada pelo Seminário, me deu a possibilidade de enxergar e experimentar a cidade de outra forma. O evento aconteceu durante a semana toda, não só durante as horas que as assembleias se davam, mas também fora delas. O seminário foi uma espécie de catalisador que provocou encontros, tensionamentos e provocações que extrapolaram os prédios da Faculdade de Arquitetura, Desenho e Urbanismo, e da Faculdade de Artes da UDELAR. Era durante o trajeto de ir e vir da universidade que a cidade se apresentava. Entre praças e grandes avenidas, e pequenas ruas e vielas, a cidade de Montevideo ia se apresentando a cada nova manifestação artística. Meus olhos não podiam ignorar as imagens que a cidade me apresentava e, a partir das caminhadas por suas ruas, encantada com cada intervenção que se apresentava pelo caminho, ficou evidente que seria imageticamente que eu poderia apreender Montevideo.

Fig. 3. Registro de uma intervenção urbana pelas ruas de Montevideo
Imagem digital
Fonte: Acervo pessoal da artista, 2025

Diferente do exercicio de deriva que me propus a realizar em Teresópolis, as caminhadas e deambulações pela cidade de Montevideo não foram nada frustrantes. Sigo caminhos guiada e atraída por prédios, formas, texturas e imagens. A cada nova esquina que se virava, uma nova intervenção se revelava e mais sensível meu corpo ficava. É em Montevideo que começa a prática de coletar texturas de uma cidade. Com um limpa-tipos e um estojo com tinta para carimbo, caminho pelas ruas da cidade, com a atenção voltada para que tipos de relevos, texturas, marcas essa cidade tem. A porta da Faculdade de Artes da UDELAR, uma fonte de água na cidade velha, a placa que indica o Banco Central do Uruguai. Os olhos passeiam pela cidade de uma forma diferente, mais detalhada, minuciosa, procurando algo que não se sabe ao certo o que é, mas que quando encontra, se destaca. A apreensão da cidade de Montevideo aconteceu muito à partir desse exercício de coleta destas texturas e a coleção de imagens gerada a partir desta coleta é um dos objetos de interesse deste estudo. Que formas a cidade nos apresentou? Como a cidade foi apreendida a partir deste exercício? A partir do contato com esta coleção de imagens, o que se pode dizer de Montevideo?

O corpo, como suporte, participa da coleta. Caminha por entre ruas e avenidas, amassando, dobrando e esticando o limpa-tipos, farejando com o olhar formas e contornos. Metais trabalhados se destacam. Portas e portais chamam minha atenção. Como Montevideo quer se mostrar? Como meu corpo quer lê-la? Destaco aqui um episódio que entendo relevante para a discussão. Durante uma caminhada, coletando texturas pela cidade, me deparo com letras em alto relevo assinalando o Banco Central do Uruguai. Por volta das seis da tarde, com o sol já baixo, subo as imponentes escadarias do prédio e paro em frente às letras para carimbar uma delas. Com o limpa-tipos já mais ou menos moldado no formato que eu queria, pressiono a borracha contra a letra e pego seu formato. Não fico satisfeita com a forma que a borracha moldou a letra, começo então a amassar novamente o limpa-tipos para desfazer o seu formato e moldá-lo novamente em um formato melhor para apreender a forma da letra. Para esse processo, eu acabo gastando mais tempo do que o esperado em frente ao prédio, e minha presença ali chama a atenção. Quando eu já estou pressionado novamente o limpa-tipos contra a superfície, me abordam, um homem de terno, uma mulher, também com um terninho (provavelmente ambos trabalhavam no prédio) e um segurança. Com o ar de curiosidade e preocupação, questionam minha presença ali e me informam que aquele local se tratava de um prédio público e eu não poderia grudar nada nele. Tomo um susto com a abordagem mas não me sinto ameaçada, explico o que estou fazendo, mostro que apenas estou coletando o formato da letra e que não sujaria, ou danificaria nada. Eles olham para a borracha um pouco sem entender, dão um leve sorriso e eu sigo meu caminho. Esse episódio me fez pensar, mais uma vez, esse corpo que intervém pelas ruas de uma cidade. Discorro sobre a vulnerabilidade dos corpos suscetíveis em minha dissertação, como uma mulher artista na rua está exposta, e como meu corpo carrega essa vulnerabilidade, no entanto aqui se faz importante também pensar sobre o privilégio que meu corpo traz consigo. A partir da minha experiência, o povo uruguaio se apresentou muito receptivo, gentil e calmo de uma forma geral,

mas entendo que ser uma mulher branca (sou uma mulher lida como branca na América Latina como um todo) e o fato de aparentar ser mais jovem do que sou, são fatores importantes a serem considerados ao se pensar no tipo de abordagem que ocorreu. Me questiono se fosse um homem, jovem e negro parado por um tempo na porta do Banco Central, fazendo algo difícil de se entender, se a abordagem teria sido tão gentil e delicada. Entendo que esse privilégio pode vir de uma leitura de "pouca ameaça" mas é importante se pensar porque eu sou lida como inofensiva e outros corpos não.

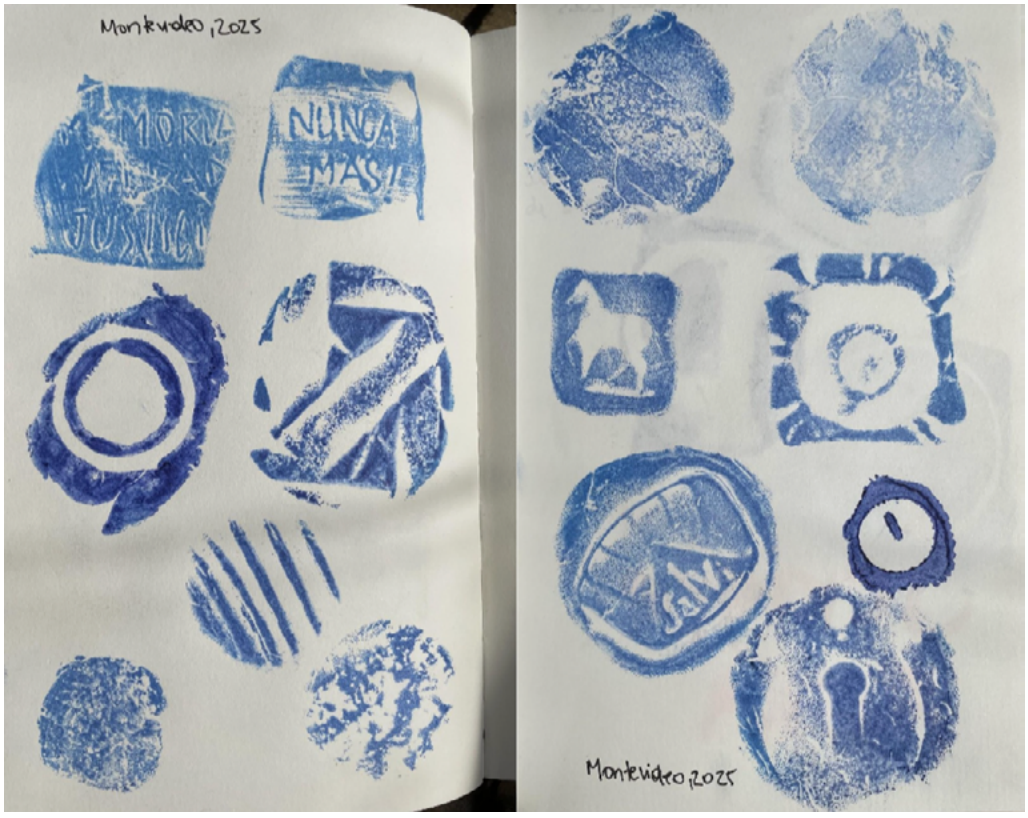


Fig. 4 e 5. Sketchbook/ Apreensão de texturas
Tinta de carimbo sobre papel canson
Fonte: Acervo pessoal da artista, 2025

Como pôde-se observar, os dois exercicios de apreensão pelas cidades de Teresópolis e Montevideo foram consideravelmente distintos. Entendo interessante destacar aqui os contrastes entre as duas experiências. Enquanto a cidade de Teresópolis mobiliza muito mais a atenção do corpo que deriva para por quem ele passa, chamando assim a atenção para a alteridade daquele espaço, a cidade de Montevideo se apresenta de uma forma muito mais imagética. Não podemos ignorar que a subjetividade de quem deriva, atravessa muito as impressões percebidas pelo caminho, no entanto, ainda assim se faz interessante apontar estas distinções. As deambulações provocaram o corpo que caminha a trazer consigo parte daquela paisagem, e geraram uma cartografia sensível do espaço.

Mesmo se apresentando de uma forma pictórica, Montevideo também provoca o exercício de alteridade. O contato com os funcionários do Banco Central, que me abordaram durante o momento de coleta de texturas, foi um momento crucial para se pensar a questão de gênero, transbordando o tema

para outras frentes. Vindo de debates sobre a exposição de corpos femininos no espaço urbano, é a partir deste episódio que se levanta o questionamento sobre os privilégios da mulher branca artistas na rua. Entendo um tema delicado, se falar sobre privilégios de ser mulher na rua, quando, no Brasil, só em 2024, se assassinou 1.459 mulheres. Quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil, de acordo com o Mapa da Segurança Pública de 2025 (BERTOLACCINI, 2025), com isso entendo que falar em privilégios de ser uma mulher artista na rua pode ser questionável, no entanto, aponto a importância de se perceber os recortes de raça e classe social envolvidos. Dentro do recorte de gênero, mulheres racializadas e de classes mais pobres, são mais vulneraveis à violencia urbana, tendo seus corpos mais expostos ao espaço, e possuem menos respaldo tanto do poder público, quanto da sociedade, por isso a atenção de como um lugar se comporta com um corpo e se questionar sobre esse comportamento se faz importante. Uma artista mulher branca na rua está mais segura/é mais aceita do que uma artista mulher negra? Quem pode, tem direito de ocupar os espaços?

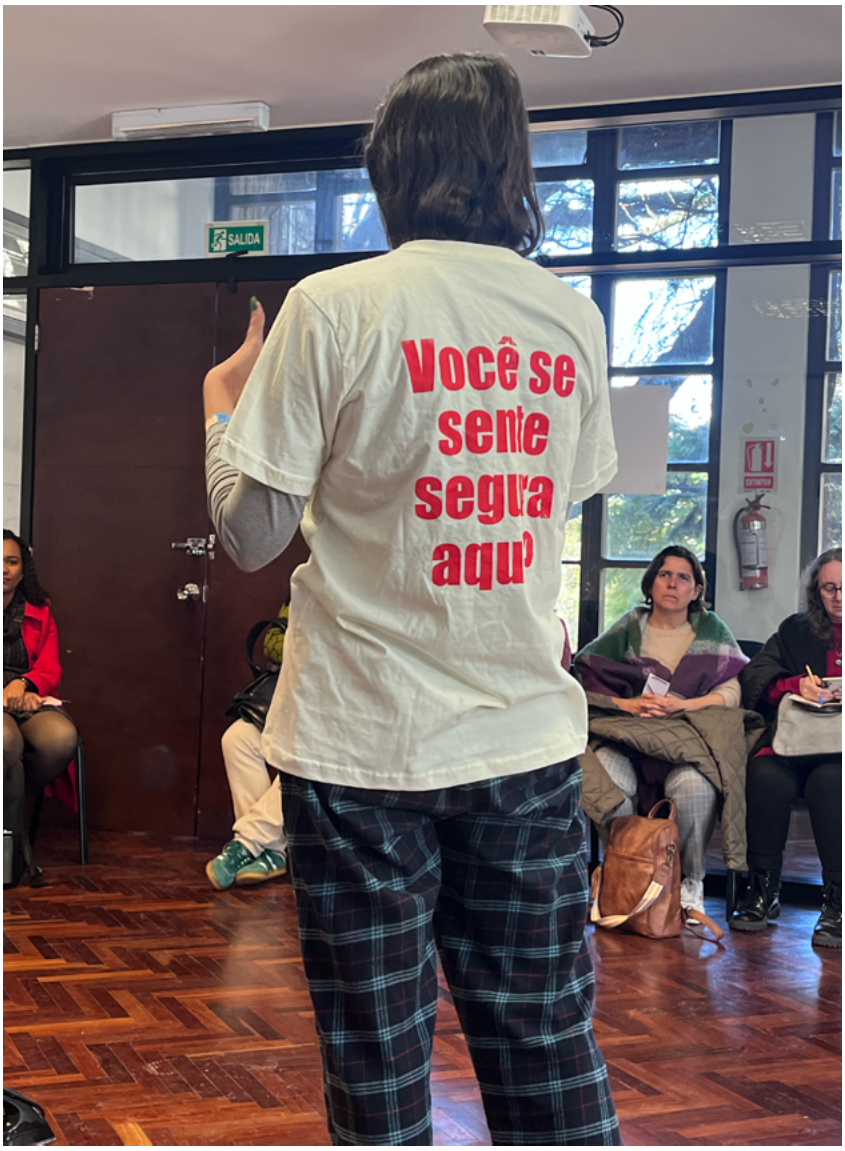


Fig. 6. Registro Assembleias VIII SIPACV
Imagem digital
Fonte: Acervo pessoal da artista, 2025

Referências

BERTOLACCINI, Ana Julia. Feminicídio: quatro mulheres são assassinadas por dia no Brasil. **CNN Brasil**. São Paulo, 11 de jun. de 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/feminicidio-quatro-mulheres-sao-assassinadas-por--dia-no-brasil/#google_vignette>. Acesso em: 09 de set. 2025.

CRIVELLI VISCONTI, Jacopo. **Novas derivas**/ Jacopo Crivelli Visconti. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. - (Mundo da arte)

DEBORD, Guy-Ernest. **Teoria da deriva**. IS nº 2. dezembro de 1958 [1956] (em JACQUES, 2003, p. 87).

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico de 2022. Cidades. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama]. Acesso em: 5 maio de 2025

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico de 2022. Cidades. Teresópolis. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: [https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/panorama]. Acesso em: 5 maio de 2025.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. Traduzido do inglês por Leticia Cesarino. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan/jun. 2012.

JACQUES, Paola Berenstein. (org.) **Apologia da deriva, escritos situacionistas sobre a cidade/ Internacional Situacionista:** Paola Berenstein Jacques, organização; Estela dos Santos Abreu, tradução. - Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Maria Helena Motta

Artista Visual e pesquisadora. Mestre em Arte e Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bacharela em Artes Visuais pela mesma instituição. Participou do Programa de Mobilidade Internacional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cursando um semestre de Artes Plásticas na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal (2019).

L—2

POÉTICAS Visuales Y PROCESOS DE creación

ÁGUA, FUNGO E ÁGUA: Dissidências e Con-fluências na Fabricação Remota de Imagens Além-rio e Além-mar

Janayna "Café" Medeiros Pinto Santana
PPGACV/FAV-UFG (Universidade Federal de Goiás), Brasil

Agnaldo Mouler Duarte
PPGACV/FAV-UFG (Universidade Federal de Goiás), Brasil

Miguel Ángel Castelo Agra
PPGACV/FAV-UFG (Universidade Federal de Goiás), Brasil

Resumo

O presente artigo se trata de um ensaio sobre os desa-fios junto à fabricação de uma produção audiovisual internacional. Tomamos aqui, em caráter dialogal, alguns pontos a serem revelados sobre os passos que são dados na feitura de um curta-metragem. Partindo da nossa experiência coletiva na produção do curta "InTERvenções Urbanas" (2024,13'), no decorrer de uma formação audiovisual para além-mar. Su-plantados por epistemologias descoloniais, segue-se aqui à defesa primeira sobre o re-conhecimento e a sistematização de saberes dada a partir dos encontros e legitimada pelo processo, na concepção de coautoria. Embasando-se tal estudo na concepção de econarrativas emergentes, à luz da metodologia do tecer, lançamos sobre o processo de criação, olhares em curso. Dos traços desafiadores que implicam ao produto final, e diretamente à produção de um cinema e audiovisual orgânico, onde a extensão se dá pelos impactos de um emaranhado: junto à equipe de produção, dentre a formação técnica, experiências e aprendizados múltiplos; e, posteriormente, com as con-fluências e dissonâncias dos impactos do processo de criação em circulação.

Palavras-chave: Processos de Criação; Cinema Orgânico; Produção Audiovisual Internacional; Metodologia do Tecer; Econarrativas; Confluências.

Abstract

This article is an essay about the challenges in producing an international audiovisual production. We take here, in a dialogical manner, some points to be revealed about the steps taken in the making of a short film. Drawing from our collective experience in producing the short film "InTERvenções Urbanas" (2024, 13'), during an audiovisual training abroad. Supported by decolonial epistemologies, this is a first defense of the recognition and systematization of knowledge derived from encounters and legitimized by the process, in the conception of co-authorship. Grounded in the concept of emerging econarratives, in light of the weaving methodology, we bring forward ongoing perspectives on the creation process. Of the challenging traits that imply the final product, and directly to the production of organic cinema and audiovisual, where the extension occurs through the impacts of an entanglement: alongside the production team, among technical training, multiple experiences, and learnings; and, subsequently, with the confluences and dissonances of the impacts of the creation process in circulation.

Keywords: Creation Processes; Organic Cinema; International Audiovisual Production; Weaving Methodology; Econarratives; Confluences.

Primeiros Emaranhados: Apresentações, Formações e Encontros Remotos

"Todo ponto de vista é a vista do ponto de alguém." (Leonardo Boff)
"Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui."
(Ailton Krenak)

Introdução

O presente ensaio tem como intuito digerir as p-artes do processo de criação do curta-metragem "InTERvenções Urbanas" (2024, 13'), que se abrem entre frestas aqui, para evidenciarmos pontos mais relevantes que não se aportam no produto final apresentado. Fomos água. Em torno das 3 intervenções, havia um rio de con--fluências com a água, tornar ela viva é necessário para compreender essa ideia na pesquisa. Seja a água que com sua força cobriu Porto Alegre e a Ilha da Pintada, enquanto o mural de Mãe Bia avistava além-mar, sob os nossos registros. Seja a água do filtro da menina caipira futurista de Wes Gama, ou em sua fala. Seja pelo além-mar aos olhos de Luisa Villalta. Dois murais de frente para o mesmo oceano,

em polos in-versos. Seja pelas nossas localidades, nesses rios a correr em territórios distantes, a vista de tentarem se con-fluir em uma produção audiovisual que evoca a arte em uma metáfora com fungos, cogumelos *matsutakes* (TSING, 2012). Da água vi-ramos fungo!

Seguindo a minuciosa perspectiva 'fragmentada' de Walter Benjamin:

> Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os. (BENJAMIN, 2007, p.502)

Na produção dessa peça audiovisual, que intitulamos de "InTERvenções Urbanas", estávamos alinhados em um mesmo objetivo, seguindo por encontros remotos, em reuniões que evoluíam rumo a discutir: tema, formato, recursos e formações técnicas de cada pessoa envolvida. Houveram 2 formações anteriores de equipes, que por incompatibilidades est-éticas não se firmaram. E, somando a ideia de arte urbana à diversificada geolocalização do grupo, nos colocamos rumo à um levantamento sobre o que podíamos tratar em nosso filme. O interesse que se seguia já estava bem nutrido até então, com inclinações intencionais ao fazer de um cinema mais real, onde o cotidianesco pudesse ser apreendido, onde houvessem marcas evidentes a enunciar nossos lugares (um debate caro que se segue em relação à política do lugar e às econarrativas emergentes).

Café, Agnaldo, Alejandro e Miguel, nos tensionamos a esse flexio-

Fig. 1. Arte Gráfica do título do filme, por Alejandro D. C. Quicaña, 2024.

nar-se em uma espécie de "malha" (INGOLD, 2011) audiovisual, o *meshwork* de Tim Ingold, que a partir das linhas do devir, há entrecruzamentos de múltiplas temáticas e áreas para que se consiga fazer o nosso cinema, produções que podem estar em redes mais consistentes, ou mesmo, por meio de ex-tensões de possibilidades de feitio, fabricação do fazer, tramadas em circuitos alternativos.

Assim como um fungo, segue permeando-se através dos solos para comp-art-ilhar informações. De forma mais realista, em uma montagem que se deu no desencontro, o maior problema do processo de criação foi na finalização do material (nesse critério, há problemas que serão observados mais a frente). Debates em aberto para digestão de forma coletiva.

E ainda assim, foi finalista, pelo júri, no Festival de Curtas Nupepa 2024. De grande relevância por nos compactar entre gigantes obras nesta edição do Festival, que ultrapassaram de 10.000 visualizações, pelo canal do Nupepa, no YouTube, fazendo com que pudéssemos analisar os impactos de publicação de vídeos, dados

disponibilizados, algoritmos e marcadores que facilitam, ou não, indicações pela própria plataforma. Indispensáveis para avaliar os impactos na "construção de identidades digitais e na comunicação", e de como a IA (Inteligência Artificial) pode já estar alterando o controle sobre a 'modulação dessas interações'.

Da teoria que se segue há um desprendimento em estudos e pesquisas que imperaram entre outros nortes, com isso, aqui apenas visamos nos apropriar das especulativas propostas sobre o fazer cinematográfico e audiovisual de forma mais popular e realista, de baixo ou quase nenhum recurso financeiro, e que se propõe a gerar um produto que almeja-se enquanto uma ferramenta de reflexão e crítica ecossocial. E eleva-se o cinema e o audiovisual à um vetor de grande relevância junto aos impactos sociais, tanto a pensar na produção da obra de forma mais realística, onde a espectadora se depara mediante à alusão de uma imersão no real, no cotidiano. "Cotidiano" que me re-apresenta Michel de Certeau e suas historietas assombrosas, nas imersões no VIII SIPACV. Como, por exemplo, per-forma Clara Anastácia e equipe, em seu "Escasso" (2022,15'), em um cotidiano imaginado a partir de detalhes da nossa 'realidade' sociocultural, tipo "a vida como ela é", como diria Nelson Rodrigues.

De acordo com Salles (2013):

> Não há uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são princípios que colocam uma obra em criação específica e as produções anteriores de um artista em constante avaliação e julgamento. (SALLES, 2013, p.47)

No curta InTERvenções Urbanas tomamos 3 intervenções urbanas de escala ambiental, uma em cada localidade, fazendo a-lusão aos cogumelos "matsutakes", que sobrevivem em meio às ruínas do capitalismo, sob os seus impactos e as enunciações de identidades nativas de cada lugar, frestas/fissuras de reexistência e peculiaridade ecológica se impondo ao caos, e tendo em sua valiosa resistência a não processar-se em condições de "reprodutibilidade", sendo encontrados apenas em suas localidades habitáveis, identi-ficáveis e identificadores associados às suas variações (árvores são diferenciadas como parceiras desses cogumelos e enunciam o lugar).

Vivemos entre encontros "abertos", imprevisíveis possibilidades de reimaginar futuros alternativos à destruição total e ao falso progresso. *Vir-a-ser* é palavra de ordem nessa espécie de uma cogumelogia do real, a partir dessas InTERvenções Urbanas.

E após as vi-vências e experiment-ações em "assembletes" (pequenas assembleias em meio à outra assembleia maior), percebo mais ainda essa 'cidade cinética' (BENJAMIN, 2007), a roteirizar o cotidiano: seja na visita, de ônibus urbano, ao Laboratório de Criação Experimental baseada em Suporte Fílmico (Montevideo-UY), ou mesmo na ideia que nos inundou, em meio ao VIII SIPACV, sobre a efêmera fabricação de um filme com outra finalidade que a de projeção, mas na continuidade de construirmos juntos em meio a uma assembleia que condizia a todes do evento em marcarmos, com pincéis sobre uma fita fílmica/rolo de filme, nossos nomes,

marcas, impressões, e como não se tratava de pincéis de tinta permanente, então a cada um ou uma em que a fita ia passando surgiam novos nomes e desenhos e novos espaços a partir de apagamentos dos primeiros. "Tornar as coisas à vida" (INGOLD, 2012). "Em vez de superfícies territoriais segmentadas em domínios, ou campos de estudos, temos algo mais semelhante a cordas, trançadas com os correspondentes fios ou linhas de interesse" (INGOLD, 2013, p.12).

Fig. 2. *Películas/soportes de rolos fílmicos. "Assemblete" Lenguajes Artísticos, Archivo e Experimentación Audiovisual* - VIII SIPACV, em Assembleia B. Coleção: Lab.Cine.Fac, 2025.

E assim forjamos uma experiência poética de construirmos uma película juntes, mesmo que sem direito a projeções, com isso, nos presente-ando com o efêmero da vivência e nos ensinando a lição que a minha querida tia Badia já a-firmava há tempos atrás, que "da água que ali naquele rio nos molhamos, não voltaremos a nos molhar mais, pois a mesma água nunca correrá debaixo da mesma ponte".. ah, futuro ancestral!! A mesma tia-avó que dizia que "águas passadas não movem moinhos", então seguimos rumo a contornar as barragens. Nos presente-amos durante o evento. De pedras de rios que não banhei à búzios de conchas de águas em que não molhei, aqui nos fizemos falantes e também tive a coragem de ser água.

Fig. 3. *Dos mares de Guille. Fonte: Acervo Pessoal, 2025.*

Fig. 4. Dos rios de Karen. Fonte: Acervo pessoal, 2025.

Entre-cortes: Das Frestas às Costuras no Fazer de Um Cinema Orgânico

Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos.
(Ailton Krenak)

Saímos em defesa de um rol de referências que se aproximam em termos e feitos, trago aqui o documentário "Meada Cor Kalunga" (Marta Kalunga, Alcileia Torres e Analu Reis de Sá, 2023, 23') para costurar o presente estudo. Há dois momentos que pretendo destacar aqui, um é uma cena do "vôo dos pássaros", sabemos que o orgânico traz por definição a constituição daquilo que é vivo e das coisas que se interagem e intervém nas narrativas audiovisuais. Me perguntei como pode ter isso em um material produzido com uma equipe de produção enxuta (reduzida) e com orçamento mais raso? Quando inquiri umas das cineastas, ela (Analu Reis) me respondeu desde logo que aquele cenário se deu em campo, e elas, sabia-mente aprisionariam aquele momento nesse registro. Também há em dado momento do documentário uma fala da também realizadora e parte do elenco da obra citada, Marta Kalunga, em que ela se volta para a dona Dirani (parceira de cena), e pergunta se ela "quer café?", e sai do preparo do tingimento dos fios rumo à um fogão à lenha ao fundo.

Então, em diálogo, coloco aqui em jogo com um trecho do nosso curta (InTERvenções Urbanas), em que a Mãe Bia (em uma das entrevistas), está a fazer uma fala com grande potência sobre o lugar de onde fala (Ilha da Pintada, RS/BR), e é interrompida por um galo que canta alto, e ela rapidamente o toma como ponto de referência e finda por costurar a figura do galo em sua fala de levante.

São pontos tais como esses, que se somam em um cinema e audiovisual orgânico, cabendo assim como estamos aqui, a contemplar e nos desafiar aos embates ecossociais mais profundos e mesmo tensões mais superficiais, mas que se engendram como uma verdadeira colcha de retalhos. Para esse tipo de produção atribuir-se-á uma demanda incessante de sensibilidade, para captar o que cabe entre o processo histórico e a cinematografia do cotidiano.

As questões que nos tomavam circundaram-se em torno dessas conversas, que se seguiam de forma remota: O que são intervenções urbanas? O que basta para uma intervenção ser considerada arte? Arte urbana.. E quando essa intervenção está a um nível de escala ambiental?? E as intervenções nessas intervenções urbanas? Arte pra quê e pra quem? Onde e de quem? E o suporte pra essa arte é a rua.. os muros.. Quando essas intervenções intervêm em nosso cotidiano.. passa a fazer p-arte.. e passa a fazer história até chegar a ser história.. objetificando-se no ato a intenção..

Cartografar as intervenções em escala ambiental.. de escala regional à projeções representativas do lugar.. em 3 pontos do mundo.. e pensar em como elas intervém em cada um que passa por esse ponto.. de cada imagem feita desse lugar em seu tempo de permanência ali.. de como elas intervém e vão.. pois também aqui se aprecia a fugaz e efêmera, pública e acessível p-art-i-cip-ação dessas intervenções em nossos espaços comuns.. Arte em meio à todo mundo..

Das ruas de Porto Alegre se emergem grafismos em muros que agora estavam, naquele dado momento, sob a ocupação das águas. De A Corunã se inverte tais impressões, se lançam aos muros intervenções sobre uma pessoa que foi ali muito importante ao universo das grafias.. De Goiânia se imagina as intervenções que intervém.. arte em meio ao meio, que é orgânica, e segue o passo diário da degradação pelo tempo ou pelas ações em que as comunidades se apetecem.. a cultura muda.. o que se ganha e o que se perde? A maneira de resolver melhor isso é o registro que fazemos das intervenções até que elas deixem de sê-las.. e às novas apresentações e formatos em que damos novas significações à elas.

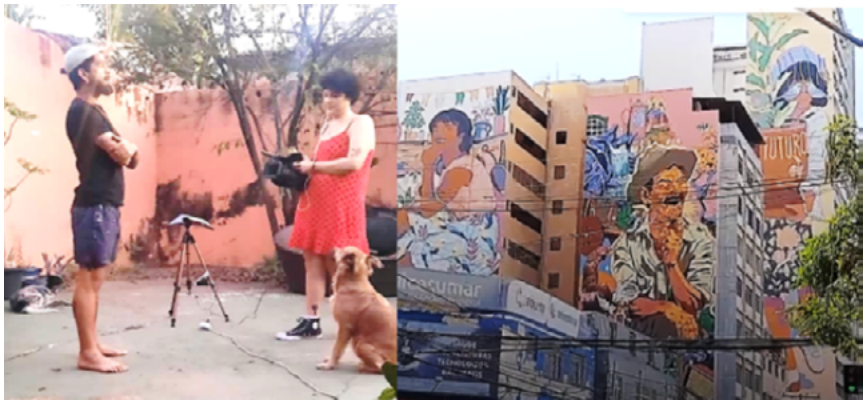


Fig. 5. Mural registrado por Miguel Castelo, A Coruña, Galícia/ Espanha, 2024; Ao meio, o mural de Lidia Cao, A Coruña-Galícia/ Espanha, 2024. Ao lado, Ponto de vista do Mural de Luisa Villalta (Lidia Cao, A Coruña - Galícia/ ES). Fonte: Miguel Castelo, 2024.

Sob o olhar e as palavras de Wes Gama, uma condução por uma narrativa visual do centro urbano da cidade, enquanto figuras caipiras com *beats* futuristas remontam a construção de possibilidades para novas realidades ecológicas e temporais. De tantas águas por cá também que con-fluíram, segue da fala de Wes Gama sobre Aílton Krenak e a importância das águas, em relação à fala de Mãe Bia, a mais 2.000 Km de distância, em meio à sua casa praticamente destruída pelas águas, generosamente alerta-nos sobre "ou-vir" às águas, "ou-vir" os rios.

Em suma, esse pescador de ideias, Ailton Krenak (2022) aflui com a con-fluências de Nêgo Bispo, citadas no decorrer do evento, que entre "*bocanadas*" e "*bocatudos*" per-formávamos em sintonia como a água, entre uma espécie de '*land-artistes*' "boquiabertas", com areias, pedras, búzios, me lançavam de volta pra casa, o futuro ancestral de imaginar novos mundos possíveis, ali entre latino-americanas fazia-me entender como "uma pedra lançada hoje pode matar o pássaro ontem", refazer a nossa história, tecermos, pintarmos e bordarmos juntos marcando, a ferro e a fogo, nossas vivências.

Banqueteamos em n-performances que in-fluencia e é in-fluenciada pelo lugar, enquanto a polifonia se fez eco. Várias vozes a simultane-ar em uma espécie de blablação acadêmica. Ao estalar de dedos. A defesa do quem e de onde eu sou. É, somos todes daqui mesmo! Sinfonia de cores e sons, ausência de sabores, que não me chegaram. A imponência de uma voz masculina a-firmar, e a água que tamborilava em nossos corações.

Miguel Castelo, que nos aproxima da figura representada, através da sua narração sobre a pessoa que Luisa Villalta foi, a enunciar o lugar e sua cultura, e hoje materializada enquanto a própria enunciação visual, criando novo design intencional de forma a intervir em quem vai e vem e sobre como isso cria novas formas de se pensar esse lugar a partir da divulgação desse mural.

Segue abaixo a carta es-cripta por Miguel, em sua língua materna, e por nos emaranharmos tanto na língua, dos dissonantes encontros para a feitura do curta à imersão nas assembléias eventuais, esta permanece em espanhol:

Todo comienza hace x años, cuando en el transcurso de un taller online de IMARGENS NUPEPA, Janayna Medeiros y yo nos conocemos y acabanos haciéndonos amigos. La parte práctica de este taller consiste en la realización de una pequeña pieza audiovisual. A su propuesta, yo paso a formar parte del equipo y de esta colaboración sale CURTA PAMONHA, un trabajo que los organizadores valoran. Una feliz confluencia colaborativa.

Un tiempo después, en 2024, Janayna me propone que colabore en un nuevo proyecto, en el que la utilización del graffiti tiene especial protagonismo, y, dado su creciente interés en los aconteceres culturales de Galicia, comunidad donde yo vivo, elige la figura de Luisa Villalta, narradora, poeta e investigadora, prematuramente fallecida, a quien yo conociera y tratara en vida. Con motivo del homenaje que la intelectualidad gallega le rinde ese año, la grafitera Lídia Cao, realiza un mural en el paseo marítimo de A Coruña, una de las cinco grandes ciudades gallegas. Yo me encargo de filmar las imágenes y de escribir y grabar el off de la narración. Y Janayna, de elegir los materiales y darle forma en el montaje. La solución menos mala era conseguir, en la medida de lo posible, disimular la pobreza de la toma de vistas, debida a mis limitados conocimientos del uso de la cámara y a la complicada situación del mural, pero no se consigue. Y el resultado negativo hace que la discordia se instale entre nosotros y nos enfrascamos en un acalorado e insistente debate, que por fortuna la distancia geográfica contribuye a que, como decimos por esta otra parte del mundo, "la sangre no llegue al río."

Sabido es que el aprendizaje nace del éxito y no del fracaso. Así que la enseñanza aquí es que, si hacer cine es siempre una tarea compleja, hacerlo desde la distancia y con escasos medios resulta casi imposible. En fin, dice el refrán: "No hay mal que por bien no venga."

Miguel Castelo, A Coruña – Galícia, 2025

Fig. 6. Mãe Bia sendo entrevistada em um videocast, por Alejandro Quicaña e Agnaldo Duarte, Ilha da Pintada – RS/Brasil. E ao lado, o mural de 64m de Mona Caron e Veracidade (Mauro Neri), Porto Alegre – RS/Brasil.

Os cogumelos matsutakes se projetam como "possibilidades de vida". Por reexistirem em meio às ruínas do sistema, são também formas de se "fazer-mundos", produzindo efeitos e transformações ecológicas. Cultivam-se entre si, servindo apenas à coletividade. No encontro todos são potencialmente "fazedores de mundo". Estariam essas, reimaginando futuros alternativos à destruição total e ao falso progresso? É daqui que nascem as fissuras, entre outras cadências de vida. E ainda enfrento indagações indignadas de Miguel sobre implicações quanto ao uso de algumas imagens e 'inserts' de alguns trechos de narração sonora. E em especial à "água", isso mesmo. A 'bendita' água já estava lá, nessa cogumelogia anterior, ideias e processos de criação imersos em debates com e sobre a água, me recordo bem que Miguel firmou uma crítica ao fato de eu inserir um movimento que vai do mar aos olhos de Luisa Villalta, no *matsutake galego*, em uma movimentação panorâmica (PAN), e ele ansiava justamente por um movimento in-verso. Trans-bordamos em falta de comun-ic-ação, que em muito aprendo em curso.

Recentemente, seguimos acompanhando um debate público após falas do governo local do estado afirmar que iria remover a figura de Mãe Bia, que, felizmente foi reavaliada, e acabou por não acontecer.

Daquilo que transbordou das vivências de Agnaldo, prefiro trazer ele por ele mesmo:

"Olhar a cidade por uma perspectiva artista, como uma grande tela, produz uma sensação muito interessante e rica por muitos aspectos. A arte exposta nos muros e prédios das grandes cidades tem um poder de mostrar que a vida não fica resumida apenas a um corpo físico, vulnerável aos incidentes do cotidiano. No entanto, ao mesmo tempo que essas imagens têm capacidade de dizer muito ainda não consegue revelar tudo, pois entre elas e a vida que elas representam existe uma infinidade de aspectos capazes de produzirem muitas outras expressões artísticas. Na produção do filme "Intervenções Urbanas", no que tange a parte feita com "Mãe Bia" em Porto Alegre, Ilha da Pintada, pode-se apontar inúmeros contrapontos inspiradores que poderiam virar produção cinematográfica. A imagem de Mãe Bia estampada na parede do prédio DAER (Departamento Autônomo de Estrada de Rodagem), já faz um contraponto com o que ela vivenciava no dia em que foi filmado na Ilha da Pintada. Na ocasião, Mãe Bia, havia sido obrigada a abandonar seu lar na ilha por causa da enchente que devastou parte do Rio Grande do Sul. A lama tomou conta das paredes e do interior da sua casa. Se procurasse um pedaço de parede para um pequeno desenho seria muito provável que não se encontraria. Já sua imagem continuou intacta na parede do prédio do departamento responsável pelas estradas, que se encontravam destruídas na ocasião. Mas com tudo isso, o mais impressionante, digno de registro, foi encontrá-la na Ilha, no meio da lama, sem expressar nenhum tipo de ressentimento ou clamor pelo caos que vivenciava. Ao contrário, ela estava muito inspirada e colaboradora com tudo que se propôs fazer, contrapondo com todo o cenário catastrófico encontrado. A imagem de Mãe Bia na Arte Urbana da parede do prédio revela a força e a resiliência daquela mulher negra, representando tantas outras mulheres. Por fim, a Fé. O humilde espaço religioso foi invadido pela lama mas não desabrigou

os seus entes sagrados, que tem no coração de Mãe Bia o Grande Templo edificado para sempre."

Agnaldo Mouler, 2025.

Abertas as discussões, quanto ao próprio mergulho dado no VIII SIPACV, no Uruguai. Quando eu desembarquei no aeroporto que já me l-iterava sobre a proposta, um lugar que in-sis-tia em: "Monte-video!". Sim, me mandava montar video, estava eu ali para tentar a-bordar uma produção de montagem de vídeo mesmo. Quando do primeiro dia, me encaminhei para conhecer a famosa feira Tristán Narvaja, num domingo acalorado, antes mesmo que eu pisasse em terreno acadêmico, me deparei com uma igreja do Cristo, "científico".

Ah, como eu pensei: "as confluências já estão minando".

Jorrando emaranhados e trocas como uma rede do reino funghi, que se emaranham e crescem sob o solo, enquanto uma rede de informações que se fortalecem e se nutrem, assim também p-art-ilhe. Com pessoas que familiarmente se situavam entre os prédios e debates acadêmicos, sobre as cabeças, em camas sobressalentes, ou voadoras como sementes, que ao serem regadas, brotam e florescem, a continuar a siste-matizar as con-versas e prosas sobressalentes, que para muitos chamam '*networking*', mas para mim se refere ao encontro das águas, enquanto permitirmos à "permacultura" artística e sensível, eclodimos com ideias de conhecimentos acadêmicos, conforme os demais saberes tradicionais e populares, que se deparam com o presente, se correlacionando e entendendo que somos polinizados/permeados e somos também polinizadores de outros territórios. Nessas vi-vências aprendendo o fazer, conheço cada mais vezes o ser, nossas identidades e não-identidades.

Considerações Finais

Enquanto primeira autora, me propus enquanto apresentadora e interlocutora da presente pesquisa, em movimento à Montevideo, no Uruguai, em agosto de 2025. Me comprometendo a apresentar-lhes as minhas motivações, desa-fios e trans-bordamentos. Ansiava por encontrar pares, e ím-pares, para debater e refletir sob a iluminação de uma procissão de lamparinas que já perfizeram o caminho pelo qual estamos a traçar. À moda dos povos *Khasi* e os Jaintia, em Meghalaya, na Índia, fortalecemos pontes vivas, emaranhando-se e, sem mesmo saber exatamente sobre onde nossas ancestrais se ajuntavam, da mesma forma, unimo-nos em latinidades múltiplas, plurais e diversas.

Um dos principais fatores que me inflamaram ao embate do deslocamento e todo agenciamento demandante, se condensa pelo formato proposto nessa edição, o de "assembléia", desde já aguar-dando por uma escuta ativa de nossas dissidências, entremeadas às barreiras institucionais, muralhas que não conseguimos permear na edição anterior. Portanto, a expectativa era viajar levando anseios para tecer com as demais. Levando na bagagem meus 'matsutakes' entre-meados de econarrativas. Parti rumo ao re-encantamento de '*Un rio que se vá*' (Colectivo Panamera). Após avistar um rio que mais parece um mar, trans-bordava já de meus enraizamentos regionais.

Da água que levávamos, vinha a força dos mares que inundaram a Ilha da Pintada e devastou a casa da generosa Mãe Bia e milhares, na grande enchente de Porto Alegre/RS. E dá-lhe água, da banheira que repousa no Museo Del Cabido, em um canto, e curiosamente com vestígios de água dentro, numa época sem chuva, ou mesmo em suas fontes que a-gregam o lugar. Ou mesmo das lembranças do chuveiro, com o qual eu lutei por uma longa semana, sendo a única no hostel à não dominar a arte de aquecer a água, mesmo estando à 9ºC. Nos objetos que es-colhi, objetos que cabem à outro artigo, ou mesmo, des-dobro mais a frente, em minha tese e prosas pelo caminho. Fui água também, como bem diz Ailton Krenak (2022), acoplada pelas partes de minha terra, que me transmitiam recursos para o deslocamento, fui água ao tocar navegantes. Fui água colocando-me em curso. Uma mulher tem que ser sempre água. E onde não der para abrir caminhos, trans-bordaremos!

Referências

BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Minas Gerais: Ed. UFMG, 1ª ed., 2007.

ESCASSO. Brasil. Direção: Clara Anastácia e Gabriela Gaia, 2022. 15'.

FERREIRA, Allan Herison; TREVISAN, Ana Carolina. **Narrativas Digitais e Inteligência Artificial:** Uma Análise Comparativa Tridimensional de Conteúdos Audiovisuais. (2024). Em *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9937

FREITAS, Francisco Augusto. Unidade-Fragmento: Linguagem, Percepção e Realidade na Obra de Walter Benjamin. In: **Cadernos Walter Benjamin.** UECE – Vol. 7, jul-dez/2011.

INGOLD, Tim. ***Being Alive:*** *Essays on Movement, Knowledge and Description*. Londres: Routledge, 2011.

_____ . ***Making:*** *Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Londres: Routledge, 2013.

_____ . **Trazendo as Coisas de Volta à Vida:** Emaranhados Criativos Num Mundo de Materiais. Horizontes Antropológicos, 37, 2012.

INTERVENÇÕES URBANAS. Brasil/Equador/Galícia. Direção: Janayna Café, 2024. 13'. Disponível em: InTERvenções Urbanas - 7o Festival e Mostra de Audiovisual do NUPEPA/ImaRgens. Acesso em: 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MEADA COR KALUNGA. Brasil. Direção: Marta Kalunga; Alcileia Torres; Analu Reis de Sá, 2023. 23'.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto Inacabado:** Processo de Criação Artística. 6ª edição. Apresentação: Elida Tessler. São Paulo: Intermeios, 2013.

TSING, Anna Lowenhaupt. **O Cogumelo no Fim do Mundo:** Sobre a Possibilidade de Vida nas Ruínas do Capitalismo. Tradução de Jorge Menna Barreto e Yudi Rafael. São Paulo: n-1 edições, 2022.

Janayna “Café” Medeiros Pinto Santana

Nasceu em 1984, em Goiânia-Go/BR. Onde atualmente, vive e trabalha. É Doutoranda e Mestra pelo PPGACV, da FAV – UFG. Bolsista CAPES-DS. Especialista em História e Narrativas Audiovisuais. Graduada em História. Mãe, Cerraca, Artista, Artesã, Animista e Palavrista.

Agnaldo Mouler Duarte

Nasceu em 02 de março de 1968, na cidade de Piratini-RS, do Brasil, graduado em direito, pós-graduando em direito digital, comissário aposentado da polícia civil RS, membro do movimento dos policiais antifascismo, e graduando em Audiovisual pela Universidade de Caxias – UCS/RS.

Miguel Ángel Castelo Agra

Foi marinheiro mercante. Estudou Ciências da Informação, com especialização em Imagem e Som, na Universidade Complutense de Madrid, onde se licenciou em 1976. Em 1979, criou a produtora ÁBRAGO FILMES, foi da Direção Geral de Cultura da Xunta de Galicia. Colaborou na TVE de Madrid, no Centro Territorial Galego e na TV galega. Membro-fundador da extinta empresa audiovisual “Trama”, pioneira na Galícia em vídeo industrial.

O Silêncio como vão entre versos[1]

Márcia Machado Braga
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Palavras-chave: VIII SIPACV. Assembleia. Assemblagem. Silêncio.

Introduzindo a assembleia como possibilidade

No importante exercício pela busca de outros cenários dentro das tradicionais formas de compartilhamento de pesquisas, a organização do *Seminário Internacional de Pesquisa em Arte y Cultura Visual*, em sua oitava edição, propôs, com alguma coragem, um formato experimental de evento, baseado no conceito de Assembleia. A ideia, segundo convocatória (VIII SIPACV, 2025, s/p), era criar um espaço onde artistas, educadoras/es e pesquisadoras/es trabalhassem juntas/os.

Para a organização do evento, Assembleia é "um formato que prioriza a escuta, a pluralidade e o dissenso. Um lugar que nos permite compartilhar perspectivas diversas sobre as questões que afetam nosso trabalho" (idem) afirmando que "Diante de um presente que insiste na promessa de sucesso individual e na padronização de discursos, a Asamblea/Assembleia se apresenta como um compromisso com o encontro na diferença e a possibilidade de criação coletiva" (idem). Ainda, conforme anunciado, cada uma das quatro Assembleias que constituía o seminário seria acompanhada por uma equipe de trabalho que tinha a tarefa de controlar tempos, lançar perguntas e propor exercícios com o objetivo de dinamizar, orientar e moderar o processo que deveria, por sua vez, resultar em produções que dialogassem com o eixo *Des/encontros: mixturas y colaborações en lo poético-político* (ibidem). Neste contexto, nosso grupo, que correspondia a "Assembleia A", propôs (sem consenso) o Silêncio.

O presente artigo objetiva fazer algumas aproximações a este Silêncio proposto enquanto obra possível no contexto do *Seminário Internacional de Arte y Cultura Visual* (SIPACV, 2025). No percurso desta tateante escrita revisito o termo Assembleia, que constituiu o mote do encontro, associando-o a técnica da *assemblagem* para, em um segundo momento, compor algumas reflexões a partir de uma assumida liberdade poética que coloca em diálogo outros "silêncios": uma proposição realizada pelo coletivo, do qual faço parte, o *Balcão da Cidadania*, em colaboração com mulheres privadas de liberdade; poemas escritos por elas; a poesia e a música de Arnaldo Antunes; entremeados por aspectos conceituais desenvolvidos por autores como Susan Sontag, Annita Costa Malufe, Jorge Coli, David Lapoujade e Pedro Duarte, entre outros.

A escrita-tateante diz respeito às primeiras aproximações que serão realizadas neste texto a certos termos e a alguns artistas e autores que versam sobre o silêncio e, portanto, é revestida de certa fragilidade, algo que costuma caracterizar um pensamento em movimento, em construção, cheio de lacunas e vãos e, consequentemente, não conclusivo.

Objeto-pesquisa e a busca por um discurso comum

Talvez a primeira pergunta que tenha me ocorrido no início da Assembleia foi se realmente éramos, as/os participantes do seminário, diferentes. E se fôssemos, quanto tempo seria necessário para entender, trabalhar e produzir algo em comum a partir da diferença? Seria possível reunir em uma fala ou em uma voz aquilo que é de muitos?

Tendo a pensar que estas perguntas também ressoavam entre as/os organizadoras/os do seminário. Um dia antes do início do VIII SIPACV, no que entendi como sendo uma tentativa de criar um visgo, uma proximidade entre as pesquisas, nos foi proposto, via e-mail, que levássemos para o primeiro encontro, "um objeto proveniente do nosso lugar de origem que estivesse vinculado à nossa investigação ou ao tema que apresentamos para participar do seminário" (VIII SIPACV, 3 de agosto de 2025):

> A ideia é que este objeto dialogue tanto com a sua proposta como com a experiência da estadia em Montevideo, permitindo articular dimensões simbólicas, materiais e afetivas de seus trabalhos. (...) motivamos vocês a pensar em objetos versáteis, abertos a múltiplas leituras e usos dentro deste espaço compartilhado.[2] (idem).

No primeiro dia de seminário, dentro das Assembleias pré-estabelecidas, nos foi orientado que nos reuníssemos em grupos de até cinco pessoas e, a partir dos objetos compartilhados, respondêssemos, para disparar as conversas, as seguintes perguntas: O que é comum? O que sentem? O que inquieta?

Assemblagem em assembleia?

Assembleia e assemblagem compartilham, segundo dicionário da Língua Portuguesa Michaelis On-Line, a mesma origem etimológica, ambas vêm do latim "*assimulare*", que significa "juntar, reunir, agrupar" partes ou elementos. Assembleia deriva do latim *assimulata* (ou *assemblée* em francês), e tem o sentido de reunião de pessoas. Assemblagem, deriva do francês *assemblage* e indica ato de montar ou juntar peças. No site da instituição britânica de arte Tate Modern a definição de Assemblagem aparece como "uma arte feita pela reunião de elementos díspares – muitas vezes objetos do cotidiano (...)". (Tate Modern, s/a, s/p).

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura (2015) o termo assemblagem foi cunhado pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) e incorporado às artes em 1953, para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, "vão além das colagens" e que já vinham sendo experimentados desde os anos vinte nos movimentos cubistas, surrealistas, dadaístas com artistas como Pablo Picasso e Kurt Schwitters e, posteriormente (nas décadas de 1950 e 1960), por Jasper Johns, Robert Rauschenberg e Mario Merz.

Retomando o contexto do VIII SIPACV, me pergunto que assemblagens são possíveis entre os objetos que levamos para o encontro: um livro que reúne escrita de pessoas privadas de liberdade, marcadores de páginas com links que remetem

para trabalhos educativos baseados em filmes, um protetor labial que representa o desejo de dar voz, um objeto que não veio e o relato sobre resgate de importantes documentos, um lápis amarelo (substituído por um azul) e as possibilidades do desenho? (Fig.1).

Fig. 1. Os objetos trazidos pelas participantes. VIII SIPACV. 2025. Montevidéu. Fonte: da autora

Os objetos são simples e as complexidades do que representam são difíceis de serem acessadas em poucos minutos de fala. Dentro do pequeno grupo, forçamos algumas conexões à medida em que tentávamos responder perguntas que me pareciam serem afirmativas demais; relembro-as: O que é comum? O que sentem? O que inquieta?

Quando nos perguntam o que é comum, nos é negada a possibilidade de não haver nada em comum. Quando nos é perguntado o que sentimos, parece ser necessário (ou obrigatório) sentir algo. E se aquilo que é narrado não nos toca? Não sentir nada caracterizaria uma indisponibilidade para o outro? Uma falta de sensibilidade? De empatia? E quando nos perguntam o que nos inquieta, nos é negado o tédio. Então trabalha-se no esforço por encontrar algo em comum entre os objetos, entre os discursos. Mas, e se todas preferíssemos não falar? Não se envolver em forçados e cansativos exercícios consensuais? E se assumíssemos certa incompetência para o diálogo? E se não trocássemos mais nenhuma palavra? Talvez desejássemos o Silêncio. E, talvez, também houvesse quem o temesse (Correia; Coelho, 2014) e até mesmo o repudiasse (como pareceu acontecer na nossa Assembleia). Será por que o Silêncio é diferente para cada uma/um de nós?

Os filósofos David Lapoujade (2014) e Pedro Duarte (2014) afirmam que existem muitos e variados tipos de Silêncio. O primeiro autor entende o Silêncio como "prosa do mundo" (Lapoujade,2014) referindo-se ao silêncio do mundo material, silêncio do deserto, do espaço, de todas as coisas ditas mudas, onde o mundo

material seria, de início, um universo imenso de mutismo e cita Pascal: "O silêncio desses espaços infinitos me apavora. (...) Só há silêncio num espaço de fala". (Pascal *apud* Lapoujade, 2014, p. 155). Duarte, por sua vez traz alguns tipos de Silêncio:

> o silêncio da fé religiosa dos monges, da renúncia de Rimbaud à poesia e da loucura de Holderlin, o silêncio de Heidegger sobre o nazismo, o silêncio dos amantes que se olham, o silêncio da torcida de futebol diante do gol do time adversário, o silêncio da leitura e das bibliotecas, o silêncio prazeroso do orgasmo e o doloroso do trauma, o silêncio de soldados que voltam das guerras, dos prisioneiros dos campos de concentração, o silêncio imaginado do espaço sideral, o silêncio lacônico do tirano, o silêncio brutal da violência, o silêncio hipócrita em nome do bem-estar social, o silêncio surpreso, o silêncio do pensamento. (Duarte, 2014, p.133).

A Biblioteca como lugar de silêncio?

O crítico e historiador da arte Jorge Coli (2014) aponta que os silêncios das bibliotecas seriam um silêncio interativo, carregado de respeito, no qual tememos levantar a voz. Entendo que a afirmação do autor poderia se relacionar às tradicionais bibliotecas que se espalham pelas cidades desde, por exemplo, a famosa biblioteca de Alexandria até a biblioteca Pública Municipal de Porto Alegre onde me refugio para ler pelo menos uma vez ao mês, mas não a biblioteca que frequento todas as sextas feiras pela manhã.

Desde 2019 faço parte de um coletivo feminino multidisciplinar, o *Balcão da Cidadania,* que atua há vinte anos com grupos de mulheres privadas de liberdade do *Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier* (em Porto Alegre/RS/Brasil). Nossos encontros acontecem no espaço da biblioteca. E, na nossa biblioteca não há silêncio!

Nossos diálogos são frequentemente interrompidos por barulhos, ruídos, batidas que, na maioria das vezes, são acompanhadas por gritos. A intensidade do som e suas infinitas repetições nos permitem configurar um mapa mental das manifestações vindas de diferentes lugares da prisão. Sabemos que se trata de alguma uma urgência, mas nem sempre sabemos qual. Imediatamente alguma das mulheres privadas de liberdade presente traduz o que ouvimos com ar despreocupado.

Sons da prisão foi um trabalho realizado em 2022 pelo *Balcão da Cidadania* em colaboração com mulheres privadas de liberdade e agentes penitenciários. Quanto mais silêncio fazemos, mais ruídos escutamos. Se for desejo das leitoras e dos leitores é possível ouvi-los acessando o QR Code abaixo. Uma figura composta por pequenos vãos. (Fig.2).

Fig. 2. Coletivo Balcão da Cidadania e colaboradores. Os Ruídos da prisão. 2022.
Fonte: da autora

A Biblioteca Lya Luft foi criada em 1999 e guarda parte da coleção de livros desta importante escritora gaúcha. Diversos exemplares do livro que levei para o VIII SIPACV como objeto de afeto e pesquisa, intitulado *Vozes de um tempo*, descansam nas prateleiras das estantes de ferro da biblioteca que ocupa uma sala de, aproximadamente, 120m² no *Madre Pelletier* (lembrando que o acesso à leitura é considerado um direito fundamental dentro das prisões, reconhecido pela Lei de Execução Penal e regulamentado por normas do Conselho Nacional de Justiça, incidindo sobre a redução da pena).

Vozes de um Tempo é uma publicação bianual, resultante de um projeto idealizado pelo *Banco de Livros da Fundação Gaúcha dos Bancos Sociais*, que reúne poemas, contos e textos de pessoas privadas de liberdade de todas as Penitenciárias do Rio Grande do Sul.

O título do livro parece evidenciar e reclamar um lugar de fala[3], de profusão de vozes que escapam, que saem para fora dos muros da prisão, e não de Silêncio (Fig.3). Trata, portanto, de SI-LEN-CI-A-MEN-TOS e apresenta a escrita de uma pequena parte das 48.214 pessoas encarceradas atualmente no nosso estado[4]. O silêncio na prisão é silenciamento e punição.

Fig. 3. Márcia Braga. A prisão entre texto.2024. Fonte: da autora

Jorge Coli afirma que todos os silêncios seriam bons no que concerne às obras de arte e que só existiria um silêncio ruim em relação as elas que seria "o silêncio que impede as obras de arte de emitirem suas vozes, silêncio produzido pela mordaça, silêncio da censura. É o único silêncio, no campo das artes, que deve ser combatido". (Coli, 2014, p. 434).

Na prisão tampouco há consenso em relação ao silêncio. Por um lado, há quem o associe ao desejo de estar só: enquanto fora das prisões se fala em epidemia de solidão[5], ligada, talvez, a uma sensação de abandono, de se estar só por falta de companhia, dentro dela estar só parece ser uma necessidade. Obrigadas a conviver com outras em uma cela, quase sempre lotada, algumas das pessoas em situação de privação de liberdade com as quais colaboramos, manifestam a vontade de ficar sozinhas por algum tempo: "*Ter alguns minutos de Silêncio*". Por outro lado, sente-se a presença também do Silêncio como um tormento como trás D.V. K.R. (2024, p. 62) em seu poema, que consta da publicação *Vozes de um Tempo* (2024), e que compartilho na sequência do texto.

SILÊNCIO
Silêncio...
Silêncio!
Silêncio.

Frase indeterminada, exclamada, substantivo abstrato. Diverso daquele que nasce entre um casal prestes a um arroubo de discussões. Esse cresce, pulsa, esmaga e oprime os presentes até explodir em uma briga.
Diverso também daquele silêncio confortável em dois velhos amigos, silêncio pacífico que nasce da falta necessidade de falar para trazer a normalidade, quebrar o geli. Entre velhos amigos não precisa-se disso não.
Este que me atormenta, me leva como uma enxurra me invade os ouvidos como mil abelhas.
Silêncio ensurdecedor da madrugada, mas como silêncio? Se ouço esse zumbido interminável, ouço nos ouvi meu coração pulsando acelerado e a minha boca a engolir saliva.
Silêncio falso!
Astuto e enlouquecedor.
De ti não posso fugir, a menos que me entregue mr a falar com as paredes.
Louca!
Porém, livre de ti, silêncio maldito.
(D.V.K.R., *In*: Dias et al., 2024, p. 62).

15 minutos (Retomando o Silêncio na Assembleia)

Uma assembleia dificilmente é um lugar de silêncio (de um único silêncio); pelo contrário, parece reunir (e o vivenciamos também na prática dentro do seminário) uma profusão de vozes dissonantes, um coro desafinado, uma fala sem descanso. (Nossos encontros no *Madre Pelletier* também são pequenas assembleias).

Numa assembleia, um lugar cheio de ruídos, propusemos, sem consenso, o Silêncio. Silêncio que não é deixar de falar, um resignar-se à "palavra que não vem" (Antunes,1996), mas o Silêncio como obra possível, "uma vertigem poética" (Malufe, 2011). Trabalhamos para o sucesso do evento: decidimos experimentar dentro do espaço controlado o máximo de Silêncio que nos cabia: 15 minutos! Penso-os com John Cage ((1912-1992) e Arnaldo Antunes (1960-)

Minuto anterior: *os participantes entram, deixam seus sapatos de lado para não danificar o piso de madeira da grande sala-auditório onde apresentaremos as propostas realizadas coletivamente durante o seminário em cada uma das 4 Assembleias.*

Os sapatos ficam entre os pés
e o chão, no que são como as
palavras. As meias entre os pés
e os sapatos, como os adjetivos.
Os verbos, passos. Cadarços, lagos.
Os pés caminham lado a lado,
calçados. Sapatos são calçados.
Porque são e porque são usados.
Palavras são pedaços. Os pés
descalços caminham calados.
(Antunes, 2005, p. 43)

Primeiro min.: *as/os participantes vão encontrando lugares e posições, distribuem cartazes com perguntas (Como ecoa o Silêncio na assembleia? Como ser corpo para essa experiência?) no piso de madeira aleatoriamente. Uns se deitam, outros fazem alongamentos, caminham pela sala, alguns desenham, outros escrevem. Muitos fecham os olhos enquanto quem está na arquibancada observa e espera por qualquer coisa que parece demorar para acontecer.*

Minutos que seguem: *fico em Silêncio e com os olhos fechados.*

(suposto) Minuto 13: *alguém interrompe o Silêncio* (abro os olhos!) *lendo algo que foi escrito em um cartaz. Quem escreveu não está contente com o Silêncio. Quem lê, tampouco está.*

Minuto (final): *segue-se em Silêncio até que alguém estala os dedos.*

Os sapatos, que não performaram, voltam para os pés!

Lembro Cage e suas composições cheias de pausas, ruídos e (também) de silêncios e de um episódio que, conta em *A Year from Monday* (1967):

> Uma noite, quando eu ainda morava na esquina de Grand Street e Monroe, Isamu Noguchi foi me visitar. Não havia nada na sala (nem móveis, nem pinturas). O chão estava coberto com uma esteira de cacaueiro. As janelas não tinham nem ferro nem cortina. Isamu Noguchi disse: "'Um sapato velho ficava lindo nessa sala". (Cage,1965, p.133)[6].

A página em branco parece ser uma possibilidade de experimentar o Silêncio na escrita. E Silêncio, como traz Arnaldo Antunes (1996) "Não se lê!". Neste sentido poderíamos pensar, a partir de Sontag (1987), que o espaço vazio de palavras não é um espaço vazio

> Na medida em que o olho humano está observando, sempre há algo a ser visto. Olhar para alguma coisa que está vazia ainda é olhar, ainda é ver algo... O silêncio nunca deixa de implicar seu oposto e depender de sua presença. (Sontag,1987, p. 18)

O Silêncio como vão entre versos (ou para seguirmos pensando juntes)

Primeiro min.:

> Eu acho que pra mim o que interessa em poesia é essa capacidade que ela tem de abalar as coisas. Essa capacidade que ela tem de ser uma espécie de interrupção, de colapso na experiência costumada do cotidiano, o momento em que alguma coisa entra em colapso, e afunda, um naufrágio (...) (Siscar, 2006, s/p.).

Minuto que segue:

> Os 'brancos' com efeito assumem importância, agridem de início; a versificação os exigiu, como silêncio em derredor, ordinariamente, até o ponto em que um fragmento, lírico ou de poucos pés, ocupe, no centro, o terço mais ou menos da página: não transgrido essa medida, tão-somente a disperso. (Mallarmé, in Campos, Campos, e Pignatari,1974, p. 151).

Outro minuto:

> Um vazio genuíno, um puro silêncio não é exequível – seja conceitualmente ou de fato. Quando nada, porque a obra de arte existe em um mundo preenchido com muitas outras coisas, o artista que cria o silêncio ou o vazio deve produzir algo dialético: um vácuo pleno, um vazio enriquecedor, um silêncio ressoante ou eloquente. O silêncio continua a ser, de modo inelutável, uma forma de discurso (em muitos exemplos, de protesto ou acusação) e um elemento em um diálogo. (Sontag, 1987, p. 18).

Mais um:

Pensar novos formatos para aquilo que parece estanque, refletir e escrever não são gestos/atos silenciosos, pelo contrário, são ruidosos e insones, nos lançam ao vazio, mas, talvez, a um vazio necessário (e suficiente?).

> Uma tela pode ser inteiramente preenchida, a ponto de que mesmo o ar não passe mais por ela; mas algo só é uma obra de arte se, como diz o pintor chinês, guarda vazios suficientes para permitir que neles saltem cavalos (...) (Deleuze e Guattari, 2000, p. 215).

Minuto (final?): "O silêncio mantém as coisas **abertas**". (Sontag, 1987, p. 27).

[1] O termo "vão entre versos" provém da escrita de O caminho do silêncio: Mallarmé e Blanchot de Sandra M. Stroparo e foi colocado em diálogo por mim com o termo que aqui me interessa: o Silencio.

[2] Tradução da autora.

[3] Aqui, não me refiro ao termo "lugar de fala" no sentido do conceito, popularizado pela professora, filósofa, escritora e ativista do movimento negro no Brasil Djamila Ribeiro (2019), apesar de entender como um provável e necessário diálogo futuro no desdobramento desta escrita.

[4] Disponível em : https://www.estado.rs.gov.br/ultimas-noticias?classificacao=1743966

https://www.estado.rs.gov.br/maior-parte-da-populacao-prisional-do-rio-grande-do-sul--tem-ate-45-anos-e-nao-possui-ensino-medio-completo#:~:text=Os%20dados%20quantitativos%20dos%2045,Penal%20e%20Socioeducativo%20(SSPS). Acesso em setembro de 2025.

[5] Japão já tem ministro contra a solidão. Disponível em: https://brasil.elpais.com/internacional/2021-04-06/japao-ja-tem-ministro-contra-a-solidao.html. Acesso em fevereiro de 2024. A solidão é uma epidemia e um negócio. No futuro, pagaremos para ter amigos? Disponível em: https://brasil.elpais.com/estilo/2021-10-30/a-solidao-e-uma-epidemia-e-um-negocio-no-futuro-pagaremos-para-ter-amigos. html. Acesso em fevereiro de 2024. Reino Unido cria secretaria de Estado contra "epidemia" de solidão. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/17/internacional/1516217665_881811.html#?rel=listaapoyo . Acesso em fevereiro de 2024. Por que há mais gente sozinha do que nunca. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/06/estilo/1509965411_556909.html?rel=mas#&rel=listaapoyo . Acesso em fevereiro de 2024.

[6] John Cage, como aponta Tomkings (1976), trata do Silêncio como elemento compositivo. A obra mais conhecida de Cage é a peça 4'33"# para piano, composta em 1952. Nela, o papel do pianista "é o de abrir e fechar do tampo do piano no tempo estabelecido de três movimentos, ao longo dos quais ele permanece em silêncio" (Cunha; Corrêa, 2013). O primeiro movimento tem duração de 30 segundos; o segundo 2 minutos e 23 segundos; e o terceiro 1 minuto 40 segundos. Seu nome trata, portanto, da soma dessa minutagem, cujo resultado é de 4 minutos e 33 segundos. "Durante toda a música, o intérprete não toca o instrumento, apenas cronometra e demarca, com o movimento de abrir e de fechar o tampo do piano, o início e o fim de cada movimento" (Sa et all, 2024, p. 3).

Referências

ANTUNES, Arnaldo. **2 ou + corpos no mesmo espaço.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005

_____. **As coisas.** São Paulo: Iluminuras, 1993, 2a.

_____. **Tudos.** São Paulo: Iluminuras, 1990.

_____. **O Silêncio** (CD), 1996. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q8pGlcUONIU). Acesso em: setembro de 2025.

ASSEMBLAGE. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.** São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos/79912-assemblage. Acesso em: setembro de 2025.

BRAGA, Márcia. **Uma poética provisória e a (est)ética de outras emergências: táticas coletivas para (des)habitar uma prisão feminina,** 2024.Tese doutoral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/283490.

CAGE, John. **A Year from Monday: New Lectures and Writings.** Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press,1967.Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/87659367/Cage-Year-From-Monday?utm_source=chatgpt.com#content=query:%20Isamu,pageNum:71,indexOnPage:1,bestMatch:false. Acesso em setembro de 2025.

CAMPOS, Haroldo;;CAMPOS, Augusto, PIGNATARI, Décio. **Mallarmé.** Trad. de Un coup de dés: Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COLI, Jorge. **Ponto de Fuga.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____ A inteligência do silêncio. In: NOVAES, Adauto. **Mutações.** São Paulo: Ed. SESC SP, 2014, p.425-434.

CORREIA, Gustavo.; COELHO, Alan. O silêncio como possibilidade de abordagem filosófica. In: NOVAES, Adauto. **Mutações.** São Paulo: Ed. SESC SP, 2014.Disponível em: https://www.unifeg.edu.br/webacademico/site/revista-expressao/ed/23/FIL-Allan.pdf. Acesso em setembro de 2025.

CUNHA, Ester.; CORRÊA, Patrícia. Arte e vida – Um estudo a partir da obra de John Cage. 22º Encontro Nacional da ANPAP. Ecossistemas Estéticos, 2013; Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2013/PIBIC/Ester%20Cunha.pdf, Acesso em setembro de 2025.

DELEUZE, Gille.; GUATTARI, Felix. O que é a filosofia? São Paulo: Editora 34, 1992.

DIAS, Carina et al. (orgs.). **Vozes de um Tempo: relatos e vivências de pessoas privadas de liberdade.** Porto Alegre: Gráfica AS,2024.

DUARTE, Pedro. O silêncio que resta. In: NOVAES, Adauto. **Mutações**. São Paulo: Ed. SESC SP, 2014.

HELLER, Alberto. **John Cage e a poética do silêncio.** Tese (Doutorado em Literatura). Florianópolis, 2008. 173 f. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão.

LAPOUJADE, David. O inaudível: uma política do silêncio. In: NOVAES, Adauto. **Mutações.** São Paulo: Ed. SESC SP, 2014, p.151-165.

MALUFE, Anna. A poética do silêncio em Marcos Siscar. **Revista Semestral do Programa de Pós-graduação em Letras** - Ufes, 2011. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFES-1_b382a07b9aee2335a59f7f67e39301e4. Acesso em setembro de 2025.

SÁ, Apolo.; MENDONÇA, Rita; SUANNO,Marilza. Silêncio como gesto em 4'33", de John Cage. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 28, n.1, set. 2024. Acesso em agosto de 2025.

SISCAR, M. Entrevista para o programa **Entrelinhas** (transcrição). São Paulo: TV Cultura, ao ar em 06/09/2006. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/videos/27798_entrelinhas-marcos-siscar.html. Acesso em abril de 2025.

SONTAG, Susan. A estética do silêncio. In: **A vontade radical: estilos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

STROPARO, Sandra. O caminho do silêncio: Mallarmé e Blanchot. **Revista Letras de Hoje,** Porto Alegre, v. 48, n. 2, p. 191-198, abr./jun. 2013. Disponível em https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/download/12704/9164/52828

TATE MODERN. Site. Disponível em https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/assemblage. Acesso em agosto de 2025

TOMKINS, Calvin. John Cage. In: **The bride and the bachelors: five masters of the avant garde.** New York: Penguin Books, 1976.

Márcia Machado Braga

É artista visual, arquiteta e professora. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura Ritter dos Reis (1998) e graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). É pós-graduada em Arquitectura, arte y espacio efímero pela Universidade Politécnica de Cataluña (1999), mestre e doutora em Poéticas Visuais pelo Programa de pós graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018, 2024). Participa, desde 2016, do Grupo de Pesquisa CNPq Poéticas da participação: cidadania e arte. Participa do coletivo aberto de ceramistas Bando de Barro.

Quanto mede: compartilhar a arte de mensurar o intangível

Calixto Bento
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil

Aline Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Palavras-chave: narrativa; processos artísticos compartilhados; processo de criação; vídeo-performance.

A presente proposta tem por objetivo problematizar os caminhos da criação de um trabalho em vídeo-performance desde duas miradas diferentes: de um lado, as reflexões sobre uma pesquisa em arte advindas da artista que a propõe. De outro, as reflexões de outro artista, que estabelece colaboração nos processos específicos da criação e registro do trabalho em questão.

Para tanto, o que este texto/proposição pretende é tensionar os limites de uma criação que se desdobra frente às suas diferentes etapas de realização, buscando refletir e responder questões que norteiam os debates do referido Seminário, quais sejam: Cómo la colaboración puede ser una práctica que no elimine la diferencia, sino que la potencie? ¿Cómo nuestras prácticas poético-políticas repercuten en nuestra acción y reacción?

A partir da descrição do processo artístico e de algumas interlocuções no tocante à temática da obra Quanto Mede, os autores buscam explicitar os caminhos metodológicos e epistemológicos pelos quais perpassam, posicionando-se desde suas experiências individuais em torno ao processo de produção da vídeo-performance Quanto Mede, bem como anunciando partilhas e agenciamentos coletivos.

O texto divide-se em: Voz 1, Voz 2, Polifonias e Ressonâncias

Voz 1, traz as concepções iniciais em torno do processo de criação da série Quanto Mede, em especial sobre a vídeo-performance de mesmo nome, criada pela artista Aline Nunes.

Voz 2, inaugura o espaço de pensamento do também artista Calixto Bento, convidado a realizar o processo de registro audiovisual da performance.

Polifonias pretende-se como um espaço de reflexões permeadas pelos acontecimentos e trocas que se deram no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual.

Ressonâncias: propõe um breve desfecho sobre o texto, reiterando a aposta em processos de criação que se realizem de modos menos solitários, prescritivos e enclausurados.

Voz 1

As premissas da pesquisa narrativa nos ensinam que narrar é parte do processo de dar significado àquilo que nos passa. Ser capaz de olhar para o vivido, incorporá-lo, corporificá-lo e, assim, dar-lhe sentido. Mas esta mirada narrativa só se torna uma prática encarnada na medida em que se faz presente na vida como um todo, cotidianamente, operando nas brechas.

Não há como compreender um certo fenômeno, sem buscar suas conexões, seus diálogos e efeitos em tantos outros, que se presentificam em nossas vidas.

Tomando este apanhado de ideias, a prática artística em questão, uma vídeo-performance que compõe a série intitulada Quanto Mede (2023-atual), tratou de dar conta de um processo que buscava responder, elaborar e ressignificar um acontecimento.

Como transpor para as visualidades e linguagens artísticas aquilo que nos passa, não de modo a representar o que pensamos ou vivemos, mas trazendo à tona outros meios de expressão, que extrapolem a literalidade ou a pretensão de ilustrar o que foi experienciado?

Desde o fazer com as mãos e, sobretudo pela compreensão de que os fazeres manuais podem ajudar a organizar/acalmar o pensamento que, em dado momento a pergunta "quanto mede um abandono?" foi respondida a partir do ato de medir este vazio com uma fita métrica. Essas diferentes medições (variadas conforme o dia e o estado de ânimo) materializaram simbolicamente algo sentido, trazendo um senso de concretude para o vivido por meio da criação poético-visual.

A fita métrica tornou-se um recurso tanto procedimental quanto estético, uma vez que passou a subsidiar diferentes criações, ganhando também outras formas resultantes de ações, registros e ressignificação deste objeto.

No decorrer das experimentações, que assumiam mais fortemente o caráter performático, a necessidade de obter registros mais afins ao processo tornou-se premente, exigindo que outros sujeitos colaborassem com as ações empreendidas, fotografando ou gravando vídeos. Para a realização de uma das performances que compõem a série Quanto Mede, o também artista Calixto Bento foi convidado a participar da ação, ficando responsável pelos registros e participando de algumas escolhas e decisões do processo, afirmando-se como uma colaboração ativa que contribui, a partir de seu olhar sensível, para o enriquecimento do trabalho.

A vídeo-performance tinha por premissa cortar uma fita métrica de 1,5m, milímetro por milímetro. Integrando a série de outros trabalhos homônimos, esta performance buscava por meio do gesto de cortar cada pedaço de fita, associar o tempo gasto ao cortá-la ao tempo dedicado a esquecer a presença de uma pessoa que outrora havia sido tão importante.

A ação tem duração aproximada de uma hora, e a ideia era realmente que o espectador pudesse acompanhar esse tempo em que nada acontece para além do corte da fita, mas que, no corpo e no pensamento muitas coisas se passam: os lábios se contraem, surge o cansaço dos dedos, dores nas articulações da mão e punhos, o pensamento fixo em cortar, mas, ao mesmo tempo, em esquecer.

O trabalho em diálogo com Calixto foi possibilitando a troca de ideias, pensar os enquadramentos, enfoques da imagem, além do desfecho do vídeo. Ter

o olhar de outra pessoa, também do campo das artes, proporcionou uma troca respeitosa, porém não menos problematizadora do que estava sendo experimentado.

Fig. 1, 2, 3 e 4. Frame da vídeo-performance Quanto Mede, 2024. Aline Nunes. Arquivo pessoal.

Voz 2

Neste momento, é o artista por trás da câmera que se manifesta — aquele cuja prática se inscreve na disputa técnica e simbólica dos dispositivos audiovisuais, e que se vê implicado na performance que ali se desvela. Aline Nunes, artista proponente do projeto, conduz suas intenções com uma simplicidade radical, atravessada por afetos e familiaridade: *"[...] o que eu pretendo é cortar uma fita métrica, milímetro a milímetro..."*.

Diante desse gesto, sou imediatamente impelido a refletir: quanto mede, afinal, uma fita métrica? Uma fita comum, qualquer fita? E quanto tempo leva cortar, milímetro a milímetro, uma fita inteira? Essas conversões mentais se realizam quase automaticamente, por costume ou talvez por necessidade, em outras unidades: baterias de lítio, cartões de memória. Tudo começa pela ferramenta. E ainda assim, suspeito que nem mesmo a artista, no momento em que apresenta sua proposta, disponha dessas respostas: afinal, quanto mede tudo isso? Ela transfere essa tarefa ao fazer, ao experimento sensível. Confiando no campo ampliado da arte como método, como processo. A medida como arte, ou a arte como medida.

Esse movimento ecoa o pensamento de John Dewey (2010), que recusa a cisão entre vida cotidiana e experiência estética:

"O impulso que, como se costuma dizer, encontra expressão na ação não é anterior ao ato que o expressa. É, antes, a primeira etapa do ato, a energia interna que se libera ao impulsionar e orientar a transformação de materiais externos, para fazer revelar-se uma forma" (Dewey, 2010, p. 12).

Assim, encontrar uma fita métrica entre apetrechos de costura, um objeto banal, doméstico, funcional e transformá-la em instrumento de medição do imensurável me pareceu profundamente instigante. Não apenas pela posição técnica e colaborativa que a cinematografia demandava do meu fazer videográfico, mas também pelas reverberações conceituais que esse gesto mobilizava do artista-pesquisador.

Esse processo que se vale do ordinário em performance, encontra precedentes importantes no domínio da arte audiovisual. Em *Marca Registrada* (1975), Letícia Parente inscreve, com linha e agulha, a palavra "*Made in Brazil*" na sola do próprio pé. O corpo é suporte. O gesto é simples, porém repleto de tensões: entre o doméstico e o político, o íntimo e o institucional. A linha que atravessa a pele espessa do pé é também tempo, vestígio, acúmulo. Caminha, e deixa rastro. Em *¿Quién Puede Borrar las Huellas?* (2003), Regina José Galindo pisa descalça em sangue humano e caminha ao longo do trajeto entre o Tribunal Constitucional e o Palácio Nacional da Guatemala, imprimindo no chão as marcas das vidas apagadas pela violência de Estado. Em ambas as obras, o gesto artístico opera como uma espécie de transdução, passagem sensível entre o corpo, o objeto e a história. A materialização ocorre pelo acúmulo, pelo lento processo de dar forma àquilo que se sente, dar a ver o que é sentir. Essa insistência na lentidão, por sua vez, reflete uma mudança na temporalidade da imagem, transpondo-a da lógica da imagem-movimento, audiovisual, para a imagem-tempo pura (Deleuze, s.d., p. 33). Na imagem-tempo, os vínculos sensório-motores são quebrados, e o tempo se liga "diretamente a uma imagem-tempo que sub-ordenou o movimento" (Deleuze, s.d., p. 11). O gesto performático, ao dilatar o instante e impor a medida encarnada, estabelece uma temporalidade que é a "própria realidade do tempo" (Deleuze, s.d., p. 29). Dessa forma, o ato artístico é entendido como a liberação de uma "energia interna que se libera ao impulsionar e orientar a transformação de materiais externos, para fazer revelar-se uma forma" (Dewey, 2010, p. 12, 181), rejeitando a separação entre a ação e a experiência estética.

É nesse espaço de demora, de gesto reiterado, de medida encarnada, que a prática videográfica se inscreve. Nesse processo de filmar "Quanto mede" realizado pela artista Aline Nunes, pude cortar, sentir e refletir a cada corte. Ao mesmo tempo que ela cortava, sentia e refletia a cada corte. Milímetro a milímetro. Em tempos distintos, assíncronos. Essa nova visão do tempo é intrinsecamente ligada à escolha do dispositivo. Philippe Dubois define a imagem de vídeo como pertencente a um universo distinto do cinematográfico. O vídeo, ao contrário do cinema, cuja "dimensão mimética", se liga à necessidade de ordem e à subordinação à montagem, é menos determinado por esta exigência. O processo de "cortar, sentir e refletir a cada corte" enquanto se filma, sugere que o registro é menos para que "a montagem ligue uma imagem a uma outra", e mais para registrar o tempo da própria ação. O vídeo aqui serve como meio para a "intimidade singular" ou para o "documentário autobiográfico", focando menos no resultado final da montagem e mais no tempo de registro, de exposição, de reflexão (Dubois, 2014, p. 57 - 69), transformando a captura em uma prática que é um ato contínuo de pensamento (Dewey, 2010, p. 124).

Portanto, a obra "Quanto Mede" transcende a pergunta literal que a inspira. A resposta não reside em uma medida final, mas na própria experiência temporal

do gesto. Ao registrar o corte milimétrico, a prática videográfica não apenas documenta a performance de Aline Nunes, mas se torna fundadora de uma temporalidade singular, uma "medida encarnada" que se opõe à aceleração contemporânea. O dispositivo de vídeo, despido de sua função puramente narrativa, converte-se em uma ferramenta de pensamento em ato, onde a duração da ação se torna a própria matéria da imagem. Nesse encontro entre a artista, a câmera e o gesto, a arte se revela não como representação, mas como processo vivo: um tempo que se desdobra, se sente e se mede, afinal, na cadência de cada corte.

Polifonias: um coração partido é universal

Durante os dias de *asambleas*, no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV), as discussões sobre as pesquisas, métodos e epistemologias foram, em muitos momentos, motivadas por perguntas elaboradas pelos participantes. Perguntas diversas e com múltiplas possibilidades de interpretações. Em uma ocasião em que a professora Amparo Alonso (que coordenava uma das seções) lançou ao grupo a pergunta "onde está o coletivo em minha pesquisa?" senti como se a proposta de trabalho encaminhada não se encaixasse naquela problematização. Inicialmente Calixto e eu optamos justamente por socializar reflexões sobre um processo poético, bastante centrado em nossas percepções individuais e com ênfase autonarrativa. Diante do questionamento lançado ponderei sobre a relevância de falar desta pesquisa artística.

Na medida em que alguns participantes foram compartilhando seus trabalhos, citando os processos dialogais com comunidades, escolas e afins, apesar da contradição que parecia haver em minha proposta situada ali junto ao grupo, afirmei o desejo de participação, me dispondo a falar. Entendendo que é sempre melhor começar pela nossa verdade, expus meu desconforto aos interlocutores: "Creio que meu trabalho pareça deslocado das demais perspectivas que trazem o coletivo de modo mais evidente e atuante. No entanto, apresento uma proposta artística que me parece estar impregnada de uma coletividade". Na sequência citei uma frase cuja autoria desconheço, mas que me parecia enunciar onde estava a coletividade em meu trabalho poético: "*Um coração partido é universal*. Esta frase parece tocar a todos e todas, e responde por onde passa o coletivo no trabalho que apresento, pois acredito que todos tenhamos uma história de coração partido, seja por uma relação amorosa, fraterna ou familiar. Não há quem atravesse uma existência sem ter, mais cedo ou mais tarde, o coração partido. E essa experiência, ao repetir-se e dar-se em quem quer que seja, é coletiva".

Segui em minhas reflexões, contando sobre a vídeo-performance, apresentando algumas fotografias e, entregando algumas fitas-métricas e tesouras, convidei o grupo de colegas que participavam da *asamblea* a também exercitarem a ação de cortar as fitas, associando o momento a pessoas e histórias que dialogassem com a noção de dedicar este tempo a alguém, ou desmanchar as medidas/tamanhos dos sentimentos tristes, angustiantes associados a ter um coração dilacerado.

Por meio deste compartilhar de um processo artístico, de sentimentos tão íntimos e profundos, fomos todos nos dando conta do quanto esse fazer autobiográfico pode contribuir para que alguns nós sejam desatados, especialmente

dando-nos conta de que esses processos ganham outra dimensão quando expressados no coletivo. Enquanto seguíamos com os relatos de outras pesquisas, sussurros, partilhas, confissões iam se dando entre os integrantes da *asamblea*. Algumas pessoas me entregaram suas migalhas de fita, seus milímetros de tempo, num gesto de generosidade e intercâmbio de perspectivas. Pareciam, justamente por reconhecer estes sentimentos, me abraçar de algum modo: com seus olhares ternos, com palavras gentis, com os silêncios... Este momento foi igualmente permeado por trocas de referências e partilhas de outras produções artísticas que iam sendo sugeridas a fim de expandir as ideias sobre o tema.

Falar sobre o eu neste caso se trata de falar a partir dele, isto é, colocando-o em cena, para que possa ser problematizado, refeito em seus percursos e percalços e, entre tantas outras coisas, operando como possibilidade de reflexão coletiva, convite à partilha de histórias "universais", isto é, que são reconhecíveis e sentidas em diferentes contextos, culturas e gerações. Esse reconhecer-se no relato do outro fortalece a criação de comunidades, pertencimento e engajamento para a transformação. Assim, narrar-se potencializa também invencionar outros desfechos para a própria história.

A meu ver, um modo de reiterar a importância das produções de cunho narrativo autobiográfico se dá quando encontro outras autoras, autores e artistas, que se investem deste método ou recurso de criação, para traduzir aquilo que parece individual, mas que, em realidade atravessa a muitos outros. É como se esse caminho trilhado e apresentado pelo outro, que nos conta sobre suas experiências, pudéssemos elaborar nossos próprios processos, dar-lhes algum contorno e, muitas vezes, elaborá-los e superá-los com mais agilidade.

No livro "A escrita como faca e outros textos" (2023), Annie Ernaux conta sobre como rompe com um certo modelo de vida ao qual estaria predestinada, em virtude do contexto geográfico em que nasceu e das origens familiares. De uma família de camponeses sem terra, operários e de pouco ou nenhum estudo, Ernaux produz uma mudança radical ao reivindicar para si o espaço acadêmico, o direito a inventar a si como mulher, escritora e intelectual em um meio erudito, burguês e criado por e para homens. Para ela a escrita contribui para "mudar a vida das pessoas, para romper a solidão das coisas sofridas e enterradas, para pensar em si mesmo de um jeito diferente. Quando o indizível vem à luz ele é político" (2023, p.19). Neste mesmo texto, ela afirma de um modo muito contundente e sem delongas que, portanto, escreve para vingar a sua raça.

Ler a obra de Annie Ernaux (mesmo tratando-se de uma literatura ancorada no hegemonismo narrativo europeu, e tudo o que ele supõe), expande o entendimento sobre nós mesmas, quando nos vemos geolocalizadas e situadas entre histórias transgeracionais, que seguem ecoando em nosso existir e nos forjando como mulheres, artistas, professoras, amigas, mães, companheiras, etc. Isso tudo encontra correspondência em hooks (2019, p.19), quando fala que "desafiar mulheres a se manifestar, a contarmos nossas histórias, tem sido um dos aspectos transformativos centrais do pensamento feminista. Enfrentar o medo de se manifestar e, com coragem, confrontar o poder continua a ser uma agenda vital para todas as mulheres". Acompanhar, seja pela arte, pela literatura ou pelos relatos que

nos chegam em uma roda de pessoas que nem se conhecem, nos faz acreditar na importância de nossas histórias, mesmo quando contadas com nossas vergonhas, contradições e fragilidades.

Ressonâncias

No sentido explicitado por essa proposta, que nasce desde o ato de fazer algo com as mãos, utilizando uma fita métrica como objeto de criação e elaboração do vivido, culminando em um processo artístico e que, por consequência, vai ativando outros agentes para que ela se concretize: tanto no caso da parceria estabelecida para a realização da vídeo-performance "Quanto Mede", quanto nos desdobramentos surgidos por ocasião do seminário (SIPACV), o que se percebe é a importância de trazer à tona o pessoal, como forma de torná-lo político. Isso se dá mediante o trabalho que se cria em torno de um determinado assunto, a ponto de que ele se torne partilhado, modelado, destrinchado, revirado e ressignificado por aqueles que se dispõem a encará-lo.

Respondemos as questões propostas pelo Seminário: ¿Cómo la colaboración puede ser una práctica que no elimine la diferencia, sino que la potencie? E ¿Cómo nuestras prácticas poético-políticas repercuten en nuestra acción y reacción? afirmando que um trabalho artístico autobiográfico realizado de modo colaborativo engendra mundos e guarda ecos de muitas outras histórias e, ao ser revelado e partilhado, pode ganhar outros contornos. Percebemos a importância de uma criação artística que se abre à escuta, aos fazeres compartilhados e à exposição do processo, como parte valiosa e imprescindível para instaurar análises mais profundas sobre o vivido, sobre aquilo que nos passa e esperamos transformar, especialmente por meio de práticas artísticas.

Em diálogo, acreditamos na ideia de que, justamente por meio das trocas, um processo artístico possa se desenvolver. Rompemos com a ideia de uma prática artística autocentrada, ou de um acompanhamento/participação de alguém supostamente de fora do trabalho enquanto algo passivo, que cumpre meramente um registro. Ao contrário, investimos na potência que é ser tocado pelo outro, que nos apresenta uma mirada crítica, mas também generosa e aberta ao diálogo que envolve uma criação.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: a imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. Editora Cosac Naify, 2014.

ERNAUX, Annie. **A escrita como faca e outros textos**. São Paulo: Fósforo, 2023.

GALINDO, Regina José. **¿Quién puede borrar las huellas?**. Regina José Galindo, [s. d.]. Disponível em: https://www.reginajosegalindo.com/quien-puede-borrar-las-huellas/. Acesso em: 14 set. 2025.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz. Pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

PARENTE, Letícia. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/11442-leticia-parente. Acesso em: 14 set. 2025.

Aline Nunes

Professora, artista e pesquisadora do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Arte e Cultura Visual pela UFG, com estágio doutoral na Universidad de Barcelona, Espanha. Mestre em Educação pela UFSM. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela UFSM. Desenvolve pesquisas artísticas e acadêmicas em torno dos temas: narrativas e escritas de si, com ênfase em abordagens autobiográficas. Atua com formação de professores, processos metodológicos e de criação em Artes Visuais.

Calixto Bento

Calixto Bento é nome artístico de Wagner de Souza Antonio, artista mineiro radicado em Florianópolis/SC. Doutor em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Arte e Tecnologia, é professor substituto na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Sua produção investiga as margens do audiovisual contemporâneo. Integra o trio de videodança Cinelante, voltado à convergência entre corpo e imagem de síntese, e atua como produtor da mostra de vídeomapping Campus Open Mapping, realizada na UFSM.

Apropriação de elementos da cultura visual na arte contemporânea: deslocamento e des/encontro como procedimento de ressignificação de imagens

Andressa Ahlert
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Palavras-chave: apropriação; arte contemporânea; coleção; documentos de trabalho; cultura visual.

Introdução

Após alguns anos de trabalho artístico, torna-se possível olhar a trajetória percorrida e identificar a recorrência de determinados elementos no corpus. Refiro-me, aqui, a imagens da cultura visual e, mais especificamente, da União Soviética, no caso abordado neste artigo. Ao realizar esse exercício a partir da própria pesquisa de mestrado em Poéticas Visuais, percebo que certas imagens que me provocam desde muito jovem ressurgem, distanciadas de seus contextos originais, retomadas em meu trabalho. Diante disso, questões emergem: por que fui fisgada por essas visualidades? E de que maneira a apropriação de elementos da cultura visual na arte contemporânea pode ressignificá-las? A pergunta já parte de um pressuposto: na arte, a apropriação desses elementos lhes atribui novos sentidos.

Este artigo reúne reflexões desenvolvidas a partir dessa investigação poética e é também atravessado por questões provocadas no contexto das Asambleas/Assembleias do VIII SIPACV, realizadas em agosto de 2025.

O artigo inicia com a apresentação dos trabalhos e da pesquisa poética que motivaram a reflexão sobre os conceitos discutidos ao longo do texto, segue para uma contextualização da apropriação na arte contemporânea e avança para uma discussão sobre como se dá a atração pelas imagens. Na seção seguinte, são abordados os conceitos de coleção e documentos de trabalho, articulando-os à construção da memória. A reflexão teórica parte dos trabalhos apresentados e do modo de pensar e fazer que os originou. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Fig. 1. Adultos responsáveis quebram promessas, não contratos, 2019, nanquim sobre papel, 20,9 x 14,8 cm.

Poïen

Partindo de reflexões sobre minha própria produção em arte, inicio este artigo apresentando alguns dos trabalhos que integram a pesquisa poética em andamento, bem como as operações e materialidades que os constituem.

No trabalho **Adultos responsáveis quebram promessas, não contratos** [Fig.1], desenhei um urso com nanquim e escrevi, logo abaixo da imagem, a frase que dá título à obra. A figura do urso foi apropriada do mascote dos Jogos Olímpicos de 1980, realizados em Moscou, na União Soviética: Mikhail Potapych Toptygin, mais conhecido no Brasil como Urso Misha ou Ursinho Misha.

A figura do mascote é, originalmente, uma ilustração de Victor Tchijikov. Misha foi o primeiro mascote olímpico a alcançar sucesso comercial internacional, com produtos estampados com sua imagem sendo vendidos ao redor do mundo. Esse cenário bem-sucedido mudou quando sua comercialização foi proibida nos Estados Unidos e em outros países que aderiram ao boicote às Olimpíadas de Moscou. A partir de então, pelúcias do ursinho Misha passaram a ser vendidas nessas regiões sem o característico cinturão ornado com os anéis olímpicos; em seu lugar, ele vestia uma camiseta com a frase "I am just a bear" ("sou apenas um urso", em inglês). O Misha que desenhei em 2019 não tem cinturão nem camiseta, é acompanhado apenas pela frase abaixo de si.

No momento em que desenhava essa imagem, estava despretensiosamente praticando a técnica da aguada em nanquim desenhando uma imagem que me intrigava há algum tempo. A frase surgiu espontaneamente na mente e foi escrita com o mesmo material, de forma rápida, sem uma motivação clara ou associação explícita e intencional entre texto e imagem. Nem a omissão do cinturão foi pretendida no momento da feitura.

Alguns anos depois de ter feito esse desenho, ao revisitá-lo, a imagem do ursinho voltou a me intrigar. Ao lidar com sua imagem digitalizada e escrever sobre o trabalho, ouvi, mais de uma vez, que o desenho parecia ser maior do que uma folha A5. Em um lampejo causado por esse comentário, passei a imaginar a imagem em diferentes mídias e escalas.

O primeiro desdobramento surgiu após a tentativa frustrada, por limitações financeiras, de inserir a imagem de Adultos responsáveis quebram promessas, não contratos em outdoors no espaço urbano. Esse impedimento levou-me a buscar alternativas: manipulei digitalmente fotografias autorais de painéis publicitários, inserindo nelas a imagem do trabalho. Essas manipulações foram impressas em cartazes de 42 x 30 cm que tornaram visível uma paisagem que, à época, era impossível de se concretizar por motivos econômicos. Chamei estas imagens de It's not a quiet meditation ("Não é uma meditação silenciosa", em inglês), frase apropriada de um verso da música What We Know, da banda Sonic Youth [Fig. 2].

Fig. 2. It's not a quiet meditation, 2024, impressão fine art, 42 x 29,7 cm.

O trabalho inicial, a "matriz", foi feito em pequenas dimensões, em papel avariado, e passou anos escondido entre outros desenhos. Quando revisitado, deixou de ser algo mantido quieto: a vontade era de ampliá-lo e espalhá-lo, contaminando a paisagem e explorando como um afastamento físico, temporal e dimensional poderia abrir novas possibilidades de abordagem da imagem.

Em 2025, a reflexão sobre o deslocamento de material, espaço, tempo e título deu origem a **Te falta calle** [Fig. 3] ("Te falta rua", gíria hispânica). Neste trabalho, retiro com uma lâmina o pigmento mineral da impressão de **It's not a quiet meditation** e, com o pó resultante, desenho um raio sobre uma superfície de vidro [Fig. 4]. O gesto desloca o desenho do papel para um suporte reflexivo, frágil e transparente — porém, já ligeiramente afastado do papel sobre a parede —, em busca do espaço urbano que ainda não alcançou [Fig. 5].

Em uma primeira experimentação de exposição destes desdobramentos juntos ao trabalho "matriz", como um e três trabalhos [Fig. 6], optei por incluir as fichas técnicas na composição, mesmo que elas contaminassem a obra. Por entender o distanciamento temporal e os títulos como parte importante dos trabalhos, as fichas atuaram como pistas, indícios da trajetória da reflexão que os originou. Embora Te falta calle estivesse exposto em uma superfície alta, sua ficha técnica estava no chão, mais próxima da sombra que o trabalho fazia pelo vidro do que dele próprio [Fig. 7].

Fig. 3. Te falta calle, 2025, desenho com pigmento mineral, dimensões variáveis. Foto: Raquel Brust.

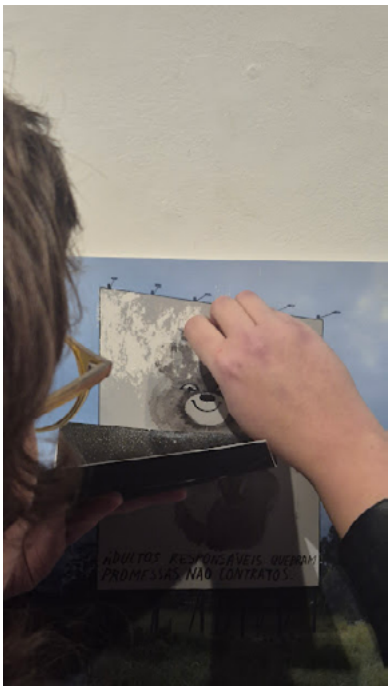


Fig. 4. Processo de trabalho. Foto: Nede Losina.

Fig. 5. Te falta calle (detalhe). Foto: Raquel Brust.

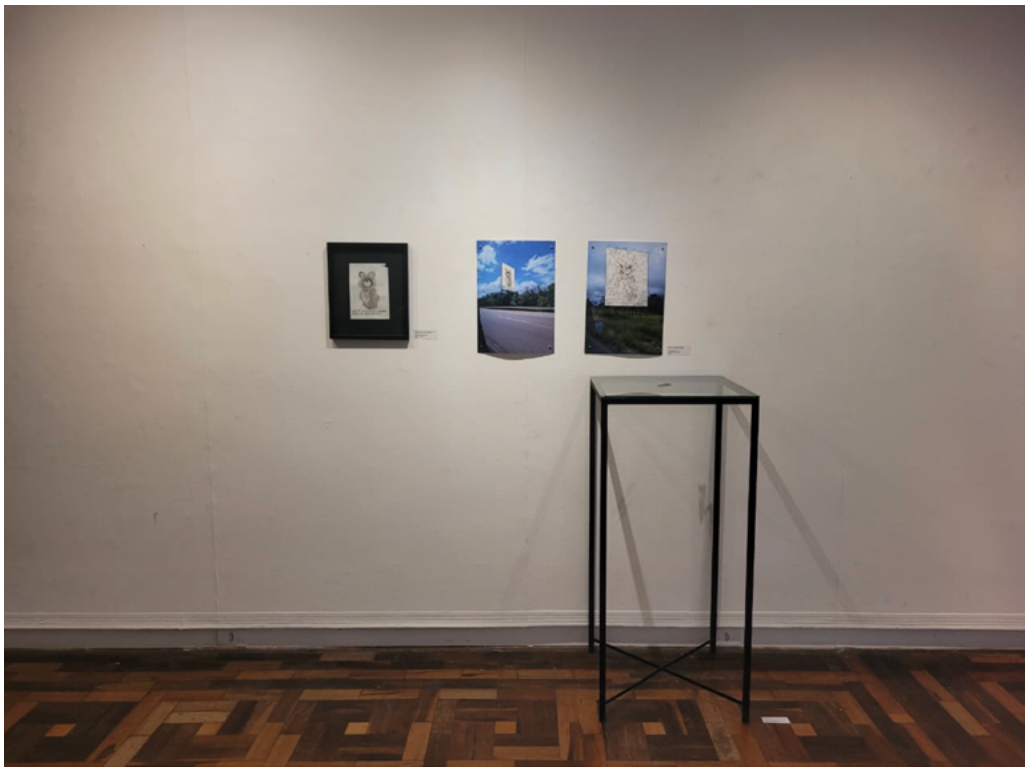


Fig. 6. Montagem experimental como "um e três trabalhos" na Galeria da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo do Instituto de Artes da UFRGS.

Fig. 7. Te falta calle (detalhe).

Sigo refletindo sobre a imagem sobrevivente de Misha a partir do que desenhei em 2019, que me provoca a exercitar o fazer poético como um jogo que articula imagem, palavra, dimensão e mídia a partir do pensamento associativo, que é involuntário e infinito. Esta reflexão é difusa e se espalha; reflete-se não como um em espelho, que devolve uma imagem distanciada, mas como luz que atravessa um prisma poliédrico. Sigo desenvolvendo novos trabalhos a partir de **Adultos responsáveis quebram promessas, não contratos**, "matriz" de 2019 cuja imagem não é original, muito menos minha — foi apropriada.

Apropriação na arte contemporânea

Eliane Chiron (1996, p. 49) propõe que existe relação entre apropriar-se de alguma coisa e torná-la própria para o uso: quando algo não é seu, também não pertence a outra pessoa e ficou algum tempo existindo jogado por aí (ou seja, já não é mais limpo, "propre"), torna-se ainda mais adequado para todos os fins — torna-se apropriado. Agora, o objeto — ou a imagem — é capaz de tornar-se próprio de alguém e adequado para outro uso, desde que se separe de seu uso ou significado anterior.

Os termos "apropriação" e "apropriacionismo" começam a surgir no fim dos anos 1970 para designar a produção de artistas que incorporavam em seus trabalhos as mudanças que a proliferação das imagens veiculadas por mídias de massa causaram na sensibilidade contemporânea (CHIARELLI, 2002, p. 21), principalmente, em um primeiro momento, a Pop art, que fora um indicativo das questões porvir nas imagens do campo artístico.

A partir daquele momento, passou-se a discutir a influência da imagem fotográfica no cotidiano sobre a produção artística, visto que os trabalhos produzidos por artistas que nasceram após a Segunda Guerra Mundial, em um contexto já amplamente permeado por novos meios de comunicação, carregavam elementos comuns que indicavam novas relações com as imagens oriundas de "um universo de informações fragmentado, cheio de imagens das mais diversas épocas e procedências, todas elas homogeneizadas em suas diferenças por essas mesmas mídias" (CHIARELLI, 2001, p. 256-266). Na produção artística realizada a partir deste período, Chiarelli destaca:

> a necessidade de manter um olhar retrospectivo, produzindo obras cujo valor não está na novidade absoluta das formas - que caracterizou principalmente as vanguardas históricas - mas sim na elaboração de outros sistemas visuais significativos, criados a partir da conjugação de imagens e procedimentos linguísticos preexistentes (e muitas vezes conflitantes), todos eles recolhidos naquele universo de imagens já referido. (CHIARELLI, 2001, p. 257)

Para contemplar e descrever essas novas visualidades presentes no campo artístico, que persistem em tempos de fluxo de imagens cada vez mais acelerado e ostensivo, os termos "imagens de segunda geração" e "imagens ready made" são cunhados pelo autor em 1987 (CHIARELLI, 2001, p. 257). Mais recentemente, Chiarelli (2013, 00:32:29) descreveu este tipo de prática artística não como a de quem cria em sentido absoluto, "como um deus que cria um mundo", mas pensando "a presença do artista como editor das imagens do mundo".

Quando me aproprio, em meu trabalho, de imagens da cultura visual da União Soviética, não estou lidando diretamente com seu contexto original, visto que desloco imagens no espaço, na mídia e no tempo. Para Benjamin, Jetztzeit, o tempo-agora, é o momento em que o passado se encontra com o presente; e a História, suposto passado, "é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de 'agoras'" (BENJAMIN, 1996b, p. 229).

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo "como ele de fato foi". Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. (BENJAMIN, 1996b, p. 224)

Ao lidar com imagens do passado no tempo-agora na própria produção artística, não busco me posicionar em relação a documentos históricos, mas articular reminiscências que emergem e se desdobram no presente. A relação com esses elementos é oblíqua e imprecisa; penso que se dá como reaparição fantasmal de uma imagem sobrevivente que retorna inesperada, dialogando, agora, com a contemporaneidade e com a memória. Essas imagens são recontextualizadas, afastando-se de seu período histórico original em direção a novas abordagens em sua Nachleben, tornando-se imagens de segunda geração.

Atração pelas imagens

Torna-se relevante investigar o que provoca a atração por certas imagens que se tornam recorrentes na produção artística. Para Allan Kaprow, "não-arte é mais arte do que Arte arte" (2019, p. 216), e ele define não-arte como "qualquer coisa que, embora ainda não aceita como arte, tenha atraído a atenção de um artista com essa possibilidade em mente" (2019, p. 216). O fascínio que as imagens despertam não decorre de uma compreensão plena de sua construção ou de seu contexto original, mas talvez justamente da distância histórica e do ruído simbólico que as envolve. O encantamento por certas imagens, como a de Misha, não me levou a resolvê-las ou encerrá-las em definições fixas ou significados objetivos. Ao contrário, me movi para investigá-las jogando com outros elementos para pouco a pouco vê-las se abrindo cada vez mais. Investigação muitas vezes obcecada, ora no estudo bibliográfico, ora na pesquisa formal, pelo desenho.

> E obsessão? É algo ou alguém que volta sempre, sobrevive a tudo, reaparece de tempos em tempos, enuncia uma verdade quanto à origem. É algo ou alguém que não conseguimos esquecer. Mas que não podemos reconhecer com clareza. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 27)

A incompreensão não as esvazia de sentido, mas gera novas camadas de interpretação impulsionadas pela curiosidade.

> A curiosidade intelectual é o que nos move a conhecer mais, a inquirir e orientar nossas ações. Quando pensamos isso em relação à arte, essa curiosidade pode nos levar aos lugares mais incríveis ou obscuros, às vezes com igual intensidade. Essa curiosidade incide também em pensar como eu percebo as coisas, como eu capto do mundo aquilo que me interessa. Será que eu capto ou sou capturado? Que rede de conceitos, significações, apriorismos ou ideologia envolvem ou estão relacionados às minhas escolhas? Essas questões fundadoras (e fenomenológicas) implicam uma investigação que é, em muito, filosófica: precisamos buscar respostas, projetar suas possíveis consequências. (GONÇALVES, 2013, p. 97)

Enquanto o mundo acontece, com tanta imagem, tanto som, tantos objetos sendo produzidos em escala industrial e tanta disputa pela atenção, é possível existir em um estado entre distração e atenção que seleciona as coisas do mundo de acordo com as ideias que surgem, ou, para Benjamin, na semelhança. Em A doutrina das semelhanças, Walter Benjamin desenvolve esse conceito como uma rede de correspondências que é a força originária da linguagem, e escreve:

> Mas o momento do nascimento, que é o decisivo, é apenas um instante. Isso evoca outra particularidade na esfera do semelhante. Sua percepção, em todos os casos, dá-se num relampejar. Ela perpassa, veloz, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada, ao contrário de outras percepções. Ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório como uma constelação

> de astros. A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a uma dimensão temporal. A conjunção de dois astros, que só pode ser vista num momento específico, é observada por um terceiro protagonista, o astrólogo. Apesar de toda a precisão dos seus instrumentos de observação, o astrônomo não consegue igual resultado. (BENJAMIN, 1996a, p. 110)

Após ser fisgada por alguma imagem em um instante, se ela me deixa suficientemente obcecada, a mantenho 'por aí' por um tempo, materialmente ou na memória, até que, em outro instante, uma ideia seja disparada e essa imagem seja adequada para a apropriação.

Coleção, memória e documentos de trabalho

A seleção e o recorte, para Flávio Gonçalves, são "ações possíveis de resistência" (2009, p. 179) e tentativa de dar sentido às coisas que vêm de um fluxo intenso. Das imagens que chamam atenção no mundo, existem as que ficam no acervo da memória de forma quase (ou totalmente) involuntária, e as que conseguimos materialmente coletar e manter por perto. Flávio Gonçalves as descreve como **Documentos de trabalho**.

> Elas são alguns exemplos da tentativa de captar do entorno aquilo que atrai a minha atenção: são possibilidades de vir a ser e que guardo como quem guarda uma lembrança. Nesse sentido, essas imagens possuem a mesma função relacional dos documentos em geral, o que me permite falar dos trabalhos em si sob a perspectiva do que está contido nelas (...) Essa é sua dupla função de documento, projetando um caminho futuro ao mesmo tempo em que olha pra trás, para o que já foi feito ou visto. (GONÇALVES, 2009, p. 179)

A presença destes documentos influencia na prática artística de forma nem sempre previsível, às vezes, sequer visível ao primeiro olhar. Marina Polidoro (2009, p. 20) escreve que "a interferência dos documentos de trabalho na obra pronta não é necessariamente identificável como referência direta, mas trata da maneira com que o artista olha o mundo e constitui o seu repertório de signos". A contaminação acontece ao longo de um tempo, e assim, também, a sua percepção. Por outro lado, alguns elementos visuais surgem de forma mais enfática nos trabalhos, como citações. A apropriação como modo operatório parte de lidar com o que já está dado no mundo, sejam as palavras, as coisas ou as imagens — e a escolha de determinados elementos dentre tudo que existe constitui uma coleção.

Sedutoras, as imagens vão se somando aos documentos de trabalho, sendo, primeiro, deslocadas de seu contexto original para a coleção da artista e, depois, incorporadas na obra. Para Marina Polidoro (2010, p. 30):

> Podemos pensar que na decisão do artista em produzir (ou apropriar-se de) seus documentos de trabalho existe uma perspectiva subjetiva - como do ponto de vista do colecionador. A palavra

> documento carrega consigo uma noção de registro e consulta, o que pode aproximar os documentos de trabalho do conceito de coleção. Não no sentido de acumulação e classificação racional e objetiva de objetos, mas como ato criador que retira coisas de seu contexto e, portanto, da sua função inicial e ao recombiná-las, as ressignifica.

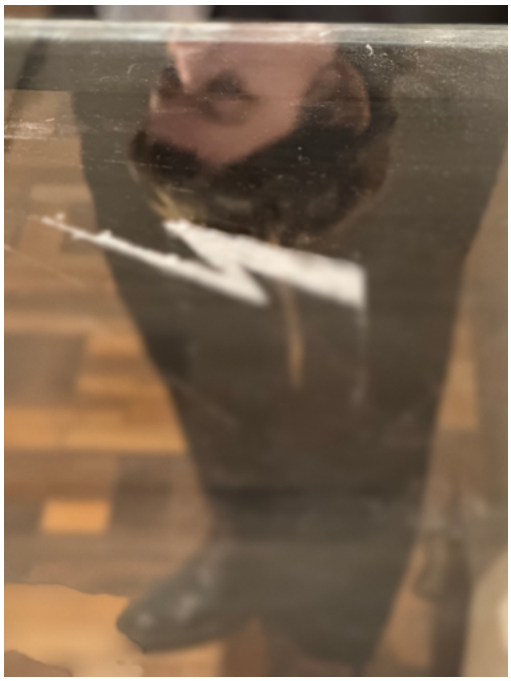
Benjamin escreve que "a existência do colecionador é uma tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem" (1995, p. 228). Trabalhando a partir de uma coleção ou repertório, é possível aproximar coisas prontas em um exercício de montagem, colagem ou Atlas, levando-as ao encontro com outras que não correspondem ao seu tempo, idioma ou à sua cultura, mas que, apesar disso, dialogam; mesmo que dissonantes e conservando tensões, elas se relacionam na obra e se abrem como elementos que têm e preservam uma distância entre si. As relações entre os elementos dos trabalhos (entre imagem e palavra, imagem e mídia, imagem e moldura, imagem e contexto) compõem uma relação dialética e reflexiva entre o que aproxima e o que afasta, o que parece elucidar e o que esconde ou dissimula.

> La distancia, que no necesariamente es distancia física, mueve a interiorizar lo propio y matizarlo con lo ajeno, vuelve la identidad más oblicua, menos enfática, con una mirada extrañada que inspira la creación de mezclas, espacios discontinuos o sintéticos, lenguas impuras o depuradas, formas lábiles que no derivan de la negación del origen sino de una apertura a la potencia vital y poética de las relaciones (...). (SPERANZA, 2015, p. 17)

A apropriação envolve olhar novamente, deslocar, tensionar sentidos. Ao trazer uma imagem da cultura visual para a produção artística, a partir da memória, da coleção e dos documentos de trabalho, percebo que não narro, tampouco enfatizo sua história original, mas, antes, a minha.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, busquei refletir sobre o modo como determinadas imagens — no caso específico apresentado, o Ursinho Misha, mascote das Olimpíadas de Moscou de 1980, na União Soviética —, mesmo que oriundas de contextos históricos distantes do meu, reaparecem, sobreviventes, e atravessam minha prática artística. A pesquisa poética aqui apresentada revela-se como um exercício de pensamento associativo, em que a reflexão sobre o fazer artístico, marcado por operações apropriativas, conduz-me à investigação da própria atração pelas imagens que, por sua vez, faz com que me aproprie delas, formando uma coleção, montando um repertório, construindo um imaginário. A reflexão e a semelhança, que é disparadora de ideias, se revezam contínua e indefinidamente. As imagens, ao serem deslocadas e distanciadas de seus contextos e funções originais, se abrem, tornam-se outras, mais oblíquas e enigmáticas. A incompletude ou a ausência de uma chave interpretativa explícita é o que me interessa tanto nas imagens que me aproprio quanto poeticamente, na produção artística. Não saber permite descobrir com a imaginação.



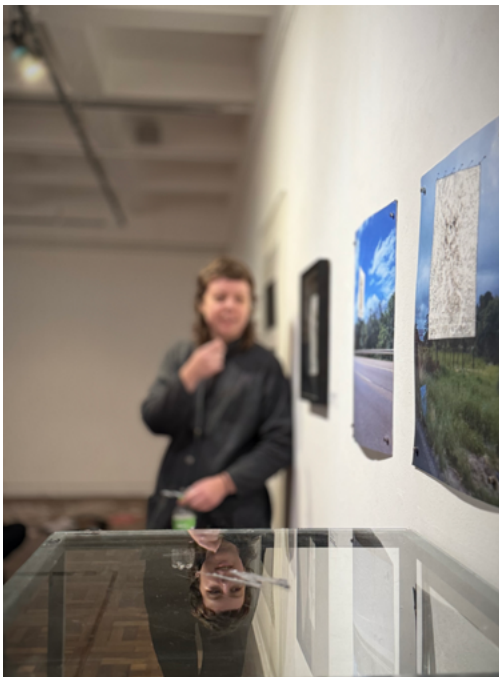


Fig. 8, 9 e 10. Fotos: Raquel Brust.

Referências

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: **Obras escolhidas - Vol I.** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996a, p. 108-113.

_____. Desempacotando minha biblioteca: Um discurso sobre o colecionador. In: **Obras escolhidas - Vol II.** Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 227-235.

_____. Sobre o conceito de História. In: **Obras escolhidas - Vol I.** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996b, p. 222-232.

CHIARELLI, Tadeu. Apropriação/Coleção/Justaposição. In: **Apropriações/coleções.** Porto Alegre: Santander Cultural, 2002, p. 21-32.

_____. Considerações sobre o uso de imagens de segunda geração na arte contemporânea. In: BASBAUM, Ricardo (org). **Arte contemporânea brasileira:** texturas, dicções, ficções e estratégias. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p. 257-270.

_____. Tadeu Chiarelli - Imagens de segunda geração. **Xeque-mate:** um século do ready-made. 1913-2013. YouTube, agosto de 2013. 01:25:05. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TTxim-naPKo.

CHIRON, Éliane. Pas propre, donc propre... Appropriation. **Revue du CEREAP,** n. 2, set. 1996, p. 49-52.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente:** História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

GONÇALVES, Flávio. Através. **Revista-Valise,** Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 97-108, 2013.

_____. Um olhar de través. In: COSTA, Clóvis Martins; JOHN, Richard (org). **Vetor.** Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2009.

KAPROW, Allan. A educação do Não-Artista, Parte I (1971). **Revista Concinnitas,** v. 1, n. 4, 2019, p. 214-226.

POLIDORO, Marina. **Capturar, acumular, recombinar:** sobre a espessura da imagem instaurada a partir de camadas. Dissertação de mestrado. PPGAV - UFRGS. Porto Alegre, 2010.

_____. Sobre as coisas que escolhemos guardar ou que não conseguimos descartar: documentos de trabalho. **Panorama Crítico,** n. 3, p. 20-29, out/nov 2009.

SPERANZA, Graciela. **Atlas portátil de América Latina:** Arte y ficciones errantes. Barcelona: Editorial Anagrama, 2015.

Andressa Ahlert

Andressa Ahlert (Porto Alegre, 2000) é artista, pesquisadora e educadora. É mestranda em Poéticas Visuais na linha de pesquisa Espaços e Mídias do PPGAV-UFRGS, licencianda e bacharela (2023) em Artes Visuais pela mesma universidade, onde também é parte da equipe do projeto de pesquisa Proposições artísticas e mídias: processo de criação, fluxos e redes. Desenvolve pesquisa centrada na prática artística em diferentes mídias investigando modos operatórios apropriativos, desenho e cultura visual. Desde 2018 participa de exposições individuais e coletivas. Destacam-se 2Rios (Plataforma Verter, 2023); Lomba Abaixo (Casa Baka, 2024); Porto Alegre hipotética (Goethe-Institut, 2024); Panelinha #2 (Espaço Força e Luz, 2025) e a individual Sem título n. II (Calafia Art Store, 2024). Vive e trabalha em Porto Alegre.

O desenho que insiste: o cachorro, o carro e eu

Katiane Ferreira
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Palavras-chave: desenho; escrita performática; carta; memória traumática; performance.

Resumo

Este artigo adota a escrita performática em forma de carta para Agnès Varda, usando o filme Ulysses (1982) como ponto de partida para discutir a memória traumática na arte. No texto a seguir, reflito sobre minha própria prática artística, focada na repetição obsessiva de um desenho infantil. Essa imagem, que é uma "memória inventada", é explorada, como performances e instalações, buscando "apresentar" o trauma em vez de simplesmente representá-lo. Argumento também que o erro e a errância não são falhas, mas sim métodos de pesquisa e criação, valorizando o gesto de vulnerabilidade e o não saber no processo artístico. Na sequência, a partir de experiências na Guatemala e no Brasil, questiono o que a repetição pode revelar e como o corpo pode interagir com o trauma.

Abstract

This article adopts performative writing in the form of a letter to Agnès Varda, using the film Ulysses (1982) as a starting point to discuss traumatic memory in art. In the following text, I reflect on my own artistic practice, focused on the obsessive repetition of a childhood drawing. This image, which is an "invented memory," is explored through performances and installations, seeking to present trauma rather than simply represent it. I also argue that error and wandering are not failures but rather methods of research and creation, valuing gestures of vulnerability and not-knowing within the artistic process. Subsequently, drawing from experiences in Guatemala and Brazil, I question what repetition can reveal and how the body can interact with trauma.

Keywords: drawing; performative writing; letter; traumatic memory; performance.

Este artigo se apresenta em forma de escrita performática, inspirada em Bakhtin (1981), ao assumir a errância como método. A proposta não é a de compor um texto linear - perfeito - ou puramente acadêmico, mas abrir espaço para gestos, deslocamentos e fissuras na linguagem, podem ser erros e repetições . A escolha parte do reconhecimento de que, no campo das Artes, o erro — seja gramatical, estrutural ou poético — não é apenas desvio, mas elemento constitutivo da criação. A performance, nesse sentido, também se inscreve na escrita: um espaço de experimentação em que normas podem ser rompidas, hibridizadas e reorganizadas.

A escolha do formato de carta não é estética, mas sim política, como possibilidade de criar um diálogo genuíno que gere proximidade, permitindo que a pesquisa se desenvolva como conversa, e não como exposição impessoal. É assim também que Tim Ingold (2021) entende o ato de corresponder: a carta materializa a ideia de uma construção de conhecimento em relação, em detrimento de um consumo acrítico e indigesto do que já está posto. Para o autor, a comunicação hoje atravessa um processo de mudança concomitante entre função e forma: se, ao escrever uma carta, deixávamos a ideia fluir sobre a folha junto ao pensamento, embutindo o escrever de cuidado e atenção, atualmente a palavra é escrita para ser processada como dado, informação. Ingold afirma que "precisamos aprender a prestar atenção ao mundo em nossa volta, e a responder com sensibilidade e senso crítico" (INGOLD, 2021, p. 3, tradução própria), em uma ideia de que toda vida e todo conhecimento são sociais e, se permitimos, novas ideias surgem dessas contínuas correspondências.

O encontro com o filme *Ulysses* (1982), de Varda, também foi uma referência importante, pois ressoou numa memória que vem através da repetição insistente de um desenho que representa uma menina, um carro e um cachorro morto. Longe de ser uma lembrança literal, essa imagem constitui uma memória inventada. A série de trabalhos aqui apresentada se desdobra em gravuras, instalações e performances que criam uma investigação sobre como o trauma e a memória podem ser acessados e elaborados por meio de uma prática artística.

A repetição, nesse contexto, atua como uma metodologia de denúncia e de pesquisa, um caminho para inscrever a violência que, mesmo sem uma origem precisa, não se permite esquecer. A escolha de um traço infantil foi pensada para tencionar a forma simples com a brutalidade do conteúdo, mostrando de que forma uma criança tenta apresentar por meio do desenho uma cena traumática. Esta abordagem encontra espaço no pensamento de Jill Bennett (2010), que explica que a arte de mulheres, ao tratar da memória traumática, privilegia a "apresentação" em detrimento da "representação". O desenho, a performance e a instalação se tornam, assim, um modo de apresentar o trauma por meio de gestos corporais que se situam para além da linguagem verbal, agindo no campo da experiência e da sensação.

A pesquisa se move por diferentes linguagens, como já mencionado, e lugares, como em experiências recentes na Cidade da Guatemala e em Pelotas. Em cada repetição da imagem, o corpo que desenha e o espaço onde a ação ocorre se transformam, reafirmando a repetição e a "errância" que são partes indissociáveis do meu processo criativo. Conforme defende Elida Tessler (2002), a pesquisa em artes visuais é um ato de "colocar o dedo na ferida", um confronto com as questões

mais difíceis, desconfortáveis e abertas. Inspirada por essa perspectiva, a série de trabalhos aqui apresentada se coloca como uma tentativa contínua de responder à pergunta: quantas vezes é preciso repetir para que algo mude?

Ao escolher o formato de carta e a performance também na escrita, busca-se um diálogo que valoriza a autenticidade humana do processo, abrindo espaço para a possibilidade da "errância" no próprio sentido do texto (SILVA; MOREIRA, 2019). É dessa ferida aberta — tanto da memória ficcional quanto da rigidez acadêmica — que nascem a busca e o tesão dessa pesquisa.

Carta a agnès varda

Pelotas, 10 de setembro de 2025.

Ma chérie Agnès Varda,

A presente escrita é endereçada a você, Agnès, de uma madrugada no Sul do Brasil.

Para escrever, me motivei pelo desejo de criar a possibilidade um diálogo, performático, contigo que ultrapasse o que comumente acontece num artigo acadêmico que é uma simples exposição de argumentos, embasada por citações de outros pesquisadores.

Me inspirei no formato de carta pela escrita de uma colega das Artes Visuais, Letícia Lemos, que ao escrever adotou essa forma como gesto metodológico e político. E durante o processo de escrita deste texto, naquele momento que em nada sai da cabeça pro papel, me veio a lembrança do texto/carta, e o desejo de tentar.

Alimentando esse desejo, te explico que o meu primeiro contato com seu filme "Ulysses" (1982) foi em um curso sobre cinema documental, onde fui capturada pela sua obsessão pela fotografia que serviu de ponto de partida para o documentário: a imagem de uma cabra morta, um homem nu e uma criança.

Me lembro de ver a imagem e conectar com o meu trabalho, porque também sou assombrada por uma cena parecida, ainda que inventada: um cachorro, uma menina, um carro. Um cachorro atropelado sangrando, uma menina chorando e um carro sem ninguém dentro. A repetição do desenho, o traço infantil, a busca incessante por um sentido nessa imagem e a forma repentina como ela aprecia em cadernos e borrachas me fizeram questionar, assim como você, o que nos torna reféns de uma imagem que insiste em retornar. Sua motivação para fazer o documentário me afecto, termo usado por Suely Rolnik, o meu próprio assombro, e por vezes voltei nesta fala:

> Vinte e oito anos depois do nada, me vi sendo assombrada por essa imagem e de tal maneira que tive que fazer um filme. Esse filme é uma investigação, um olhar em direção ao passado. Eu reuni minhas próprias memórias, imperfeitas em mais de um ponto, algumas informações mais precisas e lembranças de outras pessoas. Comparando tudo isso, me dei conta do perigo. Podemos nos deparar com ossos. Tive algumas surpresas durante

> as filmagens, porque é filmando que fazemos um filme. Foi para Bienvenida, a mãe de Ulysse, que dediquei esse filme. Essa investigação, quase dolorosa, me ensinou muito sobre o que pode uma imagem nos dizer, sobre o que pode dizer a cada um de nós, e o que ela não pode dizer... ela apenas representa. (Varda, 1983).

Embora meu desenho não seja real, ele carrega pra mim uma verdade, que vive nas minhas emoções. A princípio, essa obsessão era um incômodo que tentei ao máximo abafar, esconder e esquecer, mas foi em meio às aulas de gravura de 2022 e sessões de terapia que decidi dar espaço a esse desenho, enfrentando sentimentos de vergonha e de "tolice" ao lado de colegas que trabalhavam com temas esteticamente mais convencionais.

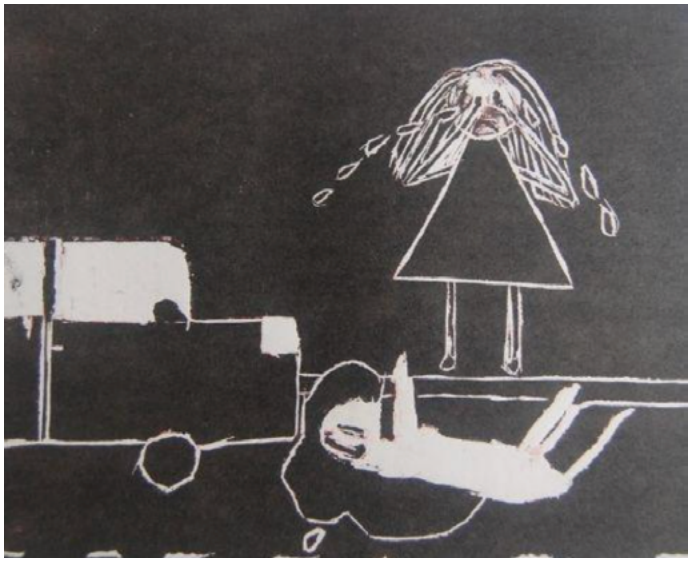


Fig. 1. Memória traumática, Xilogravura, de Kati Ferreira, 2022. Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Eu e outras pessoas da turma questionávamos o porquê e o que havia acontecido na minha infância; qual foi o trauma que vivi, para que o desenho estivesse me assombrando?

Nasceu assim uma curiosidade por descobrir se, ao dar voz ao desenho e repeti-lo diversas vezes, ele poderia ter sua narrativa alterada, ou mesmo sumir. Ou, ainda, quantas repetições seriam necessárias para que algo novo, além do próprio desenho, surgisse.

Assim como o Ulysses adulto menciona no filme, a fotografia, mesmo que real, é para ele imaginada, onde cada um tem sua própria história, e o imaginário e o real se confundem, mesmo porque ele não se lembra de ter vivido aquele momento. Sinto que a imaginação e a realidade se cruzam de forma "apresentativa", que me lembra a citação de Jill Bennett (2010) sobre trauma e gênero, onde ela fala que:

> Para pensarmos a relação da arte contemporânea de mulheres com a memória traumática, mais do que uma representação da dor, trata-se sempre de uma apresentação: é do tipo não declarativo, envolvendo respostas corporais que se encontram fora da representação verbal-semântica-linguística (Bennett, 2010, p. 453).

Essa perspectiva, me apresentada pela Bennett, ajudou a pensar melhor sobre o meu desenho, partindo que é uma apresentação e não uma representação, os personagens ganham outro significado. Assim como o ato de desenhar que se torna um gesto capaz de atravessar o meu corpo, espaço onde estou e tempo em que me encontro. Me apresentando um sentimento que não pode ser facilmente explicado.

Esse mesmo sentimento me foi transmitida pela imagem do seu filme: uma imagem que existe por si só, sem precisar de uma narrativa explicativa.

Este trabalho de pesquisa é, assim como sua jornada, uma tentativa de lidar com o que assombra. Eu me pergunto, como Ulisses grego - o herói da epopeia grega Odisseia de Homero -, se é possível escapar do desejo de esquecer. Embora eu inveje a amnésia do homem nu, Folin, que não se recorda da cena, sinto-me compelida, como o próprio herói grego, a lutar contra o esquecimento para compreender o que me persegue. Essa luta, para mim,se mostra na repetição do desenho.

Um gesto que se recusa a ignorar o trauma mas que também anseia mudança.

Em minhas recentes experiências, na Guatemala, pude entrar nesse desenho por meio de performances. Durante o curso "Taller de creación documental", ministrado pelos espanhóis Pablo Fidalgo e Amalia Area, no CCE da Cidade da Guatemala, tive a oportunidade de participar de uma imersão criativa de 4 dias. O objetivo era que os participantes criassem uma cena performática — visual, teatral ou mista — a partir de suas próprias memórias.

No início, senti uma ponta de insegurança. Rodeada por artistas experientes e ideias que, ao meu ver, pareciam mais elaboradas que a minha, me senti um tanto acanhada. Levei um desenho que tinha feito, e, para minha surpresa, as perguntas que surgiram foram menos sobre o que o desenho significava e mais sobre a minha intenção. "Como você vai apresentar o desenho? Quais serão suas escolhas? O que você quer compartilhar com as pessoas?". Essas questões me instigaram a pensar na performance de uma maneira diferente.

Os artistas ministrantes, Pablo e Amalia, nos provocaram a pensar sobre como trazer o trauma para a narrativa sem precisar explicá-la em detalhes. Essa ideia se costurou com o meu trabalho, mas apesar da clareza visual, a criação do texto para a performance foi o maior desafio. "Que palavras usar? O que fazer com meu corpo? Mostro ou não o desenho?".

A proposta do curso nos deu acesso a diversas referências de artistas e autores que nos ajudaram a moldar nossas propostas. A performance apresentada, para os colegas da turma, começou com a leitura de um texto autoral que trazia memórias da minha infância. Em seguida, usei canetões para desenhar a cena ao vivo: o cachorro, a menina e o carro. O desenho ali não era apenas uma lembrança, mas um corpo, parte importante da performance. Como um portal, daqueles de desenho, capaz de me levar para um outro tempo, um outro lugar...

Fig. 2. O cachorro, o carro e eu. Performance, CCE Guatemala, Agosto de 2024. Fonte: Arquivo em vídeo da autora.

Depois, voltei à cadeira, li outro trecho do texto, que anunciava o meu desejo de adentrar ao desenho. E assim eu fiz, levantei novamente e comecei a riscar a figura da menina, numa tentativa de apagar, sufocar sua existência na imagem. Depois cortei a figura do cachorro e o coloquei cuidadosamente no colo e voltei à cadeira.

Fig. 3. O cachorro, o carro e eu. Performance, CCE Guatemala, Agosto de 2024. Fonte: Arquivo em vídeo da autora.

Fig. 4. O cachorro, o carro e eu. Performance, CCE Guatemala, Agosto de 2024. Fonte: Arquivo em vídeo da autora.

Li a última parte do texto e deitei-me no chão com o recorte do cachorro debaixo do espaço vazio que ele ocupava no desenho. A performance se finalizou com este gesto. E senti, Agnès, que essa performance foi uma apresentação dos desejos e sentimentos guardados daquela imagem que, por muito tempo guardei pra mim.

Fig. 5. O cachorro, o carro e eu. Performance, CCE Guatemala, Agosto de 2024. Fonte: Arquivo em vídeo da autora.

Fig. 6. O cachorro, o carro e eu. Performance, CCE Guatemala, Agosto de 2024. Fonte: Arquivo em vídeo da autora.

Foi a partir dessa experiência: a leitura de um texto autoral, a ação de desenhar ao vivo e ao me deitar no chão com o recorte do cachorro, senti que estava finalmente mexendo aquela memória.

Mas depois de apresentar algo que planejei mas que estava só na minha cabeça, fiquei me questionando bastante sobre o que as pessoas tinham sentido através da imagem, e durante os comentários da minha apresentação, um artista contou que sonhou com o meu desenho e se viu, como a criança dentro dele. E ver essa imagem traumática ganhar vida e novos significados no olhar do outro me confirma que a arte, pode ser um processo de compartilhamento.

Duas semanas depois da apresentação interna da performance, apresentei meu trabalho experimental para os participantes da residência artística Varietoca, em Pelotas, Rio Grande do sul. Optei por montar uma instalação com

novos desenhos da menina do cachorro e do carro e junto adicionei trechos escritos da minha performance na Guatemala.

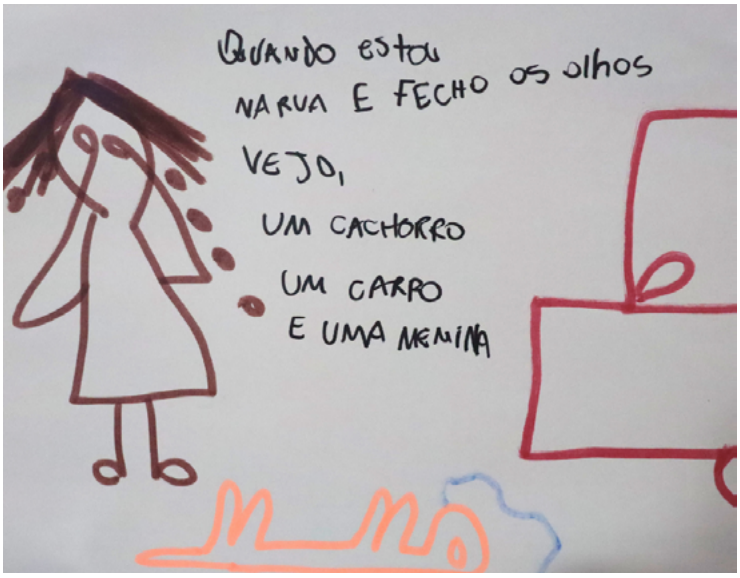


Fig. 7. O cachorro, o carro e eu. Instalação. Residência artística: Varietoca, Setembro de 2024. Fonte: Arquivo em foto da autora.

Fig. 8. O cachorro, o carro e eu. Instalação. Residência artística: Varietoca, Setembro de 2024. Fonte: Arquivo em foto da autora.

Fig. 9. O cachorro, o carro e eu. Instalação. Residência artística: Varietoca, Setembro de 2024. Fonte: Arquivo em foto da autora.

A ideia foi unir texto e imagem, mas percebi, depois de expor esse trabalho que a imagem com o texto toma rumos diferentes de interpretação. Principalmente com a cor preta do texto sendo predominante, as palavras formam um caminho narrativo para o espectador. O que eu também gosto, mas prefiro que a imagem, o corpo, o gesto...seja uma apresentação por si só do que quero expressar. Mas foi nesse espaço de experimentação, na residência, que me ajudou a entender o que não quero para o meu trabalho.

Você, Agnès, falou na entrevista de 1983, sobre como os filmes são feitos na hora de filmar, e é exatamente assim que me sinto. A gente só descobre o que a imagem pode fazer na hora de criar.

Essa memória traumática, por exemplo, não é só uma lembrança. Ela é uma inquietação, um desejo, uma emoção que se manifesta pra mim de forma não verbal. E o mais incrível é ver como as pessoas se conectam a partir do trauma. Acredito, como Deleuze, que a arte é uma máquina que produz novos significados. O meu trabalho não é só sobre o que eu sinto, é sobre o que ele pode provocar no outro.

Toda essa experiência me permitiu ver que a arte é, de fato, feita no próprio processo. Ao enfrentar a imagem que me assombrava, entendi que o incômodo não estava nela, mas na minha resistência em aceitá-la. A performance foi uma forma de interagir com o trauma, não para apagá-lo, mas para tentar dialogar com ele de uma nova maneira.

Seu filme, Ulysses, abriu a porta para uma reflexão mais filosófica e teórica do meu desenho.

Quero que esta carta seja vista como uma conversa sobre o meu processo poético, que por vezes é desenvolvido na calada dos meus pensamentos e que ganha vida na exposição/apresentação, mas que depois volta para o lugar de esconderijo. Porém, dessa vez, a escrita desta carta, uma vez publicada, fará com que ela ganhe novos rumos, dos quais eu não saberei. Espero que o texto ajude e faça sentido para quem o lê. Do mais, o que me interessa agora é seguir criando, transformando o desenho que me assombra em algo que toca, que se conecta com o outro, com você.

Com carinho,
Kati Ferreira.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.

BENNETT, Jill. Insides, outsides: trauma, affect, and art. In: JONES, Amelia (Org.). **The Feminism and Visual Culture Reader.** New York: Routledge, 2010, p. 453.

BENVENISTE, G. **Problemas de Linguística Geral I.** Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri. Campinas, SP: Pontes/Editora da Unicamp, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Proust et les signes.** Paris: Presses Universitaires de France, 1971

INGOLD, Tim. Invitation. In: **Correspondences.** Cambridge: Polity Press, 2021. p. 1–18.

TESSLER, Elida. Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. p. 104-113.

GUIMARÃES SILVA, Jane Quintiliano; MOREIRA, Terezinha Taborda. Escrita e performance. Scripta, Belo Horizonte, v. 23, n. 47, p. 7–10, 2019. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/20246. Acesso em: 10 set. 2025.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo.** Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

VARDA, AGNÈS. **Ulysse.** 1982, cor, 35 mm, 22 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-HjM5U5ig80 . Acesso em: 10 de Setembro de 2025.

VARDA, AGNÈS. **Agnès Varda apresenta ULYSSE.** Aluno Livre, Youtube. 2020, 2 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mydsvOjUINI . Acesso em: 20 set. 2025.

Katiane Letícia Ferreira da Silva

Kati Ferreira é uma artista visual, natural de Carapicuíba, São Paulo, cuja obra se aprofunda na intersecção entre arte têxtil e gênero. Formada em Artes Visuais e atualmente mestranda em Memória e Patrimônio pela UFPel com bolsa CAPES, sua pesquisa investiga as práticas têxteis e as histórias de tecelãs que trabalham com lã, no Rio Grande do Sul. Seu trabalho já foi apresentado em eventos internacionais, como o Fundo: Festival Internacional de Performance (2023), e o IV Jornadas Nacionales: II Congreso Internacional Cultura, Arte y Género (2023), em Buenos Aires. Em 2024, participou de um curso de performance na Guatemala, focado em memórias de infância, e da residência artística Varietoca, em Pelotas. Em 2025, produziu o fotolivro "Intercâmbio cultural: Tecelãs do Norte da Argentina e do Sul do Rio Grande do Sul", resultado de um projeto da Lei Paulo Gustavo - Demais áreas, de 2023.

As três graças e Pulso: duas performances para pontuar perspectivas de presença

Martha Gomes de Freitas
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Kelly de Oliveira Xavier
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Palavras chave: Corpo. Mulher. Presença. Performance.

A mulher
o corpo
o corpo da mulher
o corpo de ideias da mulher
o corpo de imagens da mulher
Há mulheres
há mulheres que pensam o corpo
há mulheres que pensam o próprio corpo
há mulheres que pensam com o corpo
há mulheres que pensam através do corpo
há mulheres que pensam para o corpo
há mulheres que pensam a partir da ideia de corpo
há mulheres que pensam a partir do corpo da ideia
há mulheres que pensam a partir da imagem de corpo
há mulheres que pensam a partir da ideia do corpo da imagem
há mulheres que pensam
a mulher[1]

Lenora de Barros

Abrimos este texto com a narrativa colocada por Lenora de Barros em sua videoperformance *Há mulheres,* de 2005, onde a artista brasileira expõe a necessidade de definir um percurso sobre os modos de pensar próprios às mulheres. Na disposição trazida a artista salienta um pensamento que traz o corpo como elemento central para uma forma de estar no mundo, explorando o que define [a], e o que diz da existência, como forma de agir [há].

No ano de 2025, o Seminário Internacional de pesquisa em arte e cultura visual, SIPAC, promovido pela UDELAR/UFG, abriu uma nova perspectiva para este tipo de encontro. Diferentemente de outras chamadas que requerem artigos

prontos, prévios ao evento, o SIPAC fez uma proposição em aberto. Os pesquisadores inscreviam um breve resumo que abordava um assunto de interesse e, a partir deste disparador, eram selecionados para fazer parte de um seminário em que, assembleias regiam a produção de experiência e conhecimento numa imersão de quatro dias. A produção escrita, essa que é apresentada agora, vem depois desse período de intercâmbio coletivo.

Ao chegarmos ao evento, fomos distribuídos em grupos, a partir da linha de investigação escolhida na inscrição – Poéticas visuais e processos de criação. Nesse primeiro dia, em um dado momento, nos foi sugerido que estabelecêssemos perguntas de interesse para as discussões que pretendíamos a partir de nossas pesquisas. Trouxemos para o grupo as seguintes questões:

Porque as mulheres se movem?

Como elas se movem?

O que define a mulher?

O que é ou pode ser o obsceno corpo feminino?

É interessante compartilhar que neste evento inscrevemos um trabalho em dupla. Somos duas artistas visuais, mulheres, brasileiras, residentes no extremo sul do país, que dividem ateliê e discussões já há a algumas décadas, investigando questões poéticas que perpassam as dinâmicas atravessadas pela atenção ao que envolve ser mulher. Performances individuais alavancaram a inscrição no Seminário e são fios condutores para esse texto: *As três graças*, 2024 e *Pulso*, 2024. Propomos um encontro de produções que mergulham sobre o corpo feminino como território de criação, como forma profunda de investigação e invenção.

Para a escrita aqui compartilhada, estabelecemos um diálogo com artistas e autoras que complementam ideais tais como o corpo como articulador de pensamento - Lenora de Barros, a fala e a escuta como passagem que permite alguém que é visto como objeto, ser compreendido como sujeito - Bell Hooks, o olhar poético como articulador para uma outra realidade - Adélia Prado, o corpo como avesso e sensação - Lygia Clark, o obsceno como intimidade visceral - Hilda Hilst, o corpo como abertura - Veronica Stigger, o espaço doméstico como disparador de uma intenção - Mar Becker, os gestos como dispositivos que sustentam o tempo na casa - Chantal Akerman.

As três graças, performance de Martha Gofre, é realizada por três mulheres que abordam, a partir de seus diferentes tipos físicos e suas distintas idades, uma forma de diálogo consigo mesmas, uma posição comum em relação à necessidade de fala e troca. O seu desenvolvimento se dá através da exploração do espaço físico, em um primeiro momento, com elas acomodadas neste espaço - uma sentada em um banco, outra deitada sobre outro banco longo e outra sentada no alto de um andaime.[2] De seus lugares, vestindo roupas de baixo em tons de bege, estabelecendo uma relação com uma vestimenta mais próxima da pele e do ambiente privado, elas vão colocando pequenas esferas, pérolas em ABS, na boca e passam a soprá-las, cuspi-las, em direção uma das outras e também do público.

Fig. 1. Martha Gofre, *As três graças*, 2024, performance, duração 10min. Execução Jessica Porciuncula, Rita Takeda e Vivian Parastchuk. Registros da participação no 13 o SPMAV/1 o SIPA, UFPEL, 2024.

Aos poucos, elas saem dessa posição inicial e passam a caminhar pela sala, por entre as pessoas presentes, olhando-as e direcionando as pérolas individualmente, no sentido de quem está próximo. Neste processo, elas buscam estabelecer formas singulares de troca e de suporte mútuo. As pérolas saem delas e geram, em seu acúmulo pelo chão, um lastro comum para esse encontro. *As três graças* então, como título, recupera essas figuras femininas presentes na história da arte onde corpos jovens dão forma à beleza, ao encanto, à fertilidade. Representadas em diferentes ângulos, oferecem a multiplicidade do corpo visto de frente, de lado e de costas em uma só perspectiva. Nesse contexto, as graças são um conjunto feminino que se oferece como ideal para uma expectativa já construída da mulher, aspecto que pressupõe uma graciosidade nata. Em um sentido oposto, na performance *As três graças*, esse ideal é revisado, sendo direcionado às necessidades contemporâneas de fala e posicionamento. Pela boca das performers, as pérolas tornam-se projéteis que assumem o lugar das palavras, daquilo que quer estabelecer um espaço ativo de interação, uma linguagem que pretende discutir a chance da troca legítima.

Nessa direção, o texto de Bell Hooks, publicado originalmente no final da década de 80, *Erguer a voz*, nos ampara na compreensão do que é esperado, mesmo hoje, de uma mulher e das formas de responder a este lugar de cerceamento. Ainda que haja um contexto pontual fortíssimo na escrita de Hooks, uma mulher negra, no sul dos Estados Unidos, a necessidade de fala e escuta para as mulheres de forma ampla é uma questão premente. Nas palavras da autora: "Esse ato de fala, de erguer a voz, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta." (Hooks, 2019, p.39)

É fundamental a compreensão da diferença colocada por Hooks para a mulher no momento da fala e da reverberação de sua voz - de objeto a sujeito.

> De vez em quando Deus me tira a poesia. Olho pedra, vejo pedra mesmo.
> [...]
> (Prado, 2017, p.146)

Intencionar uma forma de construir uma imagem possível para as palavras não ditas, para o que fica sendo silenciado, subindo e descendo pela garganta, me fez chegar às pérolas. Pensar uma pérola é compreender um processo de transformação, de resposta a um corpo estranho, a um incômodo. As camadas que constituem esse elemento na natureza são estabelecidas por uma elaboração lenta que redefine algo que é intruso àquele corpo. Ainda que as esferas usadas na performance não sejam resultado do processo natural de uma ostra, a memória dessa produção, dessa transformação que a funda, está posta no objeto, nas associações que se colocam quando adentramos o campo da arte.

Ao ler o início deste poema de Adélia Prado, me detenho exatamente na possibilidade poética de ver uma coisa em outra, entender o sentido pelo contexto que a obra permite em suas relações internas. *As três graças* foi elaborada sob um olhar em trânsito, esse que é próprio aos poetas, aos artistas. Olhar pedra e compreender o peso do que nos toca. Olhar pedra e ver pérola. Olhar pedra e pensar em mobilidade. Olhar pedra e questionar a presença como algo a ser discutido.

Usar pérolas saindo da boca de um conjunto de mulheres para pôr em questão a graça como possibilidade de dizer e ser ouvida e não mais como aparência ou expectativa normativa

Fig. 2. Martha Gofre, *As três graças*, 2024, performance, duração 10min. Execução Jessica Porciuncula, Rita Takeda e Vivian Parastchuk. Registros da participação no 13 o SPMAV/1 o SIPA, UFPEL, 2024.

Voltando ao Seminário e aos encontros que tivemos, retomamos as perguntas postas ao grupo. Disponibilizamos aos colegas de sala, nas assembleias estabelecidas para produção de experiência coletiva estas questões caras a minha produção de forma geral, mas definidoras para essa performance. As respostas obtidas foram:

Porque as mulheres se movem? Para deixarem rastros.

Como elas se movem? Em ciclos.

Assim, entendemos que a presença lançada no título deste artigo, é construída no tempo – estar presente. O rastro como aquilo que fica depois que alguém passa (seja fisicamente, intelectualmente, emocionalmente...). A insistência colocada por um fazer e refazer que sublinha a qualidade do que é eleito como recorrência e, portanto, como uma questão a retornar. Algo a ser reiterado.

Pulso, a segunda performance apresentada aqui, foi realizada por Kelly Xavier. Ela inicia-se com a entrada cuidadosa da artista em cena, usando um longo vestido branco. Em suas palavras: Caminho em direção a uma cadeira de madeira escura, lisa, colocada no espaço vazio, próxima à parede e ao canto. Nos braços, carrego um embrulho de pano manchado de sangue. Em silêncio, atravesso a sala, sento-me e, com atenção inquieta, acomodo o pacote úmido sobre o colo. Abro as dobras: vê-se um coração de boi, ainda vívido, brilhante, vermelho escuro.

Com pequenas pausas, manipulo a carne. Em gestos sutis, sobreponho o órgão ao meu corpo. Esfrego-o contra a pele, ora no ventre, ora entre as coxas, na região pubiana. O corte no coração, cavidade exposta, lembra a forma da genitália feminina, a vagina, fenda e lábios. Ao gesto de manipular a carne soma-se a intimidade de tocar-me. Carne e corpo se fundem. O ritmo acelera: abro, fecho, esfrego, passo. Acalmo-me, mas logo retomo, pressionando o órgão entre as pernas. Aos poucos, a ação dá lugar ao repouso: o coração descansa no meu colo. Dobro o pano, envolvo novamente a carne, seguro-a nos braços, levanto-me e saio calmamente.

A performance *Pulso* expõe o corpo feminino como gesto profundo de entrega à carne, à intimidade e ao excesso. Tomo emprestado as palavras da artista Lygia Clark: "Meu corpo se abriu em todos os lados, saíram cachoeiras da minha barriga, me virei pelo avesso. [...]. Tudo é libido, tudo é sensação" (Clark,1998, p. 248). A ação revela o corpo visceral, úmido, instável, capaz de transformar carne animal em víscera própria.

É nessa perspectiva que proponho pensar o corpo feminino como campo de metamorfose e de múltiplas possibilidades de existência, atravessado por experiências como sexualidade, maternidade e menopausa: vivências que não o restringem, mas ampliam a percepção da mulher para além de modelos redutores. O corpo feminino é aqui entendido como visceral, abrindo-se em fendas que instauram modos de ser, onde a própria carne se converte em reflexão conceitual.

O diálogo com a obscenidade, articulado à existência do corpo, permite compreendê-lo em sua potência viva e pulsante. Assim, o corpo da mulher, em sua materialidade e em seus instintos, atua como disparador de criação quando acionado como dispositivo poético. Não se trata de representação, mas de matéria de invenção: excesso, ruído.

Mas o que é, afinal, o corpo da mulher? O que pode ser o corpo feminino? Aqui, interessa pensar essa questão a partir de uma reflexão poética, pelo olhar próprio de uma artista atenta à sua produção visual e ao lugar da mulher na contemporaneidade.

Fig. 3. Kelly Xavier, *Pulso*, 2024, performance, duração 10min. Registros no 13 o SPMAV/1 o SIPA, UFPEL, 2024.

Pulso busca pensar o corpo pela via da obscenidade em sentido expandido, não no uso pejorativo e corriqueiro da palavra, deslocando-o do campo da vulgaridade e da pornografia para recolocá-lo na esfera da vida primária. No latim, *obscenus,* significa "escuro", "coberto" e também "sujo" ou "grosseiro": termos que carregam a marca do excesso, daquilo que perturba. O obsceno, portanto, é a coisa em si: carne, secreções, líquidos, matéria viva.

Hilda Hilst oferece uma entrada decisiva para essa abordagem. Para ela, "a vida foi isso de sentir o corpo. Mover-se [...]. No corpo. Pensar o corpo. [...] a carne é que sente. Uma aventura obscena, de tão lúcida (HILST, 2001)". O obsceno é, assim, o corpo que sente, respira, pulsa em suas vísceras, órgãos; é a experiência animal da vida, a carne em sua condição bruta e despojamento. Em sua obra literária, Hilst desloca a obscenidade para a intimidade visceral: o corpo da mulher mergulha no gozo e expõe o "vivo e úmido" que pulsa dentro de si, convocando todas as formas de experiência da própria existência e conduzindo-nos ao encontro com nossa animalidade.

Nessa direção, o corpo da mulher se apresenta em sua dimensão física e animal: corpo-fêmea em metamorfose, atravessado por ciclos. Um corpo que transborda, que se transforma e produz experiências que escapam à contenção. A obscenidade, nesse contexto, deixa de ser mero excesso para se afirmar como impulso vital, força que rompe o silêncio, desestabiliza normas e projeta a presença da mulher.

Veronica Stigger chama a atenção para essa dimensão da "vida primária", capaz de desestabilizar a percepção comum da existência. Em *O útero do mundo* sua curadoria elege a "vagina" como figura "ambivalente e perturbadora", o corpo entendido como "coisa que se abre" (Stigger, 2016, p. 21). Assim, retorno à pergunta: O que define a mulher? O que o corpo feminino pode ser?

Fig. 4. Kelly Xavier, *Pulso*, 2024, performance, duração 10min. Registros no 13 o SPMAV/1 o SIPA, UFPEL, 2024.

Nas artes visuais, lembra Stigger, o corpo se convulsiona, secciona, desorganiza, perde contornos, e é nesse movimento de inquietação, de instabilidade que se reinventa, mostrando-se como matéria viva em transformação.

Assim, pensar o corpo da mulher pela via da obscenidade é recusar os padrões que tentam domesticá-lo para afirmar aquilo que vibra e escapa: um corpo indeterminado, que se refaz continuamente. Corpo inquieto, aberto à invenção.

Pensar estas duas performances nos dias de hoje é rever expectativas sobre as perspectivas que cabem às mulheres a partir dos espaços que ocupam, dos gestos que assumem e do modo como ordenam suas relações. A escritora brasileira Mar Becker nos traz no poema a seguir o espaço doméstico como centro de descoberta para a mulher, onde ela encontra amparo e ao mesmo tempo todo o peso de suas decisões. A autora nos diz: "Na casa, vivem as tais mulheres paradas, que andam paradas; nesse mundo, andar é só outra performance da imobilidade" (Becker, 2022, p.69).

Trazemos este poema então, olhando para o que seria mover-se, estar em movimento, entendendo esta ação a partir de uma performance de imobilidade. Nos parece claro pensar que justamente esta imobilidade pode ser aproximada de uma invisibilidade, quando restrita ao ambiente doméstico, a este lugar privado, onde a fala ou a manipulação do corpo podem ser subtraídos do escopo das ações que interessam ao coletivo em sociedades patriarcais.

Os gestos presentes neste ambiente privado, que sustentam o espaço da casa, guardam ambiguamente, a intensidade do conforto e do confronto.

Fig. 5. Martha Gofre, *As três graças*, 2024, performance, duração 10min. Execução Jessica Porciuncula, Rita Takeda e Vivian Parastchuk. Registros da participação no 13 o SPMAV/1 o SIPA, UFPEL, 2024.

Em *Jeanne Dilman 23, Quai du Commerce, 1080 Bruxelles*, 1975, Chantal Akerman nos apresenta o tempo estendido da casa, as repetições da rotina, o controle e o descontrole que movem a personagem neste espaço, neste território pessoal. Ao entrarmos em contato com uma obra dessas, todo um universo encontra amparo nas associações que o filme nos permite reconhecer, fazendo reverberar nossas experiências pessoais.

Quando nomeamos este texto a partir das perspectivas de presença, justamente é retomando a potência existente no que é pensado com o corpo, pelo corpo, do que nos informa sobre o que transborda - aquilo que ativa a produção em arte. Mover-se, querer dizer e ser ouvida, ser obscena, atende a desconstrução de padrões idealizados, padrões silenciadores. Se as ações cotidianas, realizadas pelas mulheres, mantêm-se apenas no campo privado, seguindo a analogia de Becker, o andar é sinônimo de imobilidade ou invisibilidade. No momento em que tais ações vêm à tona, que as obras encontram-se com o público, seguindo a mesma analogia, o andar passa a ser gesto visível, reconhecível, compartilhável. A presença então é instalada porque ecoa em seus pares, aqueles que se reconhecem através do que é dado a ver.

As perspectivas de presença que tentamos demarcar aqui querem atualizar o que historicamente se mostrava como um corpo inerte, idealizado estaticamente em diferentes faces, que agora é revisado como uma força em movimento. As mulheres de *As três graças* disparam estas esferas plásticas, pretensas pérolas, que fazem alusão a um corpo estranho, ao que foi processado e torna-se vetor de outra realidade. Em *Pulso* a mulher carrega a carne de origem animal junto ao seu corpo como se fosse suas próprias vísceras. Abre-o em todos os lados, vira-o do avesso como forma de reconhecer o corpo feminino que sangra, que cria, que enlouquece e que deseja.

A questão principal, alinhando as duas performances, recai sobre uma perspectiva que interessa às mulheres, onde são expostas através da arte, leituras que envolvem seus corpos e gestos no propósito de suas percepções. Retomamos o **a** e o **há** de Lenora de Barros e reafirmamos os dois sentidos, a definição e a existência como potência coordenada. Ao tornarmos públicas as intenções de vontade em comunicar e explorar a verdade de um corpo em si desejante, reiteramos a manutenção de um espaço para que se presentifique um coletivo, se desenhe assim, cenas e contextos mais condizentes.

Notas al final

[1] Grifo nosso.

[2] Essa relação com o espaço varia conforme as possibilidades do local onde a performance será realizada. Os bancos e o andaime não são elementos fixos para a performance, estavam disponíveis nesta exibição e foram incorporados à movimentação das mulheres.

Referências bibliográficas

BECKER, Mar. **Sal**. São Paulo: Assírio & Alvim, 2022.

CLARK, Lygia; OITICICA, Hélio. **Cartas 1964-74**. 2ºed. (org. Luciano Figueiredo). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

HILST, Hilda. **A obscena senhora D**. (org. Alcir Pécora). São Paulo: Globo, 2001.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2017.

STIGGER, Veronica. **O útero do mundo**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2016. 160p.: il.col.

Referências audiovisuais

JEANNE Dilman 23, Quai du commerce, 1080 Bruxelles. Direção de Chantal Akerman. Bélgica/França. Cor. 201min. 1975.

HÁ mulheres. Lenora de Barros. 2005. Videoperformance, 59". Disponível em: https://share.google/lfvbUY8HuaSN4wjrF. Acesso em: 08 de setembro 2025.

Martha Gomes de Freitas / Martha Gofre

Artista visual, mestre e doutora em Artes/Poéticas Visuais pela UFRGS, professora na UFPEL no curso de Bacharelado em Artes Visuais e no PPGARTES, na linha de Processos de criação e poéticas do cotidiano. Coordena desde 2018 o projeto de pesquisa. Estudo sobre a profundidade/CA/UFPEL. http://lattes.cnpq.br/0254189585547823

Kelly de Oliveira Xavier/ Kelly Xavier

Artista visual, pesquisadora, graduada em Artes Visuais pela UFPEL, mestre em Artes pela ECA/USP, doutoranda em Artes no PPGARTES, na linha de Processo de Criação e Poética do Cotidiano, UFPEL. Bolsista CAPES pelo PPGARTES/UFPEL. Membro do grupo de pesquisa Artefatos para leitura e construção do "pequeno território" (CNPq) e do projeto de pesquisa. Estudo sobre a profundidade, CA/UFPEL. http://lattes.cnpq.br/6261835840448900

Genes: Investigação Poética e Processos Criativos na Performance ao Vivo com Recursos Digitais

Sadiana-Luz Martins Frota e Gisela Reis Biancalana
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Palavras-chave: Performance ao Vivo, Poéticas Visuais, Processo Criativo Colaborativo, Memória, Decolonização.

Resumo

O foco deste texto é a performance ao vivo *Genes*, obra que integra uma pesquisa de doutoramento em fase final. O trabalho se dedica a uma investigação poética sobre o conflito pessoal da artista com sua ascendência indígena materna, com o objetivo de questionar narrativas hegemônicas e combater o apagamento de identidades originárias. A pesquisa é guiada pela pergunta: de que modo as memórias vividas em deslocamento, atravessadas por pensamentos decoloniais, podem impulsionar o processo criador de uma série de performances? Metodologicamente, o trabalho se baseia na pesquisa performativa e na autoetnografia, usando textos decoloniais para impulsionar as experiências pessoais. A base teórica do percurso investigativo inclui autores como Fernandes (2018), Carneiro (2011), Gonzalez (2020), Fortin (2009), Versiani (2002) e Lepecki (2017). A investigação poética da obra foi delineada em três momentos: a experimentação inicial na residência *Delírios Projetados*, a estreia da performance ao vivo *Genes* e uma proposta futura para a performance. A obra final integra diferentes linguagens e materiais, reafirmando a potência da articulação entre o corpo e os recursos digitais.

A Performance ao Vivo *Genes*

Genes é uma das performances resultantes da pesquisa de doutoramento, cuja poética foi inicialmente motivada pela experiência de migração da artista entre as regiões Nordeste e Sul do Brasil. Essa vivência pessoal foi então inserida em um campo de estudos, encontrando vazão no grupo de pesquisa Performances: arte e cultura, vinculado ao CNPq, e no Laboratório de Performances, Arte e Cultura (LAPARC), do Centro de Artes e Letras (CAL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O LAPARC, onde o grupo de pesquisa atua, é ligado aos cursos de Dança

Bacharelado e ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGART-UFSM), sob a coordenação da Profa. Dra. Gisela Reis Biancalana, coautora deste texto e orientadora da pesquisa em fase final.

Com o aprofundamento da pesquisa, a artista percebeu que, além da migração entre o Nordeste e o Sul, as migrações regionais no Brasil eram um padrão recorrente tanto em sua vida quanto na das mulheres de sua linhagem materna. Esse fato conferiu à pesquisa um cunho político, que encontrou fundamento nas reflexões de André Lepecki (2017) sobre a política do movimento. Tal política demonstra que o corpo, por meio de performances, pode atuar como uma forma de interpelação e expressão das relações de poder. Nesse contexto, a agência do corpo em movimento, para além da estética, torna-se profundamente política, capaz de desvelar e confrontar imposições e apagamentos históricos. Essa abordagem permitiu que as criações artísticas se tornassem veículos para renegociar memórias e identidades silenciadas, afirmando o corpo como um arquivo vivo capaz de reescrever histórias através de gestos insurgentes.

Além disso, a performer, antes focada em artes presenciais, precisou se adaptar devido às interrupções e à reclusão social causada pela pandemia Covid-19, período que demarca o início do andamento da pesquisa no âmbito do doutorado. O interesse calcado anteriormente em danças e performances presenciais foi, então, direcionado para o campo das videoperformances e fotoperformances por conta da impossibilidade do contato físico.

Ao lidar com essas novas linguagens, a performer direcionou um novo olhar para os registros em vídeos e fotos, o que a fez revisitar seus arquivos de família. Por conseguinte, esse período de adaptação, resultante dos acontecimentos impostos pelo período pandêmico, trouxe consigo uma introspecção que fez com que a pesquisa se voltasse para um levantamento memorial a partir da história pessoal da artista, com base nas fotografias familiares. Nesse sentido, a pesquisa se voltou momentaneamente mais ao diálogo desse memorial com leituras e estudos teóricos do que com a prática artística. No entanto, em busca de uma prática corporal possível naquele contexto, a performer inseriu as caminhadas solitárias como um procedimento criativo e uma forma de meditação ativa, ajudando a reativar corporalmente suas memórias.

No arcabouço das aproximações teóricas os textos decoloniais foram um marco transformador na pesquisa. A leitura de autoras como Sueli Carneiro (2011) e Lélia Gonzalez (2020), que abordam questões de migração, gênero e raça no contexto brasileiro, permitiu uma ressignificação das vivências pessoais da artista. Essa perspectiva decolonial possibilitou ir além da dimensão individual do deslocamento geográfico, conectando-a a processos históricos mais amplos de colonização interna. Esse diálogo entre o vivido e o teorizado, portanto, se constituiu como um ato de insurgência epistemológica, questionando narrativas hegemônicas sobre território, corpo e história.

Nesse contexto, Gonzalez (2020) questiona a identidade brasileira como exclusivamente europeia, afirmando que a formação do Brasil se deu por meio de complexas articulações geográficas e inconscientes. Sendo assim, a pesquisa busca promover, na produção poética artística, um trabalho de caráter decolonial que, para

além de superar a colonialidade, atua na recuperação de certos apagamentos, especialmente os referentes aos indígenas. O trabalho visa lidar com a complexidade da busca por uma ancestralidade indígena, pois, como afirma a autora, "é um processo complexo a busca da legitimação de uma identidade a partir de uma ancestralidade indígena, justamente porque esse índio não está mais aí" (GONZALEZ, 2020, p. 310).

Metodologicamente, a investigação prática-teórica utiliza a pesquisa performativa, conforme Ciane Fernandes (2018), que entende que a prática artística produz o próprio conhecimento da investigação, gerando sentido e questionamentos. Essa abordagem se soma à autoetnografia a partir de Sylvie Fortin (2009) e Daniela Versiani (2002), com o objetivo de expandir o pessoal para um espectro mais amplo da ancestralidade, alcançando debates que contribuam para a revisão crítica de processos históricos e relações de poder na arte. Conforme Versiani (2002, p. 70), "a não negação da experiência pessoal, e principalmente, à explicitação da intersubjetividade estabelecida entre etnógrafo e etnografado como pressuposto básico da construção da própria etnografia" estrutura uma relação que se expande na pesquisa. Ao traçar um percurso que atravessa a historicidade de deslocamentos físicos e simbólicos, a recuperação de memórias ancestrais e a negociação de narrativas silenciadas, este trabalho convida à reflexão sobre a capacidade da arte de criar formas de ver e estar no mundo.

Sendo assim, a prática de caminhar, um hábito que a performer já havia usado por questões de saúde e bem-estar, e que havia sido interrompido devido à paralisação das atividades, foi reincorporada ao processo criativo. Essa reativação se deu ainda por afinidade com o trabalho do artista mineiro Paulo Nazareth, que se utiliza do caminhar como um modo de viver e criar. Nazareth transforma os percursos em coletas, seja reunindo objetos, documentando sua jornada ou simplesmente se relacionando com os sujeitos que encontra. Esse movimento primordial, inerente ao ser humano, germinou a estética dos primeiros trabalhos experimentados na pesquisa de doutoramento. Os deslocamentos, em diálogo com o entendimento de que essa ação permeia a história da migração dos povos, resultaram nas obras *Origem*, *Camadas para Colorir* e *Circuito* (figuras 1,2 e 3). Essas obras inseriram aparatos tecnológicos em suas feituras, atuando como dispositivos junto à ação de caminhar, confrontando, ainda, as limitações compulsórias da nova realidade e suas narrativas hegemônicas sobre o corpo presencial em performance.

Fig. 1.
Videoperformance
Origem, 2021
Fonte: print de tela,
Youtube @sadiana-luz

Fig. 2. Fotoperformance Camadas para Colorir, 2021. Fonte: arquivo pessoal.

Fig. 3. Performance Circuito, 2022. Foto: Paulo Barauna.

Ao interagir com o processo criativo das obras supracitadas, a performer transcendeu o uso da tecnologia apenas como instrumento de registro, integrando-a aos pensamentos e imagens nas suas criações. O interesse por aproxima-se ainda mais das linguagens artísticas digitais a motivaram a participar da residência intitulada *Delírios Projetados,* promovido pelo Núcleo de Investigação do Corpo e Tecnologias, um coletivo de artes da cena de Santa Maria-RS. O projeto foi realizado com recursos da Lei Complementar nº 195/2022, Lei Paulo Gustavo, reunindo artistas de diferentes linguagens para pesquisar e experimentar a materialidade do corpo e suas conexões com a tecnologia. A residência contou com artistas convidados e artistas selecionados por meio de edital, meio pelo qual a performer se inseriu. Os residentes possuíam uma temática de interesse que se somaria a temática central da residência artística.

Foi a partir dessas intersecções entre corpo, imagem e tecnologia, explorando novas possibilidades cênicas a partir de projeções, videoarte e sonoridades experimentais que surgiu o que viria a ser *Genes*. A criação da performance iniciada na residência testou projeções da artista em seu próprio corpo. O tecido de seu vestido (figura 4) passou a ser pensado como suporte para projeção, o que se transformou, mais adiante, na confecção de uma enorme saia de aproximadamente

10 metros. A vestimenta, ao ser utilizada na performance, soma-se a uma estrutura de pouco mais de 2 metros que eleva a artista tornando-a grande e imponente (figura 5). Após as duas apresentações do projeto, a artista seguiu a investigação e o trabalho de criação em laboratório que culminou em *Genes* (figura 6).

Fig. 4. Cxperimentação de projeções na residência *Delírios Projetados*, 2025. Fonte: print de tela, arquivo pessoal.

Fig. 5. Ensaio de palco da residência *Delírios Projetados*, 2025. Foto: Carol Cabral.

Fig. 6. Performance *Genes*, 2025. Foto: Gisela Biancalana.

Ao mesmo tempo que vinha testando possibilidades de materialidades para a performance *Genes*, a artista também seguiu com os percursos já traçados em sua pesquisa de doutorado. Um desses percursos foi uma série de fotoperformances realizada em parceria com a fotógrafa Bruna Pozzobon (figura 7), em uma localidade próxima de Santa Maria-RS. As fotos resultantes dessa série também foram incorporadas na ação da performance ao vivo *Genes*. A ação da série em fotoperformances consistia em conformar um espaço lamacento e devastado por uma enchente, mostrando fragmentos de um corpo feminino pardo. A performer usava um vestido que se tornou um elemento central em todas as performances criadas. A peça, que hoje lhe pertence, carrega a memória de sua mãe e avó materna, conectando as gerações de mulheres referidas nas performances criadas.

Fig. 7. Fotoperformance *Genes*, 2025. Foto: Bruna Bertoldo.

Estreada no evento *PerformAções 2025: dissidências poéticas*, promovido pelo LAPARC, a performance *Genes* inicia com a artista em posição vertical, completamente coberta por um tecido. O público é convidado a se posicionar em círculo, ao redor da grande saia. À medida que a música se inicia, a cabeça e, aos poucos, o rosto da performer são revelados, enquanto ela articula uma série de perguntas:

> Que sussurros ancestrais ecoam em mim? Que nome se perdeu nas brumas do tempo familiar? Que história silenciada reside em minhas veias? De onde realmente venho? Que elos invisíveis me ligam a mulheres que não conheci? Que força ancestral pulsa em meu sangue? Que memórias fragmentadas herdei? Que lacunas preenchem minha história? Que caminhos percorreram meus antepassados? Que paisagens testemunharam seus olhos? Que línguas embalaram seus sonhos? Que perdas marcaram sua jornada? Que verdades se esconderam nas narrativas familiares? Que versões se contradizem na memória? O que foi dito? O que foi omitido? O que anseia ser revelado? Que busca me move incessantemente? Que respostas procuro desenterrar? Que passado

> anseio compreender? Que história posso construir a partir das perguntas? Quem realmente sou eu, além do que me contaram? (a autora, 2025)

Após as perguntas, a performer se desvencilha do tecido e inicia uma caminhada lenta em círculo, pisando sobre a saia. A caminhada evolui para uma corrida, e do próprio contato do pé com o chão movediço do tecido, a performer reage a um jogo de equilíbrio e desequilíbrio, que pode resultar em algumas quedas. Durante o percurso, é possível notar a atenção da artista voltada para fotografias dispostas ao redor da saia. A ação da corrida se encerra em uma pausa, uma parada proveniente de um corpo exausto. Nesse momento, a performer se direciona a uma das fotos e passa a contar a história da roupa que está usando. Trata-se do vestido que foi de sua mãe e de sua avó materna, e que ela gosta de imaginar ter pertencido também à sua bisavó indígena. Enquanto narra essa história, ela desvira as fotografias, revelando-as às pessoas que estão sentadas próximas à saia. A história contada é repetida algumas vezes, com nuances de entonações, até que a performer deixa a saia, as fotos e o ambiente da performance.

Este trabalho artístico é fruto de um processo criativo colaborativo, que envolveu a diretora/orientadora, a fotógrafa, a editora de vídeo e o criador de trilha sonora. A obra foi diretamente instigada pela participação na residência artística anterior, *Delírios Projetados*, que despertou o interesse em integrar tais recursos digitais de forma consistente à performance ao vivo. Na estreia, a artista optou por não usar projeções, embora a inserção desse recurso esteja prevista para a próxima execução. Assim, a colaboração com outros artistas foi fundamental para o desenvolvimento da performance *Genes*, contribuindo com suas especialidades para enriquecer a obra com diferentes perspectivas e linguagens. A inserção da artista na residência proporcionou um espaço crucial de experimentação e aprendizado, permitindo que ela aprofundasse sua investigação sobre o uso de recursos digitais na performance ao vivo.

A pesquisa que fundamenta a performance parte de inquietações sobre a construção da identidade da artista em contextos diaspóricos e a busca por pertencimento em meio a deslocamentos geográficos e culturais pelo Brasil. A ancestralidade indígena, muitas vezes silenciada ou apagada nas narrativas familiares, emerge como ponto central da investigação. A performance busca dar visibilidade a essas narrativas através do aparecimento do corpo da artista, antes oculto por um grande tecido. A ação de desvendar as fotoperformances e o próprio corpo da artista, que está presente e, ao mesmo tempo, aparece nas fotografias sem mostrar o rosto, instiga as tensões entre memória e esquecimento, presença e ausência. Tudo isso é expresso por uma linguagem cênica que combina a expressividade do corpo com a força das imagens e dos sons, que, por sua vez, entoam um rito que convida o público a entrar na narrativa.

Nesse processo de experimentação com diferentes materiais e técnicas, buscou-se transpor as complexidades da experiência individual e coletiva em uma poética visual impactante. Durante a criação na residência artística, a artista foi influenciada por obras como *O Barco – Ato II*, de Grada Kilomba, que usa uma instalação e a poesia para reescrever a história afrodiaspórica, e *Divisor*, de Lygia Pape,

que na simplicidade de um tecido revela a união de múltiplos rostos em um corpo coletivo. Para *Genes*, concebida para uma apresentação solo, a escala do tecido é utilizada como um símbolo do feminino, carregado de significados culturais e históricos que remetem tanto à ancestralidade quanto às tradições e rituais indígenas. As ações da performance são integradas aos recursos materiais e visuais — como o tecido que agencia uma prisão corporal, depois se torna terreno onde a artista caminha, corre e por vezes desliza; as fotos que estão sobre o tecido e são reveladas ao público; o tecido quando mantido sobre a estrutura vertical transformando-se em um elemento escultórico; a voz e sons que criam mistérios; e o corpo que abandona o ambiente deixando o público sem respostas prontas -, todas essas camadas criam sentidos e expandem as possibilidades expressivas da cena.

A proposta de levar a investigação poética da performance *Genes* para o VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV) teve como objetivo expandir a compreensão sobre esse processo criativo colaborativo, com foco no uso de recursos digitais como elementos que expandem a poética visual da performance ao vivo, bem como nas escolhas estéticas que fundamentam a obra. O compartilhamento desse percurso com os demais participantes buscou dialogar com os três momentos delineados pela criação de *Genes*: a experimentação inicial na residência *Delírios Projetados* — que utilizou projeções de vídeos, uma estrutura vertical maior e a colaboração de outros corpos em cena; a proposta individual, intitulada *Genes* - que readaptou a ideia para uma performance solo, utilizando uma estrutura vertical de menor altura e inseriu as fotoperformances no lugar das projeções de vídeo; e a proposta futura, que pretende unir os formatos, utilizando projeções junto aos elementos já presentes em *Genes*.

Neste sentido, a intenção de compartilhar a investigação poética da performance *Genes* no VIII SIPACV foi amplamente recompensada, ampliando contatos, trocas e pensamentos. O trabalho que a artista levou se alinhou ao evento que foi bastante conduzido por perguntas. Essa dinâmica a fez sentir-se como o narrador de *Por que você dança quando anda?*, livro de Abdourahman A. Waberi cuja história se desenrola através de perguntas de uma menina a seu pai. Além disso, a organização do evento solicitou que os participantes levassem um objeto do local de origem relacionado à pesquisa, o que ativou uma nova criação. Um desse objetos apresentados foi uma garrafa de vidro de aproximadamente 15 centímetros, contendo uma fotografia antiga submersa em areia, pensada e produzida especificamente para atender a essa solicitação e delineando criações de novas visualidades para a pesquisa em questão.

Outro ponto importante foi o resultado alcançado com o compartilhamento entre as assembleias (figura 8). O processo foi conduzido de forma a respeitar a humanidade dos participantes, o tempo, as temáticas e as visualidades, criando um ambiente em que os acontecimentos levavam a uma constante reflexão sobre si mesmos. No encontro final, as quatro assembleias compartilharam seus resultados por meio de performances. Ao se materializarem nessa vertente artística, as discussões se tornaram um modo de conectar todas as identidades, as distintas pesquisas e suas visualidades, construindo pontes entre os diferentes trabalhos.

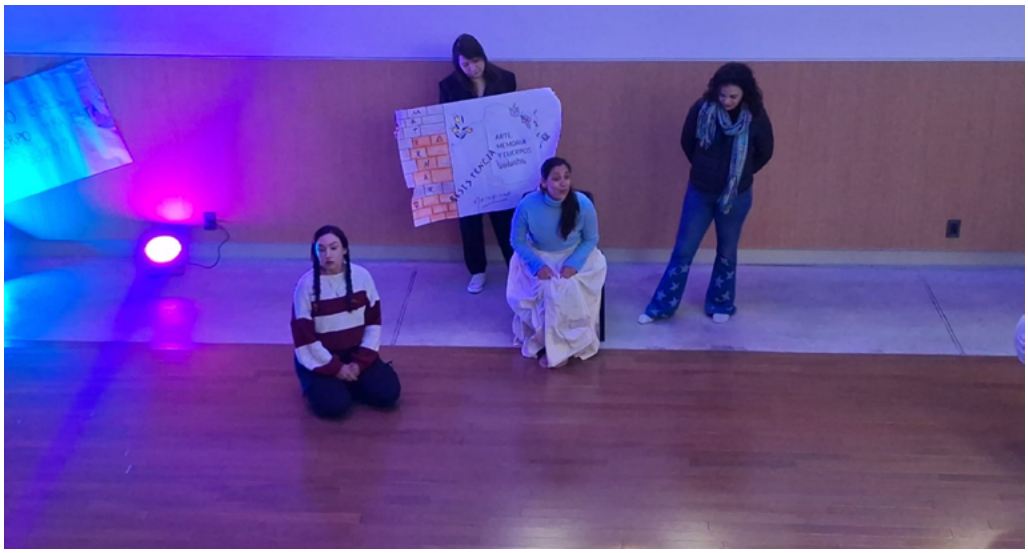


Fig. 8. Performance do grupo B no compartilhamento das Assembleias, 2025. Foto: Júlia Mariano.

Acredita-se que a participação nessa experiência contribuiu para o debate sobre as potencialidades da performance como forma de expressão e investigação artística, assim como para a reflexão sobre a importância de dar visibilidade a distintas narrativas. A obra *Genes*, que questiona as estruturas de poder que marginalizam determinados grupos e identidades, encontrou no VIII SIPACV um espaço de diálogo aberto e enriquecedor. Essa participação reafirmou o potencial da pesquisa sobre a articulação da presença da artista com recursos digitais, fruto de um trabalho em equipe, e aprofundou a compreensão das implicações práticas e teóricas da integração desses recursos na performance ao vivo.

Referências

CARNEIRO, Sueli. A miscigenação no Brasil. In: BENEDITO, Vera Lúcia (coord.). **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 66-69.

FERNANDES, Ciane et al. A Arte do Movimento na Prática como Pesquisa. In: CONGRESSO DA ABRACE, 10., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: ABRACE, 2018. Disponível em: https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/3913.html. Acesso em: 21 mar. 2025.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961/7154. Acesso em: 21 mar. 2025.

FROTA, Sadiana-Luz Martins. **Origem**. 2022. 1 vídeo (4 min). Realização de Sadiana-Luz Martins Frota. Publicado pelo canal Sadiana-Luz. Disponível em: https://youtu.be/1ZFjOIdGuBk. Acesso em: 21 fev. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Orgs.). São Paulo, Zahar, 2020.

LEPECKI, André. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. Tradução de Pablo Assumpção Barros Costa. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2017.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografia**: uma alternativa conceitual. Porto Alegre: Letras, 2002.

WABERI, Abdourahman A. **Por que você dança quando anda?** Tradução de José Almino. São Paulo: Tabla, 2021.

Sadiana-Luz Martins Frota

Doutoranda em Artes Visuais PPGART/UFSM (2021-). Mestra em Patrimônio Cultural PPGPC/UFSM (2013). Bacharela em Dança/UFSM (2022) e Arquitetura e Urbanismo/UFN (2009). Integrante do Grupo de Pesquisa Performances: arte e cultura - CNPq/UFSM e do Laboratório de Performance, Arte e Cultura (LAPARC), vinculado ao PPGART/UFSM e ao Curso de Dança Bacharelado/UFSM.

Gisela Reis Biancalana

Professora Associada do Curso de Dança Bacharelado (UFSM). Atua no Programa de Pós-graduação em Artes (PPGART/UFSM). Líder do Grupo de Pesquisa Performances: arte e cultura - CNPq/UFSM e do Laboratório de Performance, Arte e Cultura (LAPARC), vinculado ao PPGART/UFSM e ao Curso de Dança Bacharelado/UFSM. Realizou pós-doutorado na De Montfort University, Inglaterra.

Estado de passagem: corpos em trânsito

Barbara Larruscahim da Costa
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Eduarda Azevedo Gonçalves
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Palavras-chave: Deslocamento; Passagens; Gênero; Poéticas Visuais.

Resumo

Este artigo trata de apresentar uma proposta poética em fase de desenvolvimento vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPel, apresentada no Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual nos primeiro dias de agosto em Montevideo de 2025. Partindo do trabalho poético 'Passageira (2025)' que investiga deslocamento, gênero e memória por meio da escrita térmica sob bilhetes de transporte utilizando um ferro de passar roupas para registro, remete a invisibilidade histórica, as passagens e as marcas do trabalho doméstico que recai sobre as mulheres. Inspirada na obra, nos documentos e em mobilidades, a proposta foi acolhida em assembleia como exercício coletivo de registro e arquivo efêmero que questiona as limitações e a circulação feminina no espaço público, pois o suporte se caracteriza pelo apagamento de informações e contrasta com as estruturas permanentes que restringem a mobilidade, a pertença e o direito das mulheres ao movimento e suas resistências cotidianas.

Estado de passagem: um território coletivo

Chegamos eu, os colegas Levi e Kelly, e a profª Drª Martha Gofre à capital uruguaia, destinados a consolidar mais uma participação em um evento acadêmico. Este que já se apresentou de modo a perturbar nossa acomodação típica de modos expositivos nestes espaços de encontros entre pesquisadores. O habitual é que haja eixos e ou mesas temáticas de debates, onde os debatedores e apresentadores expõem seus trabalhos, geralmente de modo unilateral, utilizando

projeção de imagens e modelos de slides. Ouve-se e tecem-se comentários em diálogo e findam-se os trabalhos de modo que a colaboração cruzada se faz pontualmente neste momento, quando ela acontece. Nestes moldes usuais aos quais estamos acostumados, o intercâmbio e cruzamento de informações que forem possíveis de circular é restrito, interlocutores revezam informações em apresentações quase que unilaterais. Feita esta reflexão, a proposta ao qual fomos apresentados em Montevideo quebrava estes protocolos do esperado. E o inesperado era a única certeza. Assembleias nomeou-se o que viria a ser o encontro proposto.

Esta proposta a ser desenvolvida em formato de assembleia não nos deu métricas e ou pistas do que e como se preparar para as partilhas, a única informação que tínhamos era levarmos um pertence, objeto e ou algo relacionado a nossa pesquisa. Como seria utilizado e ou apresentado era um mistério. Elegi levar comigo dois dos materiais aos quais estão balizados meu trabalho poético atual: um ferro de passar roupas e uma bobina de papel termo sensível.

Em meu trabalho Passageira (2025), investigo as relações entre deslocamento, gênero e memória através da intervenção que realizo em bilhetes rodoviários, tíquetes impressos em papel termo sensível. Sou uma artista brasileira radicada na fronteira Livramento-Rivera, e vivo a aproximadamente 344 (trezentos e quarenta e quatro) quilômetros de distância da cidade de Pelotas-RS, onde fica a universidade a qual estou vinculada. Distância esta que interfere diretamente no modo como desenvolvo minha pesquisa. Os deslocamentos são realizados semanalmente, intensos, e que me exigem cerca de 6 (seis) a 7 (sete) horas dentro do ônibus em transporte de uma cidade a outra. A movência e este estado de passagem tornou-se então moto e método investigativo.

Iniciei operacionalizando a prática artística através dos seguintes passos: a) primeiro pelo arquivamento das passagens, os tíquetes impressos em papel térmico que a empresa emite a cada compra de passagem que realizo semanalmente; b) Ao passo que as viagens semanais ocorrem, acumulo tíquetes e surge a questão intrigante à pesquisa, me atento ao fato de que tais informações contidas neste tipo de papel térmico apagar-se-ão à medida que o tempo passe, e me interessou tal característica; c) passo então a testagem de intervir sobre o papel, considerando o apelo termo sensível, realizei a intervenção escrita térmica sobre estes documentos, com auxílio de um ferro de passar roupa. d) o objeto não é escolhido aleatoriamente, ele me interessou não só pela capacidade térmica, que causa efeito sobre a substância química ao qual o papel é submetido e reage ao calor, mas sobretudo, pela função utilitária de desamassar tecidos. Carregando um simbolismo histórico quanto ao trabalho que o envolve e sobre quem o executa, qual seja, o uso do instrumento 'ferro de passar roupa' predominantemente é associado ao trabalho doméstico realizado por mulheres.

Assim, nasce o trabalho Passageira (2025), o qual por meio da escrita térmica passo a elaborar perguntas as passagens, sendo a primeira 'Quem passa?' me referindo a um questionamento tanto relacionado ao uso do objeto, mas também quanto ao que implica ao deslocamento realizado e que o documento das passagens evidenciam.

O estado de permanente trânsito é salutar aos questionamentos que surgem com a dinâmica em ser uma passageira: quem pode se deslocar? O que passa

quando o corpo que se desloca é o corpo de uma mulher? E a partir destas perguntas, desdobram-se inquietações sobre onde este corpo é autorizado a estar e a percorrer em segurança? A que papéis está sujeito, e que espaços pode ocupar? O papel de gênero, os territórios geográficos e simbólicos aos quais uma mulher se insere em minha pesquisa. E é inerente pensar, de que maneira o deslocamento opera enquanto metodologia de pesquisa em poéticas visuais quando o corpo que se desloca é feminino? Como opera neste contexto rodoviário de passagem? Qual a relação entre os papéis de gênero em espaços públicos e privados? Que fronteiras, limítrofes ou zonas, existem na divisão de gênero? Por fim, cabe pensar no que me autoriza a realizar as travessias? Como tais documentos emitidos - as passagens

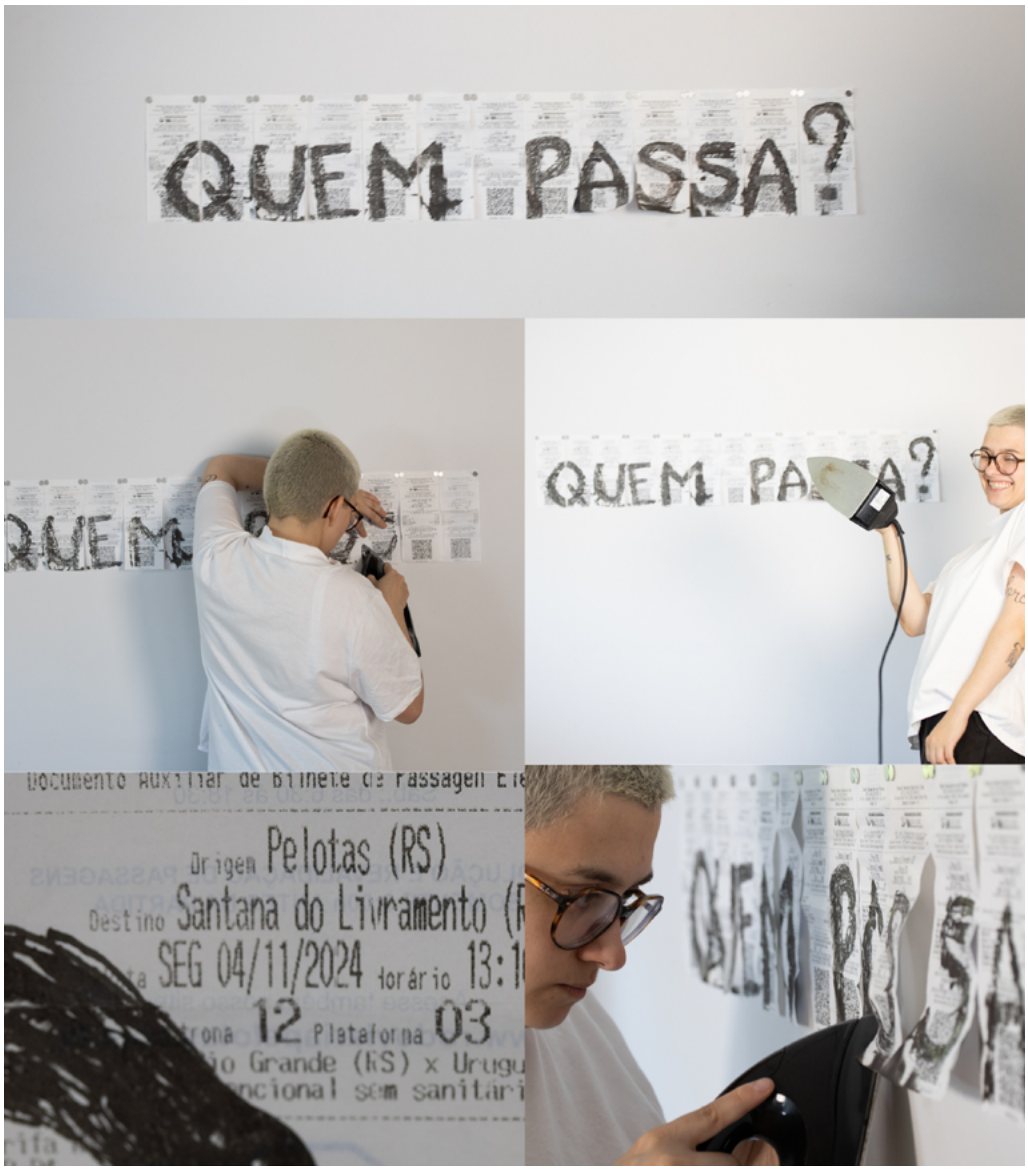


Fig. 1. Colagem digital de fotografias, Passageira, acervo da artista, 2025.

- exercem essa permissão de acesso ao próprio ato de quem se desloca?

Essas questões ganham força à medida que intensifico os deslocamentos entre as cidades, aprofundo a relação entre movimento e criação, somo arquivos de passagens, e baseando-me nas experiências de passagem, o corpo adentro e em trânsito, todo o tempo e o texto impresso sobre o papel térmico como dispositivo artístico, intervindo sobre ele também por meio da palavra. Gesto que reside no e do movimento, um estado teórico-vivencial de registro, de inscrição no mundo.

Viajo.

Ir e vir me faz passageira.

Chego a Montevidéu sem saber o que passará.

O que não sei, é como apresentar minha pesquisa. O que sei, é que estaríamos no evento todos em estado de passagem.

Por meus itens: o ferro de passar e uma bobina de papel térmico como se documentos fossem. Sem saber o que aconteceria, mas portadora deste emaranhamento de pensamentos e articula teórica e prática artística, tendo a passagem e a escrita térmica como gesto poético (e político) pelo qual busco denotar as operações que transforma o ordinário e doméstico ato de passar, em dispositivos de reflexão sobre gênero, mobilidade e memória.

Meu trabalho que surge e se materializa através da escrita sobre passagens de ônibus, utilizando um ferro de passar roupas como instrumento de inscrição, do gesto que evoca a singularidade do papel térmico (que se degrada com o tempo apagando as informações, assim como as mulheres foram invisibilizadas no cânone da História e na Arte), quanto as marcas históricas do trabalho doméstico e colonial.

A proposta dialoga com Leandro Machado (2021), artista portoalegrense, cujas termogravuras denunciam as travessias forçadas no período colonial de escravizados, e com Alessandra Paiva (2022), que discute a virada decolonial nas artes. Ao transpor essa investigação para o contexto coletivo e uruguaio, pretendi tensionar as noções de fronteira e livre circulação, já que na minha região (Livramento e Rivera) vivenciamos uma mobilidade singular, onde brasileiros e uruguaios transitam sem documentos. Anne Bénichou (2013) fundamenta a abordagem ao tratar o documento como vestígio e prova testemunhal e artística, transformando os bilhetes em matéria poética.

Na Assembleia, proponho o exercício coletivo de escrita térmica sobre o rolo do papel térmico que caracteriza as passagens, pensando em criar um arquivo efêmero que materializasse nossa experiência de deslocamento até o evento e ao mesmo tempo evocasse por meio do objeto doméstico, o que cabe ao feminino. O trabalho questiona: que autorizações regulam nossa passagem? Que marcas carregamos? Como transformar o ato de viajar em gesto político? E tantas mais indagações pudessem ecoar.

A efemeridade do suporte - que se apaga como memórias - contrasta com a permanência das estruturas que limitam a mobilidade das mulheres. Ao levar essa proposta, pretendia criar um diálogo transfronteiriço sobre os corpos que podem ou não passar, numa provocação poético-política que interroga as noções de pertencimento e direito ao movimento. O resultado seria um arquivo coletivo e processual, onde as marcas térmicas funcionam como metáfora das resistências cotidianas que inscrevemos nos territórios que atravessamos. Materiais que disponho: rolo

de papel térmico e um ferro de passar.

É importante ressaltar que a pesquisa que está em fase de desenvolvimento no doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes pela UFPel, orientada pela Profª. Drª. Eduarda Gonçalves, e lider de nosso Grupo de Pesquisa: Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas - DESLOCC, é justamente balizada pelo deslocamento enquanto método de pesquisa. Em nossos estudos junto ao grupo, partimos da metodologia de pesquisa em poéticas visuais, que possui as considerações de Jean Lancri (2004) e Sandra Rey (2002) como bases, aos quais sempre partimos do fazer e da prática para então chegarmos à instância teórica. Minha produção, é pensada a partir da metodologia desenvolvida junto ao grupo, tendo por base a prática do 'Desloccar', verbo sistematizado pelo grupo Deslocc, de grafia que duplica a letra 'c', e que consiste nas diferentes operações ligadas a práticas de deslocamentos situadas no contexto de extremo sul do Rio Grande do Sul, do Brasil, configurando um modo de fazer que consiste na utilização de dispositivos inventados pelos artistas ou gerados pelos percursos que realizamos, e por meio dos quais damos a ver diferentes pontos de vista sobre situações e lugares nesse território sulino, latino americano.

> Condição de andante, pisante, caminhante, errante, flanante, deambulante, nômade, desviante, selvatico, passante. Campereando. Invenções e inventários de territórios e compartilhamentos. Passagem, cruzamento, atravessamento de fronteiras, marco de vista. Olhar de modo atento e crítico. [...] Transitar de ônibus, a pé, de carro, de bicicleta, skate, linhas, redes, de esteiras, tirolesa, metrô, bondinho, trem, vagoneta, patins. Pelas ruas, casas, corpos, malhas urbanas, praias, espaços digitais, florestais, sociais, mentais, amorosos, ancestrais, urbanos, campesinos, fronteiriços, concretos, subjetivos, afetivos (Grupo Deslocc, 2024, p. 127)

Deste modo, nos propomos a constituir esse cruzamento de fronteiras, marcos de vista e margens em passagens pelas quais a produção artística ocorre em conjunto. A provocação proposta no modelo Assembleia fez, assim como no grupo, pensarmos um trabalho em conjunto, e foi assim que propus a Passageira. Apresentei-a de modo aberto, como um convite ao registro coletivo, para que os demais membros da 'Assembleia B' realizassem, através do convite, participações espontâneas de marcações utilizando o ferro de passar roupa sobre o rolo de papel termo sensível que eu havia levado como objetuais para o encontro.

A partir disso, não apenas apresentei meu procedimento, mas o grupo também o tornou uma espécie de fazer performático coletivo quando a proposta foi levada para uma apresentação final durante o encerramento do evento. Os grupos, que haviam sido separados inicialmente em quatro assembleias menores, deveriam, ao final, apresentar-se ao coletivo geral de modo a sintetizar o que havia ocorrido nessas reuniões. Pensamos juntos em como unir questões, procedimentos e meios de nossas pesquisas. Os assuntos levantados ao longo dos dias no grupo – majoritariamente formado por mulheres – permearam questões de gênero, maternidade e como conciliar os afazeres domésticos à vida acadêmica e seus prazos.

O ponto nodal se deu quando a professora Mariana Percovich, após apresentarmos as propostas (elaboradas em pequenos grupos e que contemplavam não só o meu fazer, mas outras tantas proposições performáticas e visuais apresentadas pelo coletivo), identificou força no grupo e na não exclusão de nenhuma proposta. Nosso meio comum, em ambas as investigações e nos consensos ali apontados, levou em consideração as confluências, de modo que a simultaneidade de proposições

Fig. 2. Colagem digital de fotografias, performance coletiva 'Estado de passagem', acervo da artista e imagens disponibilizadas pelo evento, 2025.

ocorresse conjuntamente na apresentação final.

A mim, que ao apresentar a proposta inicial desejava compartilhar minha pesquisa artística sobre passagens – investigando as relações entre mobilidade, gênero e memória –, certamente jamais me esquecerei deste dia. A força do coletivo mobilizou outras companheiras, como Mariana Santos e Karen Santos, a trazerem novos e maiores rolos de papel térmico, ampliando o suporte sobre o qual nossas intervenções foram executadas. Juntos, compusemos uma perspectiva plural sobre os corpos em trânsito; estávamos todos ali de passagem, cumprindo as burocracias que regulam o movimento acadêmico, metaforizando os próprios tíquetes de passagem que coleciono que carregam em si as burocracias da vida, no entanto, por meio da arte são transformados em poética. A proposta, ampliou-se num diálogo poético e político, no qual todos os corpos presentes incidiram e se fizeram marca. Absolutamente transformados, tais quais aqueles documentos cotidianos impressos no papel térmico: notas fiscais, rolos de fax (já em desuso), comprovantes de pagamento, ganharam nova vida. Recebi inúmeros relatos de que, a partir dali, jamais passariam por eles sem se lembrarem de minha pesquisa. Tivemos êxito em tornar o olhar para o cotidiano um dispositivo e suporte poético, questionando justamente a invisibilidade das rotinas que nos moldam.

O evento permitiu, enfim, contribuir com reflexões profundas sobre a criação artística como metodologia de pesquisa, articulando minhas práticas às discussões coletivas sobre deslocamento e passagem. Reunimos não apenas experiências

individuais, mas construímos em conjunto processos que enriqueceram a todos. O SIPACV se confirmou como um espaço fértil para trocas por meio da arte. Nós, os corpos que insistem em ocupar espaços em disputa – majoritariamente mulheres, mas também os homens ali presentes –, saímos com toda a certeza mais fortalecidos, certas de que a saída, se não a própria existência, só vale a pena no e com o coletivo.

Conclusão

Essa experiência coletiva tornou-se um microcosmo potente para as inquietações centrais da realidade de quem pesquisa e habita a acadêmia sendo um corpo feminino: quando questiono minhas passagens sobre 'quem pode se deslocar? E, crucialmente, 'o que passa quando o corpo que se desloca é o corpo de uma mulher?' O ato performático de marcar coletivamente o papel térmico com ferros de passar, com um objeto profundamente vinculado ao espaço doméstico e aos papéis de gênero, paramos todos os participantes desta performance coletiva como uma metáfora visceral a estas questões. No contexto em trânsito de passagem que investigo, o deslocamento feminino é constantemente mediado por permissões, tanto simbólicas quanto burocráticas, assim como o meio acadêmico o é. Os 'documentos emitidos', sejam as passagens de ônibus que coleciono, mas também as credenciais acadêmicas são os que nos autorizam a estar ou não em um evento como este; são mais que papéis, são artefatos que concedem ou negam acessos, são papeis sociais vinculados ao ato de deslocar-se. Eles definem que territórios, geográficos ou simbólicos, um corpo feminino, um corpo maternal, um corpo lésbico... (e etceteras mais das quais meu corpo não é parte) está autorizado a percorrer em segurança e ou, a que papéis está sujeito.

A assembleia performática revelou que a metodologia do deslocamento em poéticas visuais, quando operada por um corpo feminino, é inevitavelmente um ato político. É uma prática de romper fronteiras e limítrofes na divisão de gênero, transgredindo a separação entre o espaço privado (o ferro de passar roupa) e o espaço público (a apresentação artística). A travessia, portanto, só se completa quando é compartilhada, quando a permissão do deslocar-se foi conquistada e afirmada coletivamente, transformando a passagem solitária em um trânsito solidário e fortalecido por todas as mãos que passaram por este momento, juntos!

Referências

BÉNICHOU, Anne. Esses documentos que também são obras. Tradução: Flávio Gonçalves. **Revista-Valise** v.3, nº 6, ano 3. Porto Alegre, dezembro 2013, p. 171-191. Disponível em https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFPAjbGCVoTAIAKHnz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1748471260/RO=10/RU=https%3a%2f%2fseer.ufrgs.br%2fRevistaValise%2farticle%2fdownload%2f44418%2f28601%2f0/RK=2/RS=2iqs8FKglir6n7Hkc91DmP5v8LU- Acesso em 07 maio 2025.

LANCRI, Jean. **Sobre como a noite trabalha em estrela e por quê**. Conferência pronunciada em Montreal, na Universidade de Quebec (UQAM), (p. 99 -110). Montreal; 2004.

REY, Sandra; Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais; in: **O meio como ponto zero: Metodologia de pesquisa em artes visuais**. Org. Blanca Brites e Elida Tesler. Porto Alegre. Ed/Universidade UFRGS, 2002. (Coleção visualidade; 4).

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico- informacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo-SP, 2008.

ROCHA, Eduardo, BELTRAME, TAIS (org). **Verbolário da Caminhografia urbana.** Pelotas-RS. Editora Caseira, 2024. p.127-128;

Barbara Larruscahim da Costa

Doutoranda e Mestra em Artes Visuais pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas. Projetos: Linhas Imaginadas (2021) pelo EDITAL realizado pela Fundação Marcopolo e SEDAC/RS; Marco-fadas: um território imaginado, Edital FAC Visual -SEDAC/RS. Exposições principais: Em que Onde: cartografias para partir do sul (2024: MAC/RS, galeria Augusto Meyer na Casa de Cultura Mário Quintana Porto Alegre - 2023:Consulado Geral do Brasil em Rivera - UY); Linhas Moventes (2024:Galeria de Arte do DMAE Porto Alegre);Uma Parte do Todo (2023:FURG/RS - 2022:Galeria A Sala em Pelotas/RS); Diálogos Abertos (2022:Consulado do Brasil em Rivera/UY).

Eduarda (Duda) Azevedo Gonçalves

Artista e professora associada do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Bacharel em Pintura pela Universidade Federal de Pelotas (1996). Mestrado e Doutorado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas - DESLOCC (UFPel/CNPQ), desde 2011. Em 2024, passou a integrar o Projeto CAMINHOGRAFIAS URBANAS NOS CONFINS DA AMERICA DO SUL, como Coordenadora de atividades e Bolsista PDE, do edital universal MCTI/CNPq no 14/2023 na pesquisa de pós-doutorado internacional na Universidad da Patagônia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Argentina.

Tabuleiro Humaitá e a Porta da Cidadela: o despacho como jogo

Rafael Muniz Espíndola
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Palavras-chave: Exú, Humaitá, Jogo

Abertura dos trabalhos: uma introdução ao jogo

Em Montevidéu, no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV), realizado em agosto de 2025, foi apresentado pelo umbandista--artista-pesquisador o trabalho intitulado "Tabuleiro Humaitá" (Espíndola, 2024) e, paralelamente, o despacho do "Pi(e)ão-Bará Cão da Rua", n. 05.

Apresento inicialmente chaves de leitura para o manuseio do "Tabuleiro Humaitá" (figura 01 e 02), obra que se desdobra em materialidades distintas e multifacetadas. Sua disposição e posterior manuseio abre espaço para a manipulação das suas peças ao mesmo tempo em que permite a construção de novas montagens. Nestas, paisagens outrora idealizadas se misturam, sobrepõem e são tensionadas, criando um ruído compositivo tal como um jogo.

Não por acaso o tabuleiro baseia-se nos tradicionais e recreativos tabuleiros de xadrez. Este, por sua vez, é composto por peças predominantemente nas cores vermelho e preto uma vez que tais cores são referenciais ao Orixá Exú — mensageiro entre o mundo dos Orixás e dos seres vivos e, para além, grande jogador das palavras, semânticas e sintaxes. Compõem, ainda, o tabuleiro, resplendores, fachadas arquitetônicas do período colonial brasileiro, búzios, ponteiras corais, cadeiras, cavalos de brinquedo, peão, casinhas vermelhas, galos de porcelana, entre outros elementos.

Fig. 1. Tabuleiro Humaitá. Fotografia digital. Acervo do artista, 2025.

Para ocasião do seminário, um novo objeto compôs o "Tabuleiro Humaitá", a saber: a cartografia da Colônia de Sacramento. Tal apropriação deu-se ao passo que Humaitá, nome com origem na língua tupi e presente nos pontos cantados da Umbanda para saudação a Ogum, Orixá da guerra (Espíndola, 2022), diz respeito a um campo de batalha. Forjando um jogo vivo em que peças são sacadas e dispostas de acordo com a paisagem geográfica, foi realizado um breve levantamento da cartografia da Colônia de Sacramento. Esta região, ao longo de quase 100 anos, esteve no campo de disputa entre Portugal e Espanha (Prado, 2004).

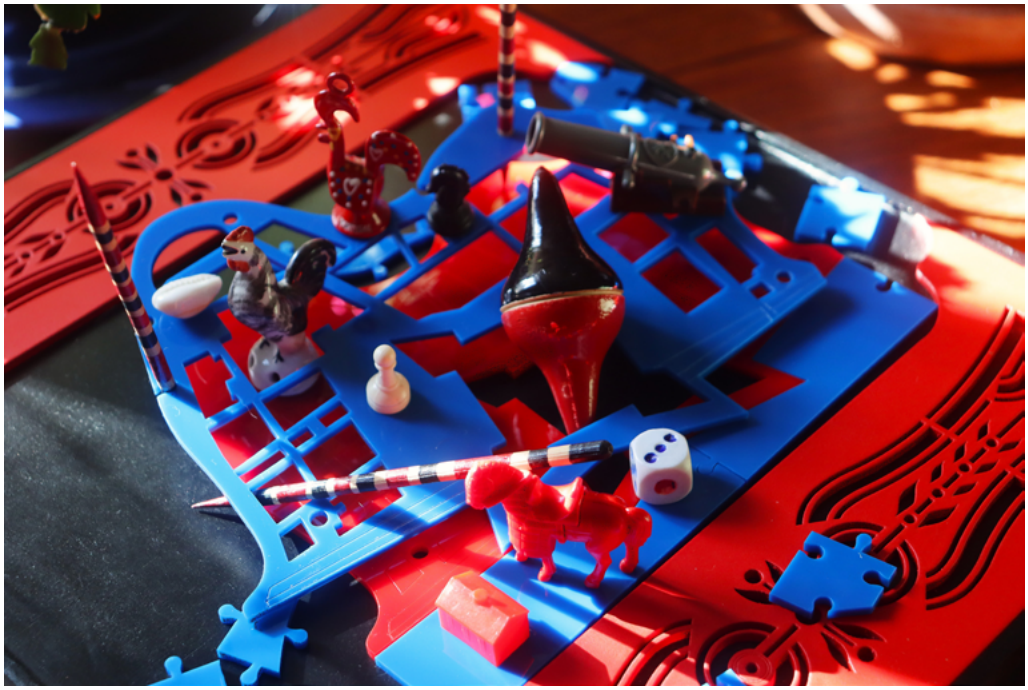


Fig. 2. Tabuleiro Humaitá. Detalhe. Mapa da Colônia de Sacramento produzida em acrílico, um dado, um pião, dois galos, uma casa de exú, um cavalo de xadrez, um búzio, duas ponteiras corais, um quebra-cabeça do Rio da Prata e um canhão. Fotografia digital. Acervo do artista, 2025.

O tabuleiro engendra um campo de guerra simbólica, cujas regras não são fornecidas de antemão cabendo aos próprios jogadores elaborarem seus próprios esquemas e estratégias para conferir significado a partir de seus repertórios particulares. A movimentação do jogo, que nessa poética assemelha-se a montagem benjaminiana, propõe uma disruptura de uma certa narrativa hegemônica baseada na história dos vencedores. Opera-se, portanto, pelos cacos da história (Benjamin, 2012), por aquilo que resta como vestígio na fissura do tempo. Dito de outro modo: a manipulação das peças visa chafurdar os restos de uma história silenciada, uma partida dos vencidos sob a perspectiva da religião de matriz africana no Brasil encruzada em dendê.

Junto das peças, três volumes da dissertação de mestrado intitulada "Quatro-pé: o pi(e)ão, a ponteira, o pé e a pata", de 2024, compõem o jogo. Neles encontram-se pistas para leitura dos elementos e do pensamento tectônico-construtivo do "Tabuleiro Humaitá" e da reflexão poético-teórica da pesquisa em âmbito geral.

Por fim, paralelamente ao seminário, realizou-se uma ação urbana na cidade de Montevidéu, com o despacho/instalação de uma peça chamada "Pi(e)ão-Bará Cão da Rua, n. 5" à Porta da Cidadela (figura 03, 04, 05, 06 e 07). A Porta

pode ser vista como uma fronteira entre o espaço interno da cidadela, histórico, e o espaço externo da cidade. Isso pode levar a reflexões sobre como as fronteiras físicas podem borrar a percepção de dentro e fora.

Fig. 3, 4, 5, 6 e 7. Pi(e)ão--Bará Cão da Rua, despacho n. 05. Detalhe. Porta da Cidadela, Montevidéu, Uruguai. Agosto de 2025. Fotografia Digital. Acervo do artista. 2025.

A instalação desse objeto sustenta um diálogo com o contexto local vinculado aos conceitos de dentro e fora, próprios da mitopoética de Exú. Realizadas anteriormente nas cidades de Porto Alegre, Pelotas e Santa Maria, a proposta de instalação dialoga com uma espécie de jogo geográfico, ampliando, portanto, o campo de batalha, o Tabuleiro Humaitá.

O nome do objeto tem origem no brinquedo chamado pião, que gira em seu próprio eixo e seu movimento cinético assemelha-se ao movimento realizado pelo médium de Umbanda. No entanto, alarga-se o significado de pião com o embaralhamento fonético com a palavra peão, a peça do xadrez, e torna o artista como um peão do próprio processo poético (Espíndola, 2024). Neste sentido, as duas propostas elencadas, o "Tabuleiro" e o "Pi(e)ão", partem de uma ideia de jogo no macro e no micro espaço, na escala miniaturizada do tabuleiro e na escala de 1:1. A ação parte de um dentro-fora, de abertura-fechamento, de uma porta-passagem que enlaça a história do presente ao passado como a pedra de Exú, de uma fala e de um silêncio, do resguardo e da filigrana do objeto esconso.

Referencias

Livro

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.Editora Brasiliense. 8a edição 2012.

NANCY, Jean-Luc. A imagem - o distinto. Tradução de Jean-Luc Nancy, "L'image – le distinct", Au fond des images, Paris: Galilée, 2003; pp. 11-32. Tradução de Carlos Eduardo Schmidt Capela. Universidade Federal de Santa Catarina - 2º Semestre de 2016.

Artigo publicado em anais de eventos

ESPÍNDOLA, Rafael Muniz. Humaitá como campo de jogo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO MESTRADO EM ARTES VISUAIS, 10, 2021, Pelotas. **Anais do X SPMAV – Seminário de Pesquisa do Mestrado em Artes Visuais: sobre(vivências) estratégicas poético-educativas e políticas em artes.** Pelotas: UFPEL, 2022. p 118-123.

Trabalhos acadêmicos

ESPÍNDOLA, Rafael Muniz. **Quatro-pé: o pi(e)ão, a ponteira, o pé a pata.** 2024. Dissertação de mestrado – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

Documentos electrônicos

IBGE. Brasil 500 anos: território brasileiro e povoamento. Disponível em: https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-do-territorio/territorio-legalizado-os-tratados.html. Acesso em 10 de setembro de 2025.

PRADO, Fabrício Pereira. Colônia do Sacramento: a situação na fronteira platina no século XVIII. **Horizontes antropológicos.** 9. Porto Alegre, 9 de fevereiro 2004.

Rafael Muniz Espíndola

Umbandista-artista-pesquisador, Doutorando, Mestre e bacharel em Poéticas Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É integrante do grupo de pesquisa Poéticas da Participação. Técnico em Edificações pelo Centro Tecnológico Estadual Parobé. Tem interesse em antropologia, etnografia e epistemologias de religiões de matrizes africanas no Brasil para pensar seu cruzamento com o campo da arte. Sua poética transita entre associações de palavras e práticas oriundas de vocabulário presente nas religiosidades afrodiaspóricas, como as Umbandas e Quimbandas, e da construção civil para produção poética em procedimentos como fotografia, desenho, vídeo e instalação.

Gente en obra: notas sobre o dissenso

Desirée de Barros Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Palavras-chave: fotografia, escrita, leitura, feminismo.

El que inicia el viaje, prepara el corazón para el asombro

Fotografar, escrever, ler. As três linguagens se retroalimentam em um movimento infinito e sedimentam um processo artístico que navegam entre a teoria e a prática. Sou uma artista-pesquisadora que toma notas e registra o que vê, sente e lê como expressão de existência. E faz arte.

Na busca de experimentações e reflexões, na provocação a partir do dissenso, a proposta inicial que havia enviado ao *VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual (SIPACV)* envolvia os questionamentos que circundam o processo de criação da atual pesquisa que realizo em artes visuais em uma investigação teórico e/ou prática. *Como trabalhar a partir de relatos de outras artistas de forma ética e responsável?* O interesse no tema começou quando o fotografar alinhou-se à prática do caminhar. E ao caminhar, passei a enxergar uma mulher sozinha atrás da câmera. Assim nasceu a dissertação *Até onde ela vai? muro, corpo e cidade: uma prática artística feminista em deslocamento* realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na UFRGS (PPGAV), entre 2018 e 2020, sob a orientação da Profª. Drª. Claudia Vicari Zanatta que pode ser acessada no link (*https://bit.ly/3uWLQIy.)*. Durante a pesquisa, uma das conclusões foi a essencialidade do coletivo para a dissertação. Eu era apenas a ponta de um fio que se entrelaçava a muitas outras artistas e escritoras que também haviam pensado e vivido tais questões.

A partir de tais reflexões surgiu *Uma Mulher Que*. O projeto integra a pesquisa de doutorado em desenvolvimento na área de artes visuais na UFRGS. A proposta é a coleta de diferentes relatos de mulheres que geram imagens, os relatos estão relacionados à experiência de ser mulher. A primeira chamada ocorreu de forma virtual e estava atrelada a Porto Alegre/RS — cidade em que a artista vive e trabalha. Ao ler as respostas, cada escrito entrava em mim como uma faca. A partir dali, reconheci a urgência em refletir sobre a pesquisa artística como prática poética de responsabilidade. Ao encontrar a chamada aberta do *VIII SIPACV* com a proposta *Desencuentros: Misturas y colaboraciones en lo poético-político* (Universidad de la República, 2025) em um formato de assembleia, a oportunidade de compartilhar de uma proposição a partir das reflexões sobre a responsabilidade ética da pesquisa artística se

evidenciou. No início de agosto, entre os prédios da universidade ou nas ruas de Montevidéu, o ato de fotografar, escrever, ler acompanharam os dias, porém, a escuta e o silêncio reivindicaram o espaço. No retorno, já em meu canteiro de obras, trabalhei a partir das fissuras oriundas das discussões e debates, afinal, como foi dito na abertura do seminário pela ativadora da assembleia a, Profª. Drª. Mónica Marcell Romero Sánchez: *El que inicia el viaje, prepara el corazón para el asombro.*

Desencuentros

Investigar com todo o corpo, deixar-se afetar. Foi com esta intenção que atravessei a fronteira do Chuí, na companhia grupo de pesquisa *CNPq Poéticas da Participação*, em direção Montevidéu/Uy, para participar do *VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual (SIPACV)*. Ao escolher tomar notas, a partir de estímulos externos que atravessam o corpo e atingem os cinco sentidos, permaneço em estado de observação e escuta atenta, criando uma constelação de momentos transformados em imagens e/ou palavras.

É preciso começar a partir do meu corpo. Sou uma mulher branca, classe média, cis, artista-pesquisadora. E, como a escritora Adrienne Rich (1994) desenvolve em *Notas para Uma Política da Localização*, é desde essa geografia próxima que devemos partir, pois "aqui, pelo menos, sei que existo, que sou aquele ser humano vivo, individual [...]". (Rich, 2002, p. 17). Parto desde a certeza individual de que o trabalho na rua é diferente para uma artista mulher. Compreendo que sou a ponta de um fio coletivo que me liga a mulheres que já trabalharam o tema. Carrego no corpo, além da minha história, a defesa do feminismo e as vivências de outras. E, tal como a escritora Leslie Kern (2021) escreve no livro Cidade Feminista:

> Como mulher, minhas experiências urbanas cotidianas estão profundamente ligadas ao gênero. Minha identidade de gênero molda como eu me movo pela cidade, como vivo meu cotidiano e as opções que estão disponíveis para mim. (Kern, 2021, p. 21 e 22).

Destaco, porém, que, em uma sociedade construída sobre os pilares do racismo e do sexismo, crio desde um lugar de privilégio social. Busco uma fotografia instintiva que nasce de uma casualidade. Um enorme olho. Deixo a imagem vir acompanhada da necessidade de capturá-la. Durante os dias em Montevidéu, levei uma câmera Nikon D600 com um lente 35mm, além de uma caderneta preta. E no retorno, a partir da coleta feita lá, retornei ao canteiro de obras para a construção de algo que abordasse as práticas daqueles dias.

A definição do canteiro de obras, surge da leitura da escritora francesa Annie Ernaux, no livro *A escrita como faca e outros textos (2023)*, a autora aborda em vários momentos um processo de criação que envolve diários, fotografias e folhas soltas que integram um canteiro de obras que ela vê como uma projeção da totalidade. "Na prática, esse canteiro de obras é feito de diferentes pistas, de indicações de exploração — que o diário de escrita explicita, sistematiza nos piores dias, para "ver com mais clareza" [...]" (Ernaux, 2023).

O encontro com a escrita da Annie Ernaux se iniciou na leitura de *O Acontecimento*. A busca da autora por escrever a partir do vivido, escavar a

memória em busca de algo indefinido, ensina a potência da palavra. E o canteiro de obras é a representação deste espaço do pensamento físico inacabado. Ele é o ateliê do artista, porém ausente da aura da qual distancia o artista do ato de trabalhar, alguém que está a obrar no cotidiano. Annie Ernaux carrega uma relação próxima com a fotografia: "A foto constitui um ativador da escrita, talvez mais que da memória," (Ernaux, 2023, p. 2204). A própria escrita da autora é fotográfica. Ao ler livros como *O Acontecimento* ou *O Lugar*, mergulhamos em uma narrativa metódica, direta e imagética. Ernaux não quer contar, ela quer produzir a sensação do que ela sentiu. Para a autora, a escrita atravessa diferentes desejos. Annie Ernaux e Marc Marie realizaram o livro *L'usage de la photo* (O uso da foto) em coautoria. Publicado em 2005, foi realizado enquanto estavam em um relacionamento amoroso. Em um determinado dia, decidem fotografar a imagem das roupas espalhadas no chão. Conforme é apontado por Letícia Campos de Resende é a primeira vez que a fotografia aparece visivelmente no trabalho de Annie Ernaux, como objeto do fazer literário. "[...] é como elemento estruturante da obra que as fotografias se destacam, servindo não como mero auxílio à escrita, senão como sua base fundadora: não existiria escrita se esta não tivesse sido precedida pelas imagens [...]" (Resende, 2025, p.89).

A artista francesa Sophie Calle realiza investigações e inserções poéticas de um âmbito pessoal na vida compartilhada, em um jogo ambíguo entre a realidade e a ficção, aproximando a fotografia e a palavra em suas obras, gerando algo novo. No trabalho *Suíte Veneziana (Suite Vénitienne, 1979)*, após ficar anos no exterior, retorna a Paris e começa a caminhar pelas ruas da cidade, conversar com os transeuntes, fazer anotações e fotografar (Calle, 2015). Em um dado momento, um homem desperta a sua atenção e Calle o segue até o perder de vista. Ela descobre que o homem iria a Veneza no dia seguinte e resolve fazer o mesmo para prosseguir sua investigação. A artista veste o papel de detetive até perder o interesse no assunto. A partir da obsessão ou exercício performativo, surge o livro *Suíte Veneziana*. Acessar o *Suíte Veneziana* é acompanhar um jogo performático realizado em distintas linguagens. Destaco dois aspectos da obra: a escrita predominante de um registro de observação, como um diário e a presença do eu. Tais características aparecem nos trabalhos que desenvolvo atualmente.

A busca por traduzir uma sensação, um sentimento, uma vivência é uma das intenções que busquei ao participar do *VIII SIPACV.* Desde o primeiro dia, ao absorver e envolver um fluxo de conversas, sons, imagens, me vi em um lugar de tensão. Os participantes foram divididos em assembleias e na qual fui designada, as propostas feita pela ativadora Profª. Drª. Mónica Marcell Romero Sánchez foram permeadas de desencontros compartilhados e discutidos coletivamente.

O que é comum? O que sentem? O que inquieta? A primeira proposição me jogou em uma inquietação, pois a partir dos objetos solicitados anteriormente pelo e-mail, as três perguntas foram propostas. As indicações é que os objetos deviam vinculados a pesquisa, provenientes do lugar de origem, versáteis, simbólicos, afetivos, abertos e com múltiplas leituras. Para realizar a atividade, o grande grupo foi dividido em grupos menores e deveríamos:

1- Apresentar os objetos e discutir sobre;
2- Responder às perguntas: O que é comum? O que sentem? *O que inquieta?*
3- Escolher um integrante para relatar a disclusão para a assembleia.

Seis pessoas integravam o grupo do qual fiz parte: quatro mulheres, dois homens. Duas familiarizadas com a minha poética e vice-versa; o restante não. Ao mostrar o objeto de pesquisa, compartilhei que um relato dos temas da tese de doutorado, optando por destacar a escrita, a fotografia e o feminismo. Ao buscar aportar a importância da leitura de referências mulheres, o objeto foi um bloco de anotações com a pergunta: *"Qual foi a última mulher que você leu?"*

A pergunta é oriunda do fato de que, desde que me recordo, crio rodeada de livros. Eles ditam o compasso no início, meio e fim de uma pesquisa. Parte da poética provém da estante da figura 1 que está sempre em transformação. Organizo, reorganizo e espalho os livros na busca de algo que não sei o que é. E sempre encontro as respostas. A estante é uma das protagonistas responsáveis por armazenar autoras como Annie Ernaux, Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Rebecca Solnit e Susan Sontag que fazem parte de uma constelação de mulheres que são referência. Se a arte e a vida são uma coisa só, como vou suprimir da poética algo que me sustenta?

Fig. 1. A estante, 2024.
Fonte: Acervo da artista.

Encontrei como resposta, a aceitação de um trabalho que não somente é atravessado pela leitura e pela escrita, mas também são elas. Susan Sontag se torna uma referência fundamental ao me fazer enxergar a importância dos livros. As primeiras leituras que fiz dela foram o *Sobre Fotografia (2004)* e o *Diante da Dor dos outros (2003)* durante a faculdade de jornalismo. Por pensar a imagem e amar a fotografia, me identifiquei quando descobri que ela era uma leitora voraz. O ato de ler é presente nos escritos e nas entrevistas. No ensaio *Uma Carta para Borges*, do livro *Questão de Ênfase*, Sontag escreve uma homenagem de uma leitora para um grande leitor, Jorge Luis Borges, em função dos dez anos da sua morte. A autora conta sobre como os livros são vistos como uma espécie em extinção por não se encaixarem no mundo contemporâneo e escreve o seguinte sobre o ler: "algumas pessoas pensam na leitura apenas como um tipo de fuga: uma fuga do mundo

cotidiano "real" para um mundo imaginário, o mundo dos livros. Livros são muito mais. São um modo de ser plenamente humano." (Sontag, 2005, p. 1906-1908). A leitura me tornou quem eu sou, me possibilitou a sensibilidade que influencia hoje a minha arte.

O objeto com a pergunta *"Qual foi a última mulher que você leu?"* retornou às minhas mãos e guardei escritos para comporem a biblioteca pessoal. Ao escutar os objetos dos integrantes, a única conexão com a da Profª. Drª. Claudia Vicari Zanatta que trouxe a estante desenhada em papel kraft para escrevemos os títulos de livros. Diante da necessidade de responder às perguntas *O que é comum? O que sentem? O que inquieta?* Finalizei o primeiro dia da assembleia com um incômodo compartilhado no segundo dia com todos. Durante os dias de assembleia, diante dos debates, desencontros surgiram. As reflexões, dúvidas, questionamentos foram sendo alimentados e ficaram entranhados em meu retorno. Ao chegar em Porto Alegre, em meu canto de obras, gestei imagens, incômodos e em um dia, as imagens nasceram, surgindo o ensaio *Gente en obra.*

Gente en obra

Fig. 2, 3 e 4. Desirée Ferreira: Gente en obra, 2025.

Fig. 5, 6 e 7. Desirée Ferreira: Gente en obra, 2025.

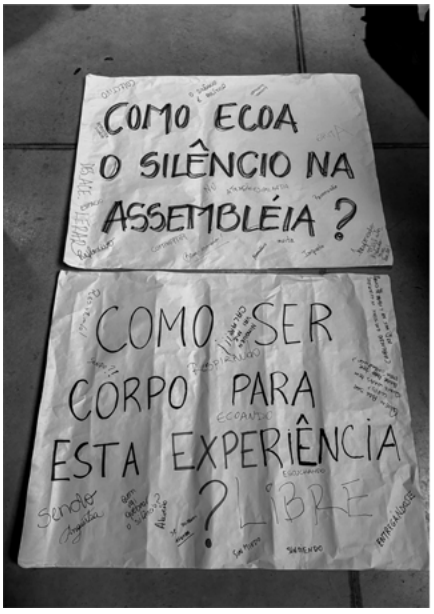


Fig. 8, 9 e 10. Desirée Ferreira: Gente en obra, 2025.

Fig. 11. Desirée Ferreira: Gente en obra, 2025.

Referências

Livro

ERNAUX, Annie. **A escrita como faca e outros textos.** Trad. Mariana Delfini. São Paulo, SP: Fósforo, 2023. ePub.

KERN, Leslie. **Cidade Feminista:** a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens / Leslie Kern ; [tradução de] Thereza Roque da Motta. Rio de Janeiro: Oficina Raquel; 2021. 155 p.

SONTAG, Susan. Questão de ênfase: Ensaios (Portuguese Edition) (p. 152). Companhia das Letras. Edição do Kindle.

Capítulo de libro

Rich, Adrienne. Notas para uma política da localização. *In*: MACEDO, Ana Gabriela. (Org.). **Género, identidade e desejo: Antologia crítica do feminismo contemporâneo.** Lisboa: Edições Cotovia, 2022. p. 15-35.

Resende, Letícia de Campos Resende. Fotografia, uso e aura em L'Usage de la photo, de Annie Ernaux. *In*: ARBEX-ENRICO, Márcia; RESENDE, Letícia Campos de; ARANTES, Júlia Carolina (Orgs.). **A fotoliteratura em exposição.** Belo Horizonte, MG: Faculdade de Letras, 2025. (Viva Voz). p. 87-99.

Documentos electrónicos

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. **Convocatoria SIPACV. 2024.** Disponível em: https://www.artes.udelar.edu.uy/convocatoria-sipacv/. Acesso em: 13 set. 2025.

Desirée de Barros Ferreira

Desirée Ferreira é doutoranda e Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFRGS (PPGAV/UFGRS) na área de concentração em Poéticas Visuais na linha de pesquisa Linguagens e contextos de criação. Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo pela ESPM-Sul. É membro do grupo de pesquisa CNPq Poéticas da Participação. Em seu trabalho desenvolve a pesquisa sobre a ocupação e a transformação do espaço urbano, abordando temas como a relação das mulheres com a cidade. Desenvolve projetos em diferentes linguagens como a fotografia, a escrita e o vídeo. Já participou de diversas exposições.

A performatividade de gênero apresentada nas imagens dos clubes noturnos homossexuais, da berlim entre-guerras

Ravana da Silva Lobo
Universidade Federal de Goiás Brasil

Resumo

A presente pesquisa tem por objetivo discutir a performatividade de gênero a partir das interações entre corpo, cena e discurso, enfatizando os atravessamentos culturais que influenciam a constituição das identidades. Inscrita em um contexto de diálogo constante entre o campo acadêmico e artístico, esta investigação está vinculada à pesquisa de doutorado intitulada *"Entre imagem e resistência: a jornada do Triângulo Rosa na Cultura Visual LGBTQIAPN+, na riação de um curta-metragem documental"*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. O trabalho também se associa à participação no VIII Seminário Internacional de Arte e Cultura Visual, realizado em Montevidéu em 2025, experiência que contribuiu para a ampliação crítica e teórica do presente estudo. Por intermédio de algumas imagens das famosas casas noturnas que contemplavam todos os gostos e orientações, articuladas com relatos de sobreviventes e com o contexto político-cultural da sociedade alemã à época, o artigo propõe reflexões acerca das tensões entre imagem, memória e resistência. Orientado por análises fotográficas e por pesquisas bibliográficas sobre Cultura Visual e construções de gênero, o texto apresenta resultados de uma investigação histórica e imagética em torno da liberdade de vida, das vanguardas criativas e da crise econômica que desencadearam a tomada de poder pelos nazistas.

Palavras-Chave: Performatividade de gênero, Homossexualidade, Cultura Visual, Berlim.

Abstract

This research aims to discuss gender performativity through the interactions between body, stage, and discourse, emphasizing the cultural intersections that influence the constitution of identities. Framed within a context of constant dialogue between the academic and artistic fields, this investigation is connected to the doctoral research entitled *"Between image and resistance: the journey of the pink triangle in LGBTQIAPN+ visual culture, in the creation of a documentary short film"*, developed in the Graduate Program in Art and Visual Culture at the Federal University of Goiás. The study is also associated with participation in the VIII International Seminar on Art and Visual Culture, held in Montevideo in 2025, an experience that contributed to the critical and theoretical expansion of the present work. Through images of the famous nightclubs that embraced diverse tastes and orientations, articulated with survivors' accounts and the sociopolitical context of German society at the time, the article proposes reflections on the tensions between image, memory, and resistance. Guided by photographic analyses and bibliographic research on Visual Culture and constructions of gender, the text presents the results of a historical and imagetic investigation on the freedom of life, creative avant-gardes, and the economic crisis that triggered the Nazi seizure of power.

Keywords: Performativity of Gender, Homosexuality, Visual Culture, Berlin.

Introdução

Parte das vítimas dos horrores do Holocausto nazista era de homossexuais, mas como o assunto é pouco abordado e contextualizado, não fica tão clara a quantidade de pessoas (estimada em 15 mil aprisionadas em Campos de Concentração), pois há poucos relatos de sobreviventes que, mesmo depois de enfrentarem os horrores, procuraram se esconder já que continuavam sendo considerados criminosos perante a sociedade. E, somente em 2017, depois do falecimento de todos aqueles que eram conhecidos, a primeira indenização foi concedida pela justiça alemã.

Nas últimas décadas, a Alemanha legalizou o casamento entre pessoas do mesmo sexo, a adoção por casais homoafetivos e foi o primeiro país europeu a aprovar o registro de um terceiro gênero. Apesar disso, um violento movimento político de extrema direita, o partido *Alternative for Germany* (AFD), extremamente homofóbico, tem crescido, e preocupa grupos que lutam pelos direitos LGBTQIAPN+ do país, pois estão lidando com situações em que parlamentares solicitaram a prisão de homossexuais, votaram contra o casamento homoafetivo e denunciaram pessoas vivendo com HIV. Fatos que, nos faz recordar, não somente, a evolução na

"cultura gay" que tanto esplandeceu durante a República de Weimar, e permitiu o desenvolvimento da criatividade além dos direitos humanos, mas a posterior destruição, com a ascensão nazista ao poder, regredindo drasticamente todo esse processo e queimando os vestígios dessas conquistas, os quais tenta-se reavivar por intermédio das pesquisas, mas a comparação de contextos políticos sociais, desses períodos históricos, são importantes nessas análises, conforme disse:

> A observação da coexistência de distintas temporalidades num-mesmo tempo histórico, sendo marcado por elementos arcaicos (Passado/ Passado), residuais (Passado/Presente), dominantes (Presente Presente) e emergentes (Presente/Futuro) nos interessa em especial para observação de fenômenos cujas experiências sensíveis têm apontado para uma disputa em torno das construções corporais e identidades de gênero hegemônico- dominantes. (CARDOSO FILHO, 2018, pág.4)

No imaginário popular ainda há um estigma de que a diversidade sexual é um assunto contemporâneo, e que no início do século XX não existia, o que pode minimizar a extensão do assassinato homossexual em massa. Porém em Berlim, quando ainda era capital da República de Weimar, na década entre 1920 e 1930, houve um apogeu no que diz respeito à liberdade sexual e foi considerada a capital "gay" da Europa. Afinal, a vida ali era relativamente fácil para aquelas pessoas, já que mesmo com leis que proibiam relações homoafetivas, elas dificilmente eram aplicadas, o que cooperou com o avanço da noite homossexual na cidade.

Instigado por tantas peculiaridades encontradas ao iniciar a pesquisa acerca da história por trás do símbolo "Triângulo Rosa[1], este trabalho busca demonstrar a performatividade de gênero apresentada em algumas das imagens "sobreviventes" dos clubes noturnos homossexuais da capital da capital alemã, nos anos que antecederam a ascensão de Hitler ao poder, já que o regime nazista procurou extirpar toda a história gay daqueles anos, por intermédio de queima literal, de arquivos, imagens, obras e costumes. Logo, o processo de analisar imagens, na tratativa de interpretar o contexto histórico em que elas se encontram, é demasiado sensível. Afinal, para a sobrevivência física delas, muitas coisas podem ter acontecido e transformado sua realidade e situação, como disse:

> Cada vez que tentamos construir uma interpretação histórica — ou uma "arqueologia" no sentido de Michel Foucault —, (...) Mas, frequentemente, as lacunas são resultado de censuras deliberadas ou inconscientes, de destruições, de agressões, de autos de fé. O arquivo é cinza, não só pelo tempo que passa,

1. O triângulo rosa tem sua origem no regime nazista, quando foi utilizado nos campos de concentração para identificar e estigmatizar homens homossexuais. Esse marcador visual simbolizava a marginalização, a perseguição e a violência sofrida por essa população durante a Segunda Guerra Mundial. A partir da década de 1970, especialmente com os movimentos de libertação gay na Europa e nos Estados Unidos, o triângulo rosa foi ressignificado como símbolo de resistência e orgulho. O que antes representava repressão e exclusão passou a ser apropriado pelas comunidades LGBTQIA+, tornando-se um emblema político e cultural de luta contra a homofobia e de afirmação das identidades dissidentes.

> como pelas cinzas de tudo aquilo que o rodeava e que ardeu. É ao descobrir a memória do fogo em cada folha que não ardeu, onde temos a experiência. (HUBERMAN, 2012, pág.210)

Assim, por intermédio dessas fotografias, busca-se demonstrar o *Zeitgeist* alemão (clima cultural e moral de uma época)(Alonso, 2018, s/p), que ainda pode estar ardendo, como cinzas retomando sua memória de fogo, como disse Huberman, dos clubes noturnos de performance trans, ou homossexuais, na tratativa de demonstrar o clima cultural e moral daquela época, por intermédio de várias imagens que nos contextualizam àqueles locais, mesmo com todas as complexidades do tempo, na ao tentar encontrar um sintoma, pois, como ainda disse o autor, em seu ensaio "Cascas":

> Logo, nunca poderemos dizer" não há nada para ver, não há mais nada para ver. Para saber desconfiar do que vemos, devemos saber mais, ver, apesar de tudo. Apesar da destruição, da supressão de todas as coisas. Convém saber olhar como um arqueólogo. E é através de um olhar desse tipo- de uma interrogação desse tipo - que vemos que as coisas começam a nos olhar a partir de seus espaços soterrados e tempos esboroados. (HUBERMAN, 2017, pág. 61)

E, para ter uma aproximação crítica ao interpretar essas imagens, busca-se utilizar do "método" trifásico sugerido pela autora Gillian Rose, em seu texto "*Researching Visual Materials: towards a criticar visual methodology*" em que sugere que a seriedade da imagem deve ser considerada, ao não reduzi-la inteiramente ao seu contexto. Também serão consideradas as condições sociais e efeitos desses objetos visuais e, claro, a interpretação subjetiva como arqueóloga/pesquisadora das mesmas.

O contexto cultural e as conquistas trans da época

Por volta dos anos 1920, estima-se que viviam na capital da República de Weimar cerca de 85 mil homossexuais, além dos milhares de turistas que visitavam a cidade, pois havia uma intensa vida noturna, com cerca de 100 bares e clubes frequentados por grandes artistas, escritores e travestis. Nessa época, os ingleses utilizavam a expressão "*german custom*" para designar pessoas que mantinham relações com o mesmo sexo, já os italianos denominavam *Berlineses* os gays e lésbicas. Um relato sobrevivente desse período descreve a boate *Schwanenburg*:

> Era uma danceteria, um bar normal, mas em determinados dias era alugada por homossexuais. Então era muito alegre... Os gays dançavam e, de vez em quando, só para mexer com as rainhas, alguém gritava: "A polícia está vindo!". Todo mundo levantava a saia e corria. Mas a polícia nunca veio de verdade... É difícil imaginar a loucura de Berlim...homens dançavam com homens, mulheres dançavam com mulheres. Em Berlim, aqueles foram os anos dourados." (SETTERINGTON, 2013, pág.17)

Naqueles anos dourados, existiam locais de encontros para casais homossexuais, revistas, livros e até mesmo um teatro temático (*Theather des Heros,*1921-1924). Também havia representatividade nos cinemas, mesmo que sempre com finais trágicos, como os filmes "*Different from the Others*" e "*Mädchen in Uniform*". Na mídia impressa, pode-se enfatizar a revista "*O terceiro sexo*" (*Das 3. Geschelcht*[3]), primeira revista direcionada ao público trans que circulou nos anos finais da República de Weimar, até a destruição de sua editora, pelos nazistas.

Fig. 1. Travestis bebendo no clube noturno "Eldorado" Foto de Herbert Hoffman - Acervo: Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft e.V. Forschungsstelle zur Geschichte der Sexualwissenschaft. https://magnus- hirschfeld.de Acesso em: 20 de novembro de 2024, 18:21.

Uma década antes, o médico judeu e homossexual, Magnus Hirschfeld havia inaugurado o "Instituto para a Ciência Sexual", com pesquisas e debates que fugiam ao heteronormativo, investigava a performatividade de gênero e as identidades sexuais que embasaram os projetos de descriminalização da homossexualidade. Foi a primeira instituição a oferecer aconselhamento médico e psicológico sobre questões sexuais para homens, mulheres, travestis e intersexuais. O médico também inventou o termo "travestismo" em 1910, descrevendo como pessoas cuja identidade de gênero e roupas não se alinhavam com o sexo ao qual foram designados no nascimento.

O trabalho científico do Instituto combinou a pesquisa e a advocacia pelosdireitos desses grupos. Conquistando, na década de 20, a emissão de um "certificado de travesti", por aqueles que assim desejassem, permitindo que as pessoas legalmente usassem roupas que contradissessem o sexo biológico designado. Além de ter realizado a primeira cirurgia de redesignação sexual, feita pelo próprio Dr. Hirschfeld, com seu colega, Dr. Arthur Kronfeld, e posteriormente finalizada por um ginecologista, Dr. Richard Muhsam.

Os gays, as lésbicas e travestis alcançaram grande visibilidade na cultura daqueles anos, o que transpareceu que a conquista de direitos parecia próxima, e em 1929, o plenário até inclinou-se para a descriminalização da homossexualidade, mas foi impedido pela tormenta econômica internacional daquele ano.

Fig. 2. Dr. Magnus Hirschfeld (de bigode e óculos no canto direito da imagem) e amigos. Acervo: Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft e.V. Forschungsstelle zur Geschichte der Sexualwissenschaft. https://magnus-hirschfeld.de/verein/ Acesso em: 29 de outubro de 2024, 16:00.

Fig. 3. Certificado de travesti masculino. 1928. Acervo: Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft e.V. Forschungsstelle zur Geschichte der Sexualwissenschaft. https://magnus-hirschfeld.de Acesso em: 20 de novembro de 2024, 16:30.

A performatividade de gênero nos clubes noturnos homossexuais, da capital da República de Weimar

Embora o caos ocasionado pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, naquele mesmo ano, tenha impedido uma votação final da descriminalização da prática homossexual, aquelas pessoas que frequentavam as agitadas noites gays de Berlim, no final da década de XX, não imaginavam o que estava por vir, poucos anos depois, com Adolf Hitler, que tinha um amigo homossexual, Ernest Röhm, um dos fundadores do partido nazista que nunca escondeu sua homossexualidade, e o *führer* optou por ignorá-la pois dependia do exército de Röhm para seus anseios.

Naquele período havia em Berlim um certo conforto para performatividade de gênero gerado pela situação social em que viviam. Existiam, até mesmo costureiras especialistas em costuras para travestis. Ali, mesmo com a "criminalização da prática homossexual", a sociedade buscava uma forma de vida livre, sem julgamentos de cunho pessoal. O que levou aquela parcela da população a clubes noturnos temáticos, que eram setorizados em uma determinada região da cidade, lá poderiam se expressar livremente, de acordo com seus desejos e orientações, que ninguém iria fazer qualquer incursão em sua vida.

As organizações daquela época, que hoje representariam algumas das siglas LGBTQIAPN+, possuíam algumas rixas e eram desunidas quanto aos propósitos.

Fig. 4. Autoria desconhecida. Acervo: Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft e.V. Forschungsstelle zur Geschichte der Sexualwissenschaft. https://magnus-hirschfeld.de Acesso em: 21 de novembro de 2024, 06:33.

Por exemplo, os travestidos, de mulher para homem, muitas vezes eram marginalizadas, porque eram conectadas ao movimento lésbico, mesmo que as lésbicas[6] fossem organizadas entre si, e transitassem melhor na sociedade, afinal, as roupas masculinas estavam na moda para as mulheres cis em meados dos anos 20. Já alguns representantes das travestis, de homem para mulher, se declaravam heterossexuais fora de "cena" e até buscavam demonstrar uma masculinidade para não sofrer preconceito dentre a sociedade, com o fortalecido movimento nazista. Mas, mesmo em meio a tanta desavença, algumas travestis ativistas, ainda na década de 20, traçaram uma linha entre a orientação sexual e a performatividade de gênero, que somente mais tarde seria explicada por Butler:

> "O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem e determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este ato contínuo e confundido com um dado linguístico ou natural, o poder e posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de performances subversivas de vários tipos" (BUTLER, 2011, pág.26).

Fig. 5. Festa lésbica, na República de Weimar, 1920, autoria desconhecida. Acervo: Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft e.V. Forschungsstelle zur Geschichte der Sexualwissenschaft. https://magnus-hirschfeld.de Acesso em: 21 de novembro de 2024, 06:37.

A cena parecia bem divertida, com concursos de miss, para travestis, como os da boate Eldorado. Mas mesmo assim, eles rejeitavam as *Female Impersonators* (como chamavam as *drag queens* naquela época) que eram muito extravagantes, pois para os organizadores, a vantagem seria enganar outras pessoas, passando por uma dama da sociedade.

A próprias fotografias de frequentadores enfeitavam as paredes de algunslugares, desde mulheres com roupas masculinas e cartolas, até imagens travestis montados com brincos, vestidos, maquiagem e vários outros adereços.

Fig. 6. Cartão Postal com a vencedora do concurso Miss Eldorado. Por W. Fleiashen Acervo: Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft e.V. Forschungsstelle zur Geschichte der Sexualwissenschaft. https://magnus-hirschfeld.de Acesso em: 21 de novembro de 2019, 06:54.

Fig. 7. Fachada da Eldorado Club. Por Herbert Hoffman Acervo: Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft e.V. Forschungsstelle zur Geschichte der Sexualwissenschaft. https://magnus-hirschfeld.de Acesso em: 21 de novembro de 2019, 06:50.

875
Gruppe aus einem Berliner homosexuellen Lokal „Marienkasino", in dem viele männliche Prostituierte in Frauenkleidern verkehrten
590
© Magnus Hirschfeld, Geschlechtskunde, 5 vols, (1926–1930), 5:590.

Fig. 8. Grupo de frequentadores do clube Marienkasino em Berlim. Data e autor desconhecidos. Acervo: Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft e.V. Forschungsstelle zur Geschichte der Sexualwissenschaft. https://magnus-hirschfeld.de Acesso em: 21 de novembro de 2019, 07:16.

A diversidade algumas vezes se misturava, esquecendo suas diferenças, atraindo muitas pessoas, e até curiosos, para circos, cabarés e teatros, além dos já famosos bailes de carnaval, de travestis e casas noturnas gays.

Fig. 9. Jeanne Mammen. *She Represents* (cena de Carnaval), c1928. Aquarela e lápis em papel, 42 x 30.4 cm. Coleção Privada. © VG Bild-Kunst, Bonn 2017, Repro: © Mathias Schormann.

E, mesmo que o período mais criativo da história alemã, com uma vibrante vida social, regada com dinheiro de turistas, escritores, poetas, artistas dos Estados Unidos, Rússia, Escandinávia, Inglaterra e França e Estados Unidos que visitavam a cidade para experimentar a liberdade sexual erótica, selvagem e voyeurista. Ao acontecer o colapso do mercado de ações americano, a República de Weimar se esvaiu em direção ao totalitarismo no início de 1930.

Logo em 1933, Hitler chegou ao poder e iniciou a icônica perseguição à Hirschfeld como um misto de todos os seus ódios, por ser sexólogo, judeu e homossexual. Representando ali, toda uma perseguição a essas pessoas, que desencadeou na prisão de várias, envio delas a campos de concentração em que acabaram sendo rotuladas com o triângulo rosa e brutalmente assassinadas.

Conclusão

Apesar de toda atração turística para a cidade, circulação de dinheiro e enfoque criativo e cultural, o movimento travesti, e todos os demais, foram atacados assim que os nazistas chegaram o poder, pois um dos primeiros alvos, ainda em 1933, foi o Instituto de Sexologia de Hirschfield, que teve seus livros e arquivos queimados em praça pública, mas o médico que se exilou em Paris tempos antes, viu tudo acontecer pela imprensa e morreu no ano seguinte. Já em 1934, Ernest Höhm, o amigo gay de Hitler, foi assassinado na conhecida "Noite das Facas Longas", pois o partido não poderia ter a imagem maculada por uma presença homossexual.

A imagem da boate Eldorado, tomada e ocupada pelo governo é uma importante referência do quanto "quero reivindicar o direito a olhar. Esta reivindicação, feita nem pela primeira e nem pela última vez, é por um direito ao real." (Mirzoeff, 2016, pág. 746)

Fig. 10. Eldorado Club ocupada pelos Nazistas. Fonte: http://www.cabaret-berlin.com/?p=11 Acesso em: 20 de novembro de 2024, 23:22.

Ao longo da análise, observa-se como a performatividade de gênero se manifesta em diferentes práticas artísticas e culturais. As reflexões são potencializadas por trocas teóricas e experiências diretas em espaços de debate, como seminários, simpósios e congressos. Um exemplo significativo foi a presença no *VIII Seminário Internacional de Arte e Cultura Visual* (Montevidéu, 2025), no qual discussões sobre corpo, imagem e política reforçaram a pertinência do tema aqui explorado, trazendo perspectivas latino-americanas que dialogam diretamente com a pesquisa e que poderão ser inseridas na Tese de Doutorado a ser escrita em um futuro próximo - Entre imagem e resistência: a jornada do Triângulo Rosa na Cultura Visual LGBTQIAPN+, na criação de um Curta-metragem documental, a ser desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

Logo, há muito que se aprender da história LGBTQIAPN+ da Alemanha. Especialmente que conquistas progressistas não são pétreas e podem regredir, de acordo com ideologias que estão no poder. E, mesmo que em 2019, muitos eventos "*Pride*" da Alemanha relembrem a luta por direitos, dentro e fora do país, o que ocorreu nos tempos da República de Weimar, destruído por uma ideologia nefasta e cruel, é um grande lembrete de que há que se celebrar, protestar e vigiar para que nunca mais algo semelhante seja repetido. Afinal, qualquer semelhança entre acontecimentos passados e presentes, podem não ser mera coincidência.

Referências

BEACHY, Robert. Gay Berlin: the birthplace of a modern identity. Nova Iorque: Vintage Books, 2015.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRAZDA, Rudolf; SCHWAB, Jean-Luc. Triângulo Rosa - Um homossexual no campo de concentração nazista. São Paulo: Mescla Editorial, 2011.

GAY, Peter. A cultura de Weimar. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

DIDI-HUBERMAN, Georges. A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro : Contraponto, 2013.
___. Quando as imagens tocam o real. Revista Pós: Belo Horizonte, v.2, n.4, p. 204-219, nov.2012.
___. Cascas. Trad. André Telles, Editora 34. Rio de Janeiro. 2017. Instituto Moreira Salles. Edição n. 13, 2013.

MIZOERFF, Nicholas. O direito de olhar. In: Revista Educação, Temática, Digial. Vol. 18, n.4. Campinas : São Paulo, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. O destino das imagens. Rio de Janeiro : Contraponto, 2012. ROSE, Gillian. Visual Methodologies. Londres: Sage Publications, 2001.
SAMAIN, Etienne (org.). Como pensam as imagens. Campinas, SP : Editora da Unicamp, 2012.

SETTERINGTON, Ken. Marcados pelo Triângulo Rosa. São Paulo: Melhoramentos, 2017.

ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção e leitura. São Paulo: UBU, 2018.

Ravana da Silva Lobo

Doutoranda em arte e cultura visual – Universidade Federal de Goiás.
E-mail: ravana@ufg.br

Montevideo é uma festa!
Caminhadas, uma árvore, livros e naufrágio

Cristiano Souto Sant´Anna
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Palavras-chave: caminhada; árvore; livros; naufrágio.

Em agosto de 2025, nos dirigimos a Montevideo para participar do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV). Se digo "nos dirigimos", é porque será impossível fazer uma experiência daqueles dias sem pensar que este caminho foi percorrido junto a seis colegas do grupo de pesquisa CNPq, Poéticas da Participação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Cláudia Zanatta: Márcia Braga, Marina Rombaldi, Desirée Oliveira, Rafael Muniz, Vado Vergara, eu e a própria Cláudia. Caminho percorrido de Porto Alegre a Montevideo, mas também na cidade e entre os participantes do seminário.

Desde a convocatória, a proposta foi a inversão do formato convencional de eventos acadêmicos. Ao invés de selecionar artigos e resumos expandidos para comunicações orais e publicação em anais, estabeleceu-se uma dinâmica de Assembleias. Nossas pesquisas compartilhadas coletivamente para, só depois, enviarmos textos para seleção. A intenção foi sentir de que forma aquela reunião de pessoas vindas de tantos lugares da América Latina contaminaria a prática e o pensamento de cada um em "diferença, dissenso e colaboração" (SIPACV, 2025, sp).

Caminho e algo me atropela. Faz cair, desequilibrar ou até muda a direção. Isso que vem pode ser um carro, uma placa de propaganda, um som, uma outra pessoa. Duas linhas que se atravessam e faíscam, brilham para logo se apagar. E sigo desviado em algo que agora já é outro caminho.

Já quase não percebo quando acontece. Muitas vezes é como choque. Vou apenas reagindo. Mas há outros, mais fortes, que acabam marcando um tempo. Um amor, uma parceria, uma amizade, um inimigo. E começo a fazer escolhas depois daquilo que não foi desejado. Um atravessamento de linha de caminho de outro que se encontra com o nosso e produz desvios. Nem sempre em mim, ou no outro. Mas sempre uma vontade. E algo se cria a partir disso: "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas". (Foucault, 2023, p. 364). Uma máquina se forma a partir desses encontros que desfiam linhas. A princípio uma "máquina abstrata [...] fora do tempo" (Guattari; Polack; Sivadon, 2024, p. 43), mas logo uma "entidade maquínica" (idem, p. 46). Contração de uma multiplicidade que ganha contorno. E o que é a experiência de colocar em Arena/Assembleia um conjunto de pessoas de diferentes lugares da América Latina?

De que forma se colocar a escrever, a fazer uma experiência a partir da memória daqueles três dias de encontros no SIPACV, em Montevideo? A proposta

de produzir um texto, um conjunto de pensamentos ordenados e concatenados – e que não seja simplesmente uma tagarelice mental – é um esforço que não creio possível agora. Por isso, relato. Em primeira pessoa, umbilical, autocentrado, com tudo que o corpo sentiu naqueles dias.

Montevideo é uma festa!

Sete pessoas caminhando e visitando livrarias na cidade

A primeira coisa a fazer ali era procurar um livro: *Derrames*, de Gilles Deleuze. A transcrição das aulas do filósofo na Universidade de Vincennes, entre 1972 e 1980, em que estabelece as relações entre capitalismo, esquizofrenia e fluxos descodificados. Saímos do terminal rodoviário de Tres Cruces direto para a feira de Tristan Narvajo. Era domingo, sol. Não era um fluxo, mais uma seta que nos movia. Animados com o objetivo de poder ler um livro. Já estávamos há três semanas com o arquivo digital circulando numa leitura coletiva. Agora teríamos o cheiro e o toque das páginas da edição argentina de *Derrames*.

Tudo fluxo, fios, conta Deleuze (2012), e um cruzamento de linhas entre nós já havia acontecido. Por isso aquele desejo comum, quase uma obsessão, que nos movia. Já na primeira livraria, alegria. Marcia vem do fundo da loja com uma mão levantada e a capa vermelha do livro entre os dedos. Cheiramos, folheamos, sorrimos e quase lambemos.

A necessidade do livro surge de uma biblioteca que funciona todas as quartas-feiras à noite: *Biblioteca Mônica Nodari*. Nem todos do Grupo de Pesquisa fazem parte dos encontros em que lemos, em voz alta, livros que foram selecionados a partir de um sorteio. *Derrames*, na verdade, nem é parte da biblioteca, mas de uma outra coisa: a *Anti-Biblioteca*. Acontecimento também semanal, espaço sem luz, que se passa duas horas antes da biblioteca. Na *Anti*, apenas uma parcela mais reduzida de guerreiras e guerreiros (Deleuze, 2012) resiste: quatro, às vezes três de nós. Puxamos livros que estão guardados atrás da estante da *Biblioteca*, longe da vista, no chão, e nos colocamos em leitura. Uma leitura lenta, com pausa e recuos.

Enquanto escrevo ouço um pássaro que produz sons estranhos, complexos, os quais não consigo identificar entre os que conheço. Não lembro de ter ouvido pássaros em Montevideo.

Chegamos em dois grupos: eu, Márcia e Rafael em um ônibus que percorreu a distância entre Porto Alegre e Montevideo por 12 horas; Cláudia, Vado, Desirée e Marina, de automóvel. Apertado, carregando uma maquete da *Biblioteca da Vila* entre os pés, dormia e acordava cuidando para não pisar na caixa de aquecedor Mondial que servia de pacote. Maquete de madeira embrulhada em plástico bolha, dentro da caixa da ondial, dentro de uma sacola da editora UBU com o rosto de Malcon X estampado e um dos lados. Do outro, a frase: "custe o que custar". A muito custo carreguei caindo dos ombros.

Livros

A *Biblioteca da Vila* é uma iniciativa que acontece na cidade de Porto Alegre desde o ano de 2023. Uma ideia do catador de resíduos recicláveis e líder comunitário Antonio Carboneiro, que eu, Jacson Carboneiro e Manoele Ariadne incorporamos. Um carrinho de papeleiro adaptado que percorre a cidade propondo leituras, doações, empréstimos e trocas de livros. Nesses anos, já estivemos em praças, centros culturais e universidades.

O carrinho é basicamente um objeto de ferro, aberto, com um eixo, duas rodas e barra dianteira para ser puxado. Feito mais de furo que de massa, se vê a cidade através dele. O olhar que olha o carrinho também o atravessa. É nessa estrutura que catadoras e catadores acumulam papéis, garrafas *pet* e outros materiais que puxam diariamente para a reciclagem. Nós carregamos placas de identificação, prateleiras de madeira, caixa de livros, dois bancos e um elefante mascote de pano que às vezes vai caindo pelo caminho. Através dos buracos.

O esforço de colocar o que imaginamos em movimento envolve o corpo todo. Dobrar os joelhos para pegar caixas de livros no chão. Levantar-se sem forçar a coluna para colocar dentro do carrinho: livros, prateleiras, placas, bancos de madeira. Apoiar os pés firmes no chão, segurando a barra dianteira e, com o peso do próprio corpo, projetar-se para a frente fazendo tudo se mover em direção ao destino. O tempo todo é uma negociação de espaço no trânsito. Os carros passam rápido. Os menos experientes, como eu, se sentem encurralados e vão se espremendo no meio fio. Outros, como Jacson, já têm a carga de anos de atividade nas ruas. Aqui é o choque da cidade que faz pensar.

Caminhamos para Montevideo já com alguns questionamentos entre nós: do que se fala, quando se diz dissenso e diferença, entre artistas? Colaborar na diferença? Qual diferença possível ali? Cheios dessas perguntas, que se dirigiam às próprias palavras acionadoras do seminário, estávamos em pesquisa dentro de nossas cabeças. Mas alguns, eu entre eles, imaginavam que haveria mais consenso do que dissenso em um lugar formado por artistas-pesquisadores e pedagogos da arte.

O senso é uma qualidade, capacidade, percepção. Dissenso; separação, desacordo, rompimento. Consenso; acordo, concordância, denominador comum.

A Assembleia não propunha acordo, mas colaborar no dissenso.

Uma árvore

Cláudia Zanatta e Vado Vergara desenvolvem a proposição *Ecomuseu Urbano*, que se constitui de uma série de plantios de árvores nativas em espaço urbano. A ação não se confunde com ecologia ou sustentabilidade. Os próprios autores discutem os plantios como forma de compensação. "Não seria, quem sabe, o fim do mundo a normalização da realização de plantios concentrados em áreas extensas como sinônimo de compensação a partir de créditos de carbono para aumentarmos o consumo?" (Zanatta; Vergara, 2024, p. 91). Quando uma araucária foi colocada no centro da Assembleia como proposta para plantio, algo de dissenso apareceu. Aquilo seria algo coletivo? Nos deslocaríamos todos – e assim, a Assembleia – para plantar? Como faríamos o caminho (em conversa anterior, a universidade já havia

definido um local na Faculdade de Veterinária, distante uma hora de caminhada)? Qual a possibilidade de dizer não diante da proposta de plantar uma árvore? Nesse momento já apareceu a discordância sobre ir de carro ou a pé, mas ficou decidido que seria caminhando e, enquanto passamos rumo ao plantio, cruzamos por alguns participantes sentados no bar ao lado da universidade tomando uma taça de vinho. Há muitas formas de dizer não.

O que se produz no grupo, no coletivo, no comum é uma entidade máquina (Guattari; Polack; Sivadon, 2024). Essa máquina como um contorno das vidas que estão ali. Mas nem toda vida reage ao que a máquina faz da mesma forma. Alguns se rebelam. Alguns não se ajustam à máquina. O comum deixa de ser comum para ser a opressão da própria vida. O contorno passa a modelar de fora para dentro. E é nesse ponto que as reações podem se tornar algo extremas - uma recusa que o corpo demonstra virando-se de costas -, ou passivas – simplesmente sentar-se para tomar uma taça de vinho enquanto a caravana passa carregando uma árvore.

Poderíamos ser uma geleia caminhando na cidade. Amoeba, massinha geleia que é brinquedo de criança. Móvel e movediça, a geleca pode ser puxada por todos os lados e ir tomando formas novas. Se puxar muito de um lado, acaba se rompendo ao meio, mas, com a distância justa, os braços molengas se mantêm conectados por um fio.

E às vezes nos colocamos a andar juntos com a ilusão de que há algo comum nas intenções. É quando colaboramos, sem perceber, em algum momento nos daremos conta, de que há diferenças. Que talvez não estejamos juntos pelos mesmos motivos, mas ainda estamos e fazendo coisas: uma biblioteca em Porto Alegre, uma Assembleia em Montevideo.

Saímos da rua Mercedes e subimos em direção à 18 de Julio, revezando a carga de uma árvore entre nós. Juntos os sete caminhamos por cinco quadras até passar em frente à sede do Departamento de Artes, da Universidad Nacional. Pegamos à direita já um pouco dilatados como grupo. Eu e Rafael, mais atrás, víamos o resto do pessoal se distanciar quando entramos numa livraria. Minha atenção foi tomada pelo livro *El Librero de Moscú*, do jornalista uruguaio Sergio Israel. A história de um livreiro comunista na ditadura militar uruguaia. De início a atenção não foi para o livro, que estava lá no fundo da sala pequena e empilhada de títulos, mas para a fachada, que se resumia a uma porta de entrada e uma vitrine abarrotada. Rafael olhou tudo, não levou nada. A essa altura já estávamos na Constituyente em direção ao lugar das Assembleias, na Faculdade de Arquitetura. Nos reencontramos em uma lateral, depois de cerca de 10 minutos e soubemos de uma feira orgânica pela qual não passamos, mas os outros sim.

Na Estética da Existência, em Foucault (2013), aquilo que é a estética tem a ver com a vida em movimento, que cria, estiliza modos de fazer e ser. Por isso estético. Não no sentido de uma disciplina das artes, mas na possibilidade de uma vida que se põe em contato com o mundo e se abre para estar permanentemente se transformando, fazendo a si mesma, se estilizando. "O programa deve ser vazio" (Foucault, 2013, p. 353). Partir de tentativas de formas éticas e estéticas de estar juntos naqueles dias sem pensar no Bem e no Mal, mas no que pode ser bom ou ruim (Spinoza, 2023).

O comum pode matar.

O que nos faz estar em comunidade? Seria a certeza de que, sozinhos, somos fracos e estamos à mercê de nosso vizinho? Melhor estar junto dele contra um outro. Fazer comunidade, colaborar, na arte ou em qualquer lugar, em uma Assembleia e renunciar à singularidade pelo comum. Negociar, adaptar, conviver.

No entanto, como nos entendermos fora da comunidade? Fora da cultura, da linguagem seria possível? Assim viveu forçosamente Robinson Crusoé, personagem do livro *Sexta-feira ou os Limbos do Pacífico*, de Michel Tournier.

> Sei agora que todos os homens trazem em si [...] um frágil e complexo andaime de hábitos, respostas, reflexos, mecanismos, preocupações, sonhos e implicações, que se formou, e vai-se formando, por meio da permanente ação de seus semelhantes (Tournier, 2014, p. 52).

Desprovido da borda que são os outros, Crusoé já cambaleia para fora da cultura e sabe que, à ilha em que se encontra, "seria necessário, para não vacilar, que outros além de mim a pisassem" (idem, p. 53). Mas como pisar chão firme e ainda manter a possibilidade da onda, do movimento, do desvio? De que modo andar juntos, em comum, sem que a comunidade seja morte de potências criadoras? Qual jogo mantém fios dispersos, desfiados em possibilidades ainda por imaginar? E por que isso poderia ser mais interessante do que uma vida institucionalizada? Para isso acho uma resposta. O que não se move, morre. A vida será uma Estética da Existência (Foucault, 2013) que vai, a cada momento e sempre, inventando-se e inventando mundo. Mundo, esse espaço entre dois (Arendt, 2019), que faz algo de comum.

E por isso caminhamos. Oito, doze, dezesseis quilômetros por dia na cidade de Montevideo.

Os pés cansados depois de doze quilômetros de caminhada pela cidade doem mais que o esforço de puxar carrinho para o centro de Porto Alegre. Aquilo é coisa de quilômetro e meio apenas. Fazer não escorregar a alça da sacola em que carrego a maquete exige um esforço de tensão de ombro que se projeta pela musculatura do corpo até o meio das costas. Não há prazer que não tenha sido acompanhado de alguma dor, frustração ou incerteza. E há sempre prazer na última caixa de livros descarregada e retornada para a sede onde guardamos a *Biblioteca*, na coluna esticada à noite na cama. Uma sensação de nada, de vazio.

Vivemos de forma comum a pleno, empilhados nas cidades, com dispositivos apitando e vibrando 24 horas por dia. Fazemos comunidade como quem faz um bolo de chocolate: por pior que seja, acabamos comendo. Qual a medida do comum? Qual espaço deixamos para o silêncio e a solidão que possa ser abertura para a criação? Essa fina camada que nos separa do mundo, a pele, que recebe os golpes.

Escrevendo percebo que não estou sozinho e as palavras de Crusoé fazem mais sentido. "Eu mesmo só existo quando me evado de mim para outrem" (Idem, p. 115). Escrevo como quem conversa com colegas. Já imaginando o que vão pensar dessas palavras. Também escrevo como quem se justifica e entendendo que a comunidade não é só aquilo que nos rodeia e dá borda, contém, amarra. Ela está dentro de mim. Converso com um comum imaginado, com outros que não estão lá fora, mas aqui e projetados.

Admitir um escrito despedaçado é entender essa pesquisa e a possibilidade de produzir palavra como algo apenas iniciado. As palavra que uso para escrever vida, dobra, potência, esquizo são manchas que já me tocam o corpo. Aqueles *Derrames* que compramos em Montevideo fazem parte disso. Mesmo sentindo que apenas começo, a imagem das gelecas atormenta a escrita e se impõe. Elásticas, sem forma fixa, abertas à tensão que vem de fora, do mundo, projetando-se em outra extremidade, fazendo mundo.

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Derrames:** entre el capitalismo y la esquizofrenia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida.** In: Ditos e Escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. V. 6: Repensar a Política.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.

GUATTARI, Félix; POLACK, Jean-Claude; SIVADON, Danielle. **Triálogos:** exercícios de esquizoanálise. São Paulo: n-1 edições, 2024.

MUSEU DE RESGATES. **Rede social de catadores autônomos da cidade de Porto Alegre.** Porto Alegre, 2021. Instagram: @museuderesgates. Disponível em: https://www.instagram.com/museuderesgates. Acesso em: 13 set 2025.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SIPACV. **Página eletrônica do VIII Seminário Internacional de Artes e Cultura Visual.** Montevideo, 2025. Disponível em: https://www.artes.udelar.edu.uy/convocatoria-sipacv/ Acesso em: 13 set 2025.

TOURNIER, Michel. **Sexta-feira ou os Limbos do Pacífico.** Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

ZANATTA, Cláudia Vicari; VERGARA BORGES, Osvaldo. Ecomuseu urbano: Lutz, cidade, memória. In: **Rotas Rutas.** Santa Maria: Editora PPGART, 2024. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/740/2025/03/Rotas_Rutas_II_Ebook_compressed-1.pdf Acesso em: 12 set 2025.

Cristiano Souto Sant´Anna

Doutor em artes visuais na área de Poéticas Visuais, na linha de pesquisa Linguagens e contextos de criação, no Programa de Pós-graduação em Artes visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do grupo de pesquisa Poéticas da Participação, da professora doutora Cláudia Zanatta, na mesma universidade. Sua pesquisa se desenvolve dentro do campo da colaboração em arte, arte contemporânea, museu e biblioteca. E-mail: cristianoindicefoto@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3018-5117
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5204591734646910. Porto Alegre/RS, Brasil.

Ecomuseu Urbano: A Asamblea/Assembleia

Osvaldo (Vado) Vergara Borges
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cláudia Vicari Zanatta
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Introdução

Fig. 1. Marco Zero. Fronteira entre Chuy/ Chuí. Acervo: Ecomuseu Urbano. 2025.

No dia 02/08/2025, cruzamos de carro a fronteira do Brasil com o Uruguai (Imagem 1) para participar do VIII Seminário Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual 2025 (SIPACV), o qual teve como proposta a criação de "[...] un espacio de reflexión colectiva bajo el formato Asamblea/Assembleia, donde artistas, docentes e investigadores trabajarán en conjunto para crear producciones que dialoguen con el eje *des/encuentros: mixturas y colaboraciones en lo poético-político*" (SIPACV, 2025, *sp*).

Neste artigo abordamos a noção de assembleia e como tal conceito foi trabalhado ao longo dos 4 dias de seminário, bem como alguns de seus desdobramentos, incluindo nesta reflexão uma ação artística de plantio participativo em Montevidéu de uma muda de Araucária, proposto pelo Ecomuseu Urbano, incursão existencial em arte contemporânea dos artistas Cláudia Zanatta e Vado Vergara. Em dado momento do VIII SIPACV, a partir de discussões em assembleias, surgiu o questionamento a respeito do que seria esse formato de organização coletiva e de que modo os grupos de discussão iriam apresentar suas deliberações em um

encontro geral final com todos participantes do evento. Inicialmente, para pensarmos o conceito de assembleia, neste artigo rememoramos uma experiência de democracia participativa criada em 1989 em Porto Alegre, conhecida como Orçamento Participativo (OP) e que foi desenvolvida posteriormente, entre outros lugares, também no contexto uruguaio.

Assembleia e origem do Orçamento Participativo (OP)

Em um panorama de mudança na constituição brasileira em 1988 referente ao aumento considerável da destinação de recursos econômicos aos municípios e de uma reforma tributária local visando maior investimento de verbas públicas, acrescida a uma alteração no cenário político em Porto Alegre, que passa a ser governada por uma aliança de partidos de esquerda conhecida como Frente Popular, se produz o contexto para a criação e desenvolvimento do Orçamento Participativo (OP). Durante o OP, em Porto Alegre, a cidade de mais de 1 milhão de habitantes foi dividida em microrregiões que indicaram, mediante participação direta dos cidadãos em assembleias, as prioridades da destinação de parte do orçamento municipal. Segundo o pesquisador Luciano Fedozzi:

> O Orçamento Participativo promovido pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre é uma modalidade de gestão pública baseada na participação direta da população nas diversas fases que compõem a elaboração e a execução do orçamento público municipal, especialmente na indicação das prioridades para a alocação dos recursos de investimentos. (Fedozzi, 2001, p.97)

Ao longo de décadas, via OP, recursos públicos vêm sendo empregados em cada uma das microrregiões da cidade levando-se em conta, inicialmente, entre outros critérios, a participação popular, carência extrema da região e densidade populacional de cada local, sendo que, dentre algumas das prioridades elencadas pela população, constam regulação fundiária, saneamento e pavimentação. O OP, como experiência de democracia direta[1], tem como um de seus objetivos principais a construção da cidadania, a qual seria fomentada pela participação da população nas assembleias.[2]

Visando estimular a participação popular na deliberação direta em relação aos recursos públicos, modelos inspirados no OP foram desenvolvidos em diferentes cidades, como por exemplo, na Islândia, Estônia, Nova York e Paris.

> Até 2020, moradores decidirão como gastar 426 milhões de euros - o que consiste em mais de 5% do orçamento total da cidade de Paris. Com o uso de uma plataforma online e de estações de votação para alcançar o maior número possível de pessoas, essa iniciativa representa um enorme experimento democrático para a cidade. (Morozov; Bria, 2021, p. 176)

Durante o VIII SIPACV, ao caminharmos por Montevidéu rumo ao plantio de uma muda de Araucária, observamos uma placa (Imagem 2) com referência ao modelo de participação popular direta existente na cidade, denominado no contexto

uruguaio de “Presupuesto Participativo”, atestando importante presença desse processo no contexto latino-americano. Segundo a Intendência de Montevidéu,

> El Presupuesto Participativo (PP) asegura a los y las habitantes de Montevideo el derecho de participación para proponer y luego decidir –mediante voto secreto– la realización de obras y servicios sociales de interés vecinal, los que se financian con el presupuesto de la Intendencia de Montevideo. La construcción del Presupuesto comenzó en 1990, como parte del proceso de descentralización participativa. Es un programa que incentiva la participación departamental que se desarrolla e implementa a nivel local desde los ocho municipios. (Intendencia Montevideo, 2025, sp)

Fig. 2. Presupuesto Participativo. Acervo: Ecomuseu Urbano. Montevidéu. 2025.

VIII SIPACV e Plantio

Uma das propostas do VIII SIPACV foi o compartilhamento das discussões ocorridas em assembleias menores em uma assembleia geral, sob o formato que cada grupo desejasse. Mas o que é uma assembleia? Ao escavar a origem do termo assembleia retornamos à etimologia grega da palavra “ekklesia”, cujo significado seria reunião ou congregação, podendo se referir tanto à assembleia política na Grécia antiga quanto à comunidade de cristãos no Novo Testamento, em que o termo é traduzido como igreja. O VIII SIPACV entendeu o conceito de assembleia como “[...] un formato que prioriza la escucha, la pluralidad y el disenso. Un lugar que habilite a poner en común las diversas miradas sobre los temas que atraviesan nuestro quehacer” (SIPACV, 2025, sp.). Ao longo do evento, devido justamente à participação dos membros em assembleias, a partir de diferentes pontos de vista, tal formato/conceito passou a ser colocado em suspensão e a ser interrogado. No grupo em que estávamos, durante os 4 dias de seminário foi-se criando uma espécie de impasse provocado por diferentes perspectivas dos participantes sobre o que era e como

estávamos construindo a assembleia. A assembleia, neste contexto, se manifestou como possibilidade de abertura para o dissenso, para o conflito necessário que traz desentendimento, ruído, perturbação, o "[...]des/encuentro como una forma de habitar, comprender y producir mundo" (SIPACV, 2025, sp) poderia abrir "[...] espacios de reflexión sobre la complejidad de la sociedad contemporánea" (idem). Segundo Jacques Rancière,

> Por desentendimento entenderemos um tipo determinado de situação de palavra: aquela em que um dos interlocutores ao mesmo tempo entende e não entende o que diz o outro. O desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco, mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de branco (Rancière, 1996, p.11).

Foi em meio a esse impasse - *el desencuentro* - que no terceiro dia da assembleia uma muda de Araucária adquirida pelo Ecomuseu Urbano em Montevidéu foi incorporada pela organização do evento ao grupo de discussão e se trouxe como proposta uma caminhada até o Campus Universitário Luisi Janicki da Universidad de La Republica para a realização do plantio da muda em formato participativo. A Araucária (Imagem 3) foi muito bem recebida pelo grupo e imediatamente a organização do evento instituiu a espécie vegetal como mais um membro da assembleia, como um indivíduo dotado de direitos[3]. Realizada a votação sobre a realização do plantio participativo, tal proposta foi aceita pela maioria das pessoas e, na tarde do mesmo dia, caminhamos pela cidade em direção ao local do plantio, carregando coletivamente a planta. No local, a cova foi realizada pelos participantes e a árvore plantada (Imagens 4 e 5).

Fig. 3. Assembleia do VIII SIPACV com muda de Araucária. Imagem: Desireè Ferreira. Montevidéu. 2025.

Fig. 4. Campus Universitário Luisi Janicki da Universidad de La Republica com Araucária e participantes do VIII SIPAVC. Imagem: Desireè Ferreira. Montevidéu. 2025.

Fig. 5. Plantio da Araucária. Campus Universitário Luisi Janicki da Universidad de La Republica. Imagem: Desireè Ferreira. Montevidéu. 2025.

Em meio à proposição de plantio e após a realização do mesmo nos indagamos: O que representa a imediata aceitação de um plantio como ação a ser realizada coletivamente por pessoas que estão em uma situação de dissenso? Poderia um plantio como ação positiva ser uma ferramenta de poder que pode direcionar dinâmicas e moldar desejos coletivos?

Na assembleia, a árvore passou a ser uma espécie de dissipadora de conflitos, gerando consenso em relação à importância de seu plantio. Embora nem todos tenham participado da proposição coletiva no campus Luisi Janicki, todos concordaram com a ação. Não foi esboçada nenhuma dúvida quanto à importância da

realização coletiva de uma ação positiva considerada por muitos como algo ligado ao bem-estar, preservação ambiental e à sustentabilidade. Ailton Krenak, em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, narra que, quando convidado para um encontro sobre desenvolvimento sustentável, refletiu sobre essa noção de sustentabilidade como mito inventado pelas corporações para justificar a instrumentalização da natureza[4] como fonte de recursos.

No contexto da assembleia, o consenso sobre a necessidade de plantarmos a árvore, diluiu tensões que poderiam perturbar o senso comum. O objetivo coletivo - o plantio participativo - partindo do senso comum de que o plantio de uma árvore está somente vinculado a uma espécie de bem estar e preservação ambiental, mediante assembleia, dilui um conflito que poderia trazer a possibilidade, por exemplo, de questionar a naturalização da lógica da sustentabilidade, no qual o ambientalismo na razão neoliberal, ao invés de "proteger o meio ambiente significava monetizar o comércio de carbono" (Fraser, 2021, p. 41). O dissenso em uma assembleia pode levar os/as participantes a se desapegar de crenças pessoais ao considerar outros pontos de vista, e a partir disso, outras perspectivas podem surgir:

> Habitar el disenso va más allá de aceptar la divergencia, se orienta a asumirla como potencia creadora, a generar nuevos sentidos, desplazar certezas y abrir espacios para pensar lo desconocido. La provocación de una poética del disenso es, entonces, una práctica que interrumpe, un gesto que desafía, un pensamiento que se desborda. (SIPACV, 2025, s.p.)

Considerações finais

Fig. 6. Cartaz (lambe). Imagem: Ecomuseu Urbano. Montevidéu. 2025.

> Nos preguntamos ¿Cómo desafiamos jerarquías y formas establecidas de producción de conocimiento? ¿Qué ocurre cuando el saber se vuelve permeable al desencuentro? ¿Cómo damos lugar a la escucha compartida y la producción de sentido colectivo?

> ¿Cómo se traduce el disenso en nuestras metodologías?¿Qué sucede cuando nos mezclamos con lo que ignoramos? ¿Cómo la colaboración puede ser una práctica que no elimine la diferencia, sino que la potencie? ¿Cómo nuestras prácticas poético-políticas repercuten en nuestra acción y reacción? (SIPACV, 2025, sp)

Ao final deste artigo retomamos as perguntas trazidas pelo seminário e rememoramos a experiência de democracia participativa do OP ao pensar o formato de assembleia como lugar de des/encuentro como um exercício poético-político participativo. Podemos entender que a assembleia tomou forma justamente por uma série de fatores complexos de uma construção feita ao longo do tempo, com acertos e erros, tentativas, fracassos, potências, tensões, concordâncias, ruído, cansaço, esgotamento, dissensos.

Entendemos que se a assembleia como exercício poético-político, se faz como tema de um evento com data pré-estabelecida para o seu fim, o conceito que move esse formato já desde o princípio estaria destituído do seu fundamento. Mas, se o fim do evento enquanto proposição de assembleia é entendido como o começo de um processo para construirmos outros formatos de discussão e compartilhamento da produção acadêmica, teríamos o início de algo produzido em dissenso e possível de ser pensado e repensado em outras edições.

> O problema não é mandar cada qual para o seu canto, mas de manter a tensão que faz tender, uma para a outra, uma política da arte e uma poética da política que não podem se unir sem se auto-suprimirem. Manter essa tensão, hoje em dia, significa sem dúvida opor-se à confusão ética que tende a se impor em nome da resistência, com o nome de resistência [...] Para que a resistência da arte não esvaneça no seu contrário, ela deve permanecer a tensão irresolvida entre duas resistências. (Rancière, 2007, p.140)

Na fronteira entre Brasil e Uruguai (Chuy/Chui), em nossa viagem de volta, ao pararmos em uma praça situada exatamente no limite entre os dois países (Marco Zero) encontramos um pássaro morto embaixo de uma Araucária (Imagem 7). O procedimento poético *O Ato de Implantar* (Zanatta; Borges, 2024), do Ecomuseu Urbano, ocorre no plantio de uma espécie vegetal junto a um pássaro morto encontrado em caminhadas por cidades. No plantio no Campus Universitário Luisi Janicki não havia pássaro morto. Porém, recolhemos o animal morto encontrado no limite entre os dois países e o trouxemos à Porto Alegre dentro do escuro de uma sacola plástica, junto às malas, em cima do carro, cruzando a fronteira. Terminamos essa escrita trazendo uma reflexão sobre a frase do cartaz (lambe) que encontramos ao caminhar por Montevidéu (Imagem 6). Já vivemos em estado de catástrofe constante. E é a isso que naturalizamos, provavelmente.

Fig. 7. Pássaro morto com Araucária. Imagem: Ecomuseu Urbano. 2025.

1. Segundo Luciano Fedozzi, "[...]como reconhecia o próprio Rousseau, pai da democracia moderna, a democracia direta pura é impraticável fora das condições próprias às cidades estados gregas, em que a presença do cidadão na ágora era a única condição de possibilidade de sua plena capacidade de decidir, sem intermediários, sobre todos os assuntos que pudessem lhe interessar ou afetar sua vida (afora a existência da escravidão e do impedimento das mulheres de exercer direitos políticos" (Fedozzi, 2000, p,174).

2. Em 2025 o OP teve participação de 18.055 pessoas nas 23 assembleias, sendo o segundo maior público desde seu início, em 1989. Nas assembleias de 2025 as prioridades elencadas foram: "Para Desenvolvimento Econômico, Tributação, Turismo e Trabalho (Dettt) a prioridade é qualificação geral de profissionais para geração de trabalho e renda. A Cultura e Juventude (CEJ) priorizou atividades de descentralização. Pela Saúde e Assistência Social, foi escolhida reforma e ampliação de unidades de saúde. Na Habitação, Organização Da Cidade, Desenvolvimento Urbano e Ambiental (Hocdua), a prioridade é regularização fundiária - levantamento topográfico cadastral e pesquisa cartorial. A Circulação, Transportes e Mobilidade Urbana (CTMU) escolheu paradas, abrigos, terminais e estações. Por fim, na temática Educação, Esporte e Lazer (EEL), a prioridade mais votada foi a recuperação, manutenção, reforma e/ou construção de escolas." Fonte: https://prefeitura.poa.br/smgov/noticias/orcamento-participativo-de-2025-mobilizou-18-mil-pessoas#:~:text=-A%20rodada%20de%202025%20do,2015%2C%20quando%2020.661%20cidad%C3%A3os%20compareceram. Acesso em 1%9/2025.

3. "No que se refere às normativas relacionadas à temática ambiental, no contexto sulamericano tivemos um avanço em 2008 a partir de uma atualização da Constituição equatoriana, pois nela os indivíduos arbóreos passaram a ser sujeitos de direitos." Ecomuseu Urbano: incursão existencial de um pensamento infinito em percurso. In: Revista Educazione Aperta. 31 de dezembro de 2023. Disponível em: https://www.educazioneaperta.it/ecomuseu-urbano-incursao-existencial-de-um-pensamento-infinito-em-percurso--or-urban-ecomuseum-existential-incursion-of-an-infinite-thought-in-process.html. Acesso em 1%8/2025.

4. "Enquanto isso..., fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que não tenha alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo o que eu consigo pensar é natureza." KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. pp.16-17.

Referências

FEDOZZI, Luciano. **Orçamento Participativo:** reflexões sobre a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

FEDOZZI, Luciano. **O Poder da Aldeia:** gênese e história do orçamento participativo de Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer.** São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

INTENDENCIA MONTEVIDEO. **Presupuesto Participativo.** Montevidéu. 2025 Disponível em: https://montevideo.gub.uy/area-tematica/participacion/presupuesto-participativo. Acesso em: 3%8/2025

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Cia das Letras, 2019.

MOROZOV, Evgeny; BRIA, Francesca. **A Cidade Inteligente: Tecnologias Urbanas e Democracia.** São Paulo: Ubu Editora, 2021

RANCIÈRE, Jacques. Será que a arte resiste a alguma coisa? *In:* LINS, Daniel (Org.), **Nietzsche/Deleuze:** arte, resistência. Rio de Janeiro/Fortaleza: Forense Universitária/FCET, 2007, p.140.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento.** São Paulo: Editora 34, 1996.

SIPACV, VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual. **Desencuentros: Mixturas y colaboraciones en lo poetico-politico.** Montevidéu, 2025 Disponível em: https://www.artes.udelar.edu.uy/convocatoria-sipacv/ Acesso em: 30/8/2025

ZANATTA, Claudia; BORGES, Osvaldo Vergara. Ecomuseu Urbano: O Ato de Implantar. *In*: ANAIS DO 33º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP - Vidas, 2024, João Pessoa (PB), **Anais do 33º Encontro Nacional da ANPAP - Vidas.** Recife: Even3, 2024. p.1-16 Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/33-encontro-nacional-da-anpap-vidas-421945/844725-ECOMUSEU-URBANO--O-ATO-DE-IMPLANTAR. Acesso em: 09/05/2025

Cláudia Vicari Zanatta

Artista. Professora do Departamento de Artes Visuais/IA/UFRGS, onde atua no Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação (PPGAV). Graduada em Artes Visuais e em Ciências Biológicas, mestra em Artes Visuais pela mesma instituição e doutora em Arte Público y Poéticas Visuais - Universidad Politécnica de Valencia (Espanha) e UFRGS. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq Poéticas da Participação. Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4580841303139412. ORCID: 00-0003-1312-6203 E-mail: claudia.zanatta@ufrgs.br

Osvaldo (Vado) Vergara Borges

Artista visual formado em Produção Audiovisual pela PUC-RS, Mestre e Doutorando em Poéticas Visuais pelo Instituto de Artes, PPGAV / UFRGS. Desenvolve pesquisa voltada à arte contemporânea e cidade e participa do Grupo de Pesquisa CNPq Poéticas da Participação: articulação entre poética e cidadania, no qual desenvolve pesquisa com foco nas questões urbanas e arte pública participativa. Participou de exposições coletivas e individuais e seus trabalhos já foram premiados e circularam por mais de cinquenta festivais nacionais e internacionais, museus, galerias e mostras de cinema e vídeo arte. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9824357910579177. ORCID: 0009-0003-9153-5456. E-mail: vadovergara@gmail.com

Trabalho de/em arte: pesquisa, assembleia e desencontro

Marina Costamilan Rombaldi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Palabras clave: Arte participativa; Poéticas Visuais; Assembleia; Arte e resistência.

Este artigo propõe refletir sobre o *VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual* (SIPACV) a partir da perspectiva da proposição teórico-prática submetida no evento, a qual vem sendo desenvolvida no doutorado em Poéticas Visuais (PPGAV/UFRGS) desde 2022, sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Vicari Zanatta e com auxílio financeiro da bolsa Capes de pesquisa. Neste texto, levantam-se reflexões sobre a proposta do *Seminário*, realizado em formato de assembleia, cujo princípio foi instaurar determinadas formas de convívio e modos, quando existentes, de estar juntos.

Esta pesquisa em desenvolvimento e submetida ao *VIII SIPACV* está centralizada em objetos de arte que, até então, podem ser compreendidos em dois eixos diferentes. Estes objetos, intitulados *dispositivos almofadados* (2022) e *tripas* (2023-), operam no sentido de pensar os diferentes modos pelos quais se dá o trabalho de/em arte enquanto pesquisa e poética, e propõem reflexões e experiências relacionadas ao universo do descanso, repouso, ludicidade e horizontalidade, em tensão com diferentes espaços. Os *almofadados* são dispositivos macios, pequenos, de aproximadamente 30 x 30 x 15 cm. São construídos a partir de resíduos de espuma da indústria de estofados e revestidos com restos de malhas nas cores vermelha, amarela e branca. Estes objetos apontam para um certo tipo de metodologia de seu uso por meio da mimetização entre a cor da malha que o reveste e a cor de elementos do mobiliário e demais estruturas presentes nos espaços nos quais serão utilizados. Com superfícies curvas e retas, simultaneamente se encaixam na parte superior do corpo – acomodando o pescoço, a cabeça e a parte superior das costas – e nas estruturas dos ambientes, servindo para apoiar e descansar a cabeça quando se está em pé, sentado ou deitado. As cores e formas dos objetos os deslocam para uma dimensão lúdica, fazendo-os parecer brinquedos, como versões macias e exageradas das peças de jogos de empilhar, encaixar e montar formas geométricas. Por via da participação, que confere diretamente aos objetos outras possibilidades e significados, os *dispositivos almofadados* também podem operar desta maneira.

Estes *almofadados* deram origem à performance *Ando precisando descansar a cabeça,* na qual quatro performers caminharam pelas ruas de Porto Alegre, em 2022, em busca de estruturas ou mobiliários nos quais fosse possível – se possível – descansar suas cabeças. Sendo uma performance pouco direcionada, os performers trouxeram à tona, por meio da ação, a ambiguidade gerada pelo trabalho ao

Fig. 1 e 2. Ando precisando descansar a cabeça, Marina Rombaldi, 2022. Performers: Diovanny Coutt, Laura de Oliveira, Nicole Martinato e Stefanie Weber. Foto: Marina Rombaldi. Fonte: acervo pessoal da artista (2025).

se reinserir na dicotomia cansaço-descanso da qual provém e que busca tensionar. Pois, ao ter como proposição agir e deslocar-se para, assim, poder encontrar um espaço no qual seria possível descansar para então deslocar-se novamente, não houve nenhuma parte do corpo dos performers que tenha, realmente, descansado.

Movimentada pela tensão estabelecida por esse trabalho e em diálogo com a própria experimentação dos performers, desenvolvi, em seguida, as *tripas* (2023-). Elas são maiores e mais longas do que os *almofadados*, tem formato sinuoso e são unidas, continuamente, por suas extremidades. Por conta desta continuidade entre as peças, as tripas passaram a ter dimensões suficientes para acolher um ou mais corpos. Isso permitiu que essa proposta participativa pudesse ser instalada em diferentes ambientes e circunstâncias, em maior ou menor volume. Quando inseridas em um espaço, formulam um convite bastante literal à horizontalidade uma vez que, diferentemente dos *almofadados*, estão sempre lançadas ao chão sobre uma superfície macia e fofa – que também serve de base para deitar-se – e

chamam para um entrelaçamento. Quando encerrada a proposta, essa base serve de invólucro para embalar, guardar e carregar as *tripas* para outro lugar.

Uma particularidade das *tripas* é que elas são confeccionadas com resíduos da indústria têxtil manualmente comprimidos, envolvidos por uma malha casualmente vermelha que é o que confere, no campo simbólico, uma das semelhanças das *tripas* às tripas. Esse resíduo têxtil, quando incorporado como ferramenta artística, passou a interferir na pesquisa trazendo à tona diversas qualidades próprias deste material. São retalhos de malhas elásticas, de algodão, poliéster, poliamida, plush, linho que surgem a partir do corte de moldes de peças de roupa, que direcionam e modulam os interesses da pesquisa para maleabilidade, caimento, elasticidade, resistência, leveza e peso. Enquanto os *almofadados* são proposições mais diretas: pequenos travesseiros para descansar do jeito que for possível, a experiência do corpo em contato com as *tripas* é paradoxal. Esse material que é escolhido para sua confecção desafia a percepção háptica e tátil, faz as tripas parecerem leves e maleáveis, mas são firmes, resistentes e ainda confortáveis.

Fig. 3. *Tripas* no Educativo da 14ª Bienal do Mercosul, Porto Alegre/RS, 2025. Foto: Marina Rombaldi. Fonte: acervo pessoal da artista (2025).

Fig. 4. *Tripas* na exposição Canteiro de Obras #1, Remanso Instituto Cultural, Porto Alegre/RS, 2024. Foto: Guilherme Leon. Fonte: acervo pessoal da artista (2025).

Em virtude de a pesquisa se construir no campo da arte participativa, a metodologia do trabalho poético-prático proposto consiste em buscar espaços e situações nas quais possa ser colocado em contínua tensão. A proposta inicialmente submetida para as assembleias do *VIII SIPACV* visava debater coletivamente e em diferentes perspectivas os efeitos e relações da dicotomia agir-cansar/trabalhar--descansar no trabalho em arte e no corpo do trabalhador da arte. Pretendia-se integrar as *tripas* (2023-) à assembleia para serem ativadas e desativadas em meio às discussões, acionando, se possível, algo da ordem da variação do eixo do corpo naquele espaço. Entretanto, os tensionamentos surgiram antes mesmo de se chegar no seminário: não haveria como levar esses objetos até lá. Optei, então, por levar os *dispositivos almofadados* disponíveis. Todavia, pelo modo como a assembleia em que estive se desenvolveu, tampouco estes foram presenças relevantes. A urgência de tecermos relações entre os objetos trazidos pelos grupos se sobrepôs ao tempo necessário para nos determos a cada um deles em seu potencial particular.

O *VIII SIPACV*, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (Brasil) e pelo Programa de Maestría en Arte y Cultura Visual de la Facultad de Artes de la Universidad de La República (Uruguai), foi realizado em Montevidéu (Uruguai) entre os dias 4 e 7 de agosto de 2025. Neste ano, o formato tradicional de seminário acadêmico com comunicações individuais cronometradas e tempos e espaços de discussão bem definidos foi substituído pelo formato *assembleia*. Os pesquisadores inscritos foram divididos em quatro grupos, cada um formando uma assembleia com eixo temático parcialmente delineado pelos nomeados *ativadores* de cada grupo. O espaço da universidade pública do Uruguai (UDELAR) acolheu o evento, reunindo temporariamente diferentes vozes constituídas de contextos socioculturais variados – de diferentes países latino-americanos e europeus, por exemplo.

O formato de assembleia pareceu gerar uma estranha mistura de desconforto e empolgação. O eixo principal do seminário foi descrito como: "des/encontros: misturas e colaborações no poético-político", e esse desencontro estava dado desde o princípio: ora os assembleistas desejavam expor suas pesquisas e referenciais teóricos e artísticos, parecendo, a todo custo, retomar o formato tradicional de seminário ou congresso; ora demonstravam engajamento no novo formato. Partiu-se, na assembleia A, da qual participei, de uma questão levantada no grupo: o que seria uma assembleia?

No dicionário Michaelis (Assembleia, 2025), assembleia é definida como: 1. Reunião de pessoas, a fim de discutir e conjuntamente deliberar certos objetivos; 2. Reunião de pessoas legalmente convocadas, a fim de regulamentar ou solucionar determinados assuntos submetidos à sua deliberação; 3. Lugar onde se reúnem os membros de um órgão deliberativo; plenário. Além dessas definições, é possível encontrar alguns trechos, disponibilizados virtualmente e impressos pela organização do evento, que discorrem sobre o que estruturava a ideia que se apresentou.

Segundo os organizadores, a assembleia se definia como *um formato que prioriza escuta, pluralidade, dissenso, debate e conflito, buscando criar em coletivo, habitando e habilitando espaços de conhecimento, movimento e afetação.* Seria uma *tentativa de mover-se contra um presente que reforça o êxito individual e a*

estandardização de discursos. Habitar o dissenso seria, então, ir além da aceitação da divergência, mas assumi-la como potência criadora para gerar novos sentidos. Entremeadas a estes textos informativos e diretivos, algumas perguntas disparadoras também foram feitas pela organização do evento, como, por exemplo: *como desafiamos hierarquias e formas estabelecidas de produção de conhecimento? O que acontece quando o saber se volta permeável ao desencontro? Como a colaboração pode ser uma prática que não elimine a diferença, senão que a potencialize?*

Nos trechos supracitados, é possível identificar temáticas e tópicos que despontam em diferentes áreas de conhecimento, inclusive nas artes, já há algum tempo e frequentemente carregados de um sentido de urgência e de necessária transformação política. Tendo isso em vista, ao perguntar como desafiamos hierarquias, parte-se do pressuposto de que há, necessariamente, um desejo comum de contestação. Contudo, desafiar hierarquias exige não apenas a crítica a sistemas de poder instituídos, à imaginação de outros mundos possíveis, mas, sim, transformações efetivas de paradigmas sociais. O que é desafiado e contestado? Nesse sentido, pode-se pensar sobre a relação entre arte e resistência ou arte e política que existe há mais de dois séculos sob um dilema que envolve diversas tensões no próprio campo da estética. No bastante conhecido texto de Jacques Rancière, "Será que a arte resiste a alguma coisa" (2007), o autor reforça a importância de questionarmos a premissa da resistência da arte, que desafia hierarquias, para além dos processos micropolíticos, tensionando a ideia de que a arte resiste. Se ela resiste, resiste à quê? Essas palavras justapostas, arte e resistência, parecem ter seus sentidos já estabelecidos e com frequência as utilizamos porque, por si só, já comunicam um certo conjunto de ideias e, portanto, fazem parecer que não é preciso elaborar mais reflexões sobre elas.

Rancière (2007; 2010) escreve que a arte se dá por uma experiência estética sensorial particular. E, nesse aspecto, existe um potencial de resistência em dois sentidos: a arte resistindo à sua redução a mero objeto estético, reforçando a manutenção da sua autonomia, e resistindo à sua total fusão à política, porque isso implicaria em sua dissolução completa. Ou seja, a resistência da arte está justamente na manutenção desta tensão entre a autonomia e a fusão, mantendo vivo um espaço de contradições que não são ultrapassáveis (Rancière, 2007; 2010). Assegurar sua distância em relação às demais experiências estéticas não torna a arte menos politizada, porque ela está sempre vinculada à ordem social à qual ela própria resiste. Em relação a isso, escreve que:

> Porque a política, bem antes de ser o exercício de um poder ou uma luta pelo poder, é o recorte de um espaço específico de "ocupações comuns"; é o conflito para determinar os objetos que fazem ou não parte dessas ocupações, os sujeitos que participam ou não delas, etc. Se a arte é política, ela o é enquanto os espaços e os tempos que ela recorta e as formas de ocupação desses tempos e espaços que ela determina interferem com o recorte dos espaços e dos tempos, dos sujeitos e dos objetos, do privado e do público, das competências e das incompetências, que define uma comunidade política. (Rancière, 2010, p. 46).

A arte pode ser tanto reativa como proativa; pode ocultar ou trazer à tona o real e, em outra instância, pode operar redistribuindo ou mantendo os lugares já definidos nos cenários privados e públicos (Rancière, 2007; 2010). Esse poder de resistência não está exatamente em rebeliões através da arte, mas na autonomia sensível que ela preserva, no deslocamento, analisado caso a caso, das condições perceptivas que definem aquilo que é comum, legítimo ou autorizado. Em outras palavras, Rancière (2007; 2010) pensa em uma arte que resiste, ou seja, numa arte política, que não é instrumentalizada ou manipulada pelo mercado, por exemplo. Se a arte está em resistência é, exatamente, nesse lugar entre a resistência pura e a alienação total, em um campo que é atravessado pelas tensões (Rancière, 2007; 2010). Sendo a arte diretamente presente na construção das sociedades, dos indivíduos e das coletividades, ela pode, inclusive, gerar novas formas de mundo e servir, até mesmo, para a manutenção das próprias hierarquias vigentes.

A pesquisadora da arte Aurora Fernández Polanco dialoga, em alguns de seus escritos, com estas ideias propostas por Rancière. Polanco (2007a; 2007b) reforça que a resistência da arte tem a ver com o processo político de quando as práticas e formas da arte intervém na configuração do mundo – no cerne da relação entre estética e política –, quando a arte estabelece dissensos em uma experiência do sensível particular do seu campo e, ainda assim, dialoga com aquilo que é externo, resistindo também aos consensos (Polanco, 2007a; 2007b). Para esta autora (Polanco, 2007a; 2007b), a resistência da arte se manifesta na sua capacidade de evitar a neutralização pelo formato-exposição ou pelo espetáculo que esvazia seu potencial crítico. Polanco (2007a; 2007b) retoma Rancière (2007) ao indicar que a autonomia da forma da arte é justamente o que a permite atuar politicamente, sendo livre da finalidade utilitária, mas ainda capaz de gerar dissenso e redistribuir o sensível, mantendo-se simultaneamente autônoma e politizada.

Dessa maneira, se faz importante questionar o uso de certos termos que parecem já ter seu sentido definido. Quando se pensa em assembleia, nesse contexto atrelado ao campo da cultura visual e, ainda, de formas de arte que desafiam hierarquias, parece-me que há um outro pressuposto: que, ao estarmos entre pesquisadoras e pesquisadores do campo da arte, da cultura e de áreas afins, estaríamos entre iguais ainda que, simultaneamente, entre diferentes. E que, por isso, estaríamos participando de um mesmo tipo de assembleia e, certamente juntos, produzindo resistências.

Pode-se pensar que uma assembleia pode ser praticada quando se participa ativamente da mesma, tomando esse espaço como o de uma ação coletiva. Mas, uma assembleia também pode ser somente habitada quando se entende esse espaço como um espaço vivido de forma independente da intervenção ativa individual. Ainda é preciso considerar que existem diferentes formas e formatos: assembleias formais e informais, deliberativas e consultivas, gerais, parciais, representativas. Isso pode sinalizar que, muito provavelmente, o dissenso – um dos motes do Seminário – se dá também porque cada participante chegou até a assembleia da qual participaria de uma maneira particular e dentro de suas experiências, conceitos e entendimentos.

À medida que todo trabalho de arte sai do seu espaço de origem, seja o espaço o ateliê, o doméstico, o café na esquina da rua, o urbano ou qualquer outro

espaço que possa ser considerado de trabalho, e passa a circular em outros ambientes, ele vai adquirindo ou perdendo significados, funções e possibilidades. Dessa forma, é possível visualizar os espaços de discussão coletivos que se dão no campo social – e, também, nesse espaço de assembleia – como espaços nos quais fricções, consensos e dissensos sempre se apresentarão. Isso porque o coletivo, ainda que antecedido pelo artigo definido masculino e singular, não é uno e, sim, múltiplo.

Cláudia Zanatta (2022), a partir de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (1992 *apud* Zanatta, 2022), destaca um modelo de relacionamento interpessoal vigente no campo social definido pelos autores como *agonístico*: que se estabelece não por uma ideia de consenso, mas sim por meio do conflito. Nesse modelo, as relações se dão pela perspectiva na qual os indivíduos são rivais e competem no campo social de modo a gerar uma espécie de conflito produtivo (Zanatta, 2022). Agonístico é aquilo que está relacionado à ideia de combate, ameaça, ataque e fuga. Portanto, Cláudia Zanatta (2022), por uma perspectiva da arte participativa que se dá no campo social, entende que as relações nesse espaço não são consensuais; são, na verdade, dissensuais e conflituosas e operam em frequentes negociações e tensões em um lugar que, certamente, não é o de síntese e de união. E isso justamente é parte do que se entende como manutenção de um espaço social democrático (Zanatta, 2022).

Se podemos entender a assembleia ocorrida como um espaço social e de coletivização, o combate e o conflito – o dissenso – fazem parte da sua estruturação. Porém, talvez estas sejam ideias observadas por uma perspectiva demasiadamente positivada. Como manter-se no dissenso? A diferença, o dissenso, o desencontro podem ser incorporados sem que sejam, ao mesmo tempo, relativizados ou diluídos? Em um encontro entre iguais-diferentes, pôde-se observar que existem muitos desencontros. E que nem toda arte resiste ou pretende resistir ou desafiar hierarquias. E muitos destes desencontros e dissensos, talvez, sejam incapazes de gerar conflitos produtivos que, em teoria, gerariam transformações (Zanatta, 2022). Entre encontros, desencontros, dissensos e modos diferentes e simultâneos de habitar, participar e fazer uma assembleia entre iguais-diferentes, pergunto às perguntas: desafiamos mesmo as hierarquias? E se sim, quais?

Sobre isso, recordo-me da expressão utilizada em diversos dos materiais disponibilizados pela organização do seminário: "des/encuentro". No dia em que chegamos à Montevidéu, recebi em minhas mãos uma caderneta para anotações e, no verso da capa, o que parecia um erro de impressão ocultava algumas frases e sobrepunha algumas letras. Nesse material, não saberia dizer se pelo acaso do erro, estava escrito "/encuentro". O espaço do desencontro teria sido substituído pelo espaço do encontro? Uma instância paradoxal revela a fragilidade e a instabilidade que constituem as duas esferas, a do desencontro e a do encontro.

Ainda que a assembleia priorize a abertura à oralidade, como um espaço teoricamente democrático, certamente ainda há uma hierarquia que se estabelece: há quem fala e há quem escuta. Há, também, nesta assembleia, um mediador/ativador que pré-estabelece e organiza uma ordem para que se possa falar para que, assim, seja possível mútuo entendimento. Há quem atravessa essa ordem e fala quando é tomado pelo impulso e pelo desejo de se posicionar e se fazer ouvir. Há, ainda, por ser um evento científico que corresponde às diretrizes e ordens institucionais, tarefas a serem cumpridas e determinados produtos a serem entregues.

O tempo de estar em assembleia foi atravessado pelas ordens e pelo que precisava ser cumprido e entregue ao final do seminário. Hartmut Rosa (2017; 2019) caracteriza como "dessincronia" esse certo tipo de aceleração que vivemos, que se dá em diversos aspectos da vida, porém não em todos. Rosa (2017; 2019) aponta que existem algumas coisas que podem e irão ser aceleradas, algumas que podem e não irão ser aceleradas e outras coisas que não podem ser aceleradas – gerando a dessincronia. O formato de assembleia proposto é fincado no dissenso que já é pré-estabelecido, mas, também, nessa espécie de *dessincronia*. Essa dessincronia pode ser percebida porque, ainda que o formato tradicional tenha sido deixado de lado, havia que se cumprir uma meta – seja ela proposta pela Universidade, pelos sistemas de avaliação científica ou pelo próprio *modus operandi* do pesquisar no contexto acadêmico. Em contrapartida, parece-me que há um tempo distendido, particular, para executar e assimilar a escuta e a fala, há um tempo para a experiência do corpo em debate, em espaços de dissenso e desencontro. Nem sempre, ao findar este tempo, se formulam novos sentidos, nem sempre se habilitam novos espaços de conhecimento, nem sempre se cria algo em coletivo. Alguns dissensos, ainda que em volume baixo, sempre irão vibrar ou ressoar diante daquilo que é entendido como senso.

A proposta inicial de coletivamente debater sobre o trabalho de/em arte, mesmo que por outra via e sem ligação direta com os dispositivos e objetos da pesquisa, fracassou. Surgiram assuntos que tensionaram, dentre tantas questões, o próprio estatuto do que estávamos lá a fazer. Ailton Krenak, no primeiro episódio do documentário *Cidades possíveis* (Cidades possíveis, 2020), comenta sobre como nós, humanos, somos muito ruidosos. Produzimos muito barulho com nossas vozes e nossas vidas e, por isso, não escutamos tudo aquilo que está ao nosso redor. A escuta seria, realmente, uma habilidade humana?

Ao final do seminário, cada assembleia deveria preparar uma apresentação com duração de quinze minutos para ser feita aos participantes do evento. Como proposta final da assembleia A, sugeri que ficássemos sem falar durante os quinze minutos já que, durante todos os outros dias, falamos muito e em total ou parcial dessincronia, desencontro e dissenso. Uma parte do grupo não acolheu a ideia; entretanto, aqueles e aquelas que com ela se identificaram, o fizeram devido à exaustão causada pela turbulência da exigência incessante de fala e dos dias que se passaram. De alguma forma, parecíamos ter, majoritariamente, finalizado a assembleia cansados. O tempo em silêncio surgiu, então, como uma forma de descanso. O grupo acrescentou à proposta a perspectiva de que permanecer em silêncio não significava não se comunicar com o entorno por meio de gestos corporais e palavras escritas, por exemplo. Entretanto, erramos ao pressupor que todos entendemos o ato de permanecer em silêncio da mesma forma. Diferentes recortes sociais, de classe, raça e gênero imprimem diferentes perspectivas nesse ato que pode, facilmente, confundir-se com o silenciamento.

Não produzir ruído não significa passividade. É confortável para uns, desconfortável para outros, tanto para aqueles que o produzem quanto para aqueles que o recebem. Se há essa máxima de que a palavra é metade daquele que fala e metade daquele que escuta, o mesmo ocorre como o silêncio. Muito tempo de

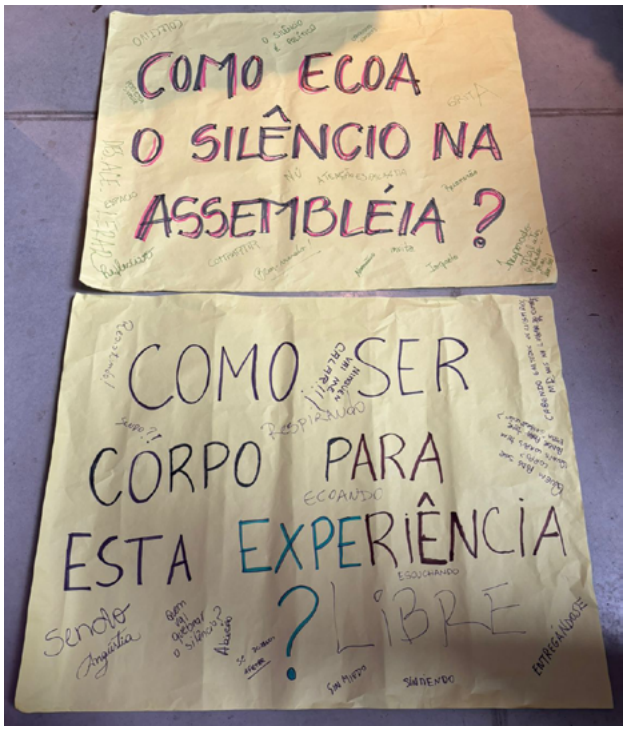


Fig. 5. Registro da assembleia A, *VIII SIPACV*, Montevidéu, 2025. Foto: Desirée Ferreira. Fonte: acervo pessoal Desirée Ferreira (2025).

silêncio – e o que seria *muito tempo* de silêncio? E o que seria o silêncio? – pode implicar até na desistência do ouvinte que vai ser tomado pelo impulso de quebrá-lo, como ocorreu durante a apresentação da proposta. Palavras irromperam no silêncio, faladas e escritas.

A 27ª Bienal de São Paulo, realizada em 2006 sob curadoria geral de Lisette Lagnado, intitulava-se "Como viver junto". O título advém das aulas Roland Barthes no Collège de France (1976–1977) (*apud* Lagnado; Pedrosa, 2006), nas quais ele buscava imaginar formas de coabitação que escapassem da dissolução do sujeito no coletivo e do isolamento radical. Lisette Lagnado (Lagnado; Pedrosa, 2006), em seu texto no catálogo da bienal, deixa explícito que este tema está rodeado de complexidades, e que nem uma concomitância espacial ou temporal são capazes de conjurar um agrupamento entre sujeitos, pois este é um desafio político e existencial em constante negociação e tensão. Sobre esta Bienal, Peter Pál Pelbart (2006) escreve um texto no qual desloca a questão: pensa sobre como viver só. Pelbart (2006) pensa a solidão – e, quiçá, podemos pensar neste silêncio proferido – não como ausência da comunidade, mas como possibilidade de estar junto sem o sufocamento das diferenças, sem a inteira dissolução na comunidade ou em tantas capturas que resultam na homogeneização. Por sua vez, Sérgio Basbaum (2006) escreve a partir de Pelbart (2006): "viver junto, viver só, só viver": um conciliamento ou reconcliamento destes mundos do viver só ou do viver junto. Nos dois textos, repete-se a questão de Jean Oury (s. d., *apud* Pelbart, 2006; Basbaum, 2006): "como sustentar um coletivo que preserve viva a dimensão de singularidade?".

A experiência de estar neste seminário-assembleia, a partir do fracasso de uma proposta inicialmente pensada, que terminou por se refazer no próprio espaço coletivo agonístico, dissensual e dessincronizado, mas simultaneamente marcado de encontros, me leva a escrever este texto. Em hierarquias que se fizeram, desfizeram

e refizeram concomitantemente; no exercício, às vezes quase impossível, de escuta; na instabilidade do tradicional e do novo; em ritmos e de perspectivas dissonantes; em questões derrubadas e novas dúvidas impostas, certamente, habitamos e praticamos uma assembleia. Que tipo de assembleia foi essa? Esta que foi capaz de se configurar do modo que se configurou, com os que ali estavam e que, para cada um, se estruturou de um modo próprio. Não posso deixar de finalizar esta escrita perguntando: é possível imaginarmos juntos?

Referências

ASSEMBLEIA. **Michaelis** – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (online). Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/assembleia. Acesso em: 2 set. 2025.

BASBAUM, Sérgio. Viver junto, viver só, só viver: Basbaum comenta Pélbart. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/13928280/Viver_junto_viver_s%C3%B3_s%C3%B3_viver_Basbaum_comenta_P%C3%A9lbart. Acesso em: 9 set. 2025.

CIDADES possíveis: episódio 1. Direção: Eduardo Goldenstein. Brasil: Aion Filmes, Canal Curta!, 2020. 13 episódios (338 min). Disponível em: https://canalcurta.tv.br/series/cidades-poss%C3%ADveis. Acesso em: 9 set. 2025.

LAGNADO, Lisette. No amor e na adversidade. In: LAGNADO, Lisette; PEDROSA, Adriano (orgs.). **27ª Bienal de São Paulo:** Como Viver junto. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2006. p. 53-60. Disponível em: https://issuu.com/bienal/docs/namec7fb24/15. Acesso em: 9 set. 2025.

PELBART, Peter Pál. Como viver-só. In: Seminários Internacionais para a 27ª Bienal de São Paulo, 2006. Disponível em: https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2012/12/19/como-viver-so-palestra-com-peter-pal-pelbart-video-do-4o-seminario-vida-coletiva-seminarios-internacionais-para-a-27a-bienal-de-sao-paulo-abaixo-a-transcricao-integral-da-p/. Acesso em: 9 set. 2025.

POLANCO, Aurora Fernández. Otro mundo es posible ¿Qué puede el arte? Estudios visuales, v. 4, p. 126-143, 2007a. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Aurora-Fernandez-Polanco-2/publication/28314827_Otro_mundo_es_posible_Que_puede_el_arte/links/563d34d808ae8d65c0118337/Otro-mundo-es-posible-Que-puede-el-arte.pdf. Acesso em: 2 set. 2025.

POLANCO, Aurora Fernández. Resonancias: arte y vida. Una lectura de Jacques Rancière. Revista Concinnitas, v. 1, n. 10, p. 47-56, 2007b. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/22886. Acesso em: 2 set. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. Será que a arte resiste a alguma coisa. In: LINS, Daniel (org.). Nietzsche, Deleuze, arte, resistência. Tradução: Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007, p. 126-140.

RANCIÈRE, Jacques. Política da arte. Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 2, n. 15, p. 045-059, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1414573102152010045. Acesso em: 2 set. 2025.

ROSA, Hartmut. Modernidade dessincronizada: aceleração social, destemporalização e alienação: uma entrevista com Hartmut Rosa. [Entrevista concedida a] João Lucas Faco Tziminadis. Estudos de Sociologia, v. 22, n. 43, p. 365-383, 2017. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/issue/view/672/191. Acesso em: 9 set. 2025.

ROSA, Hartmut. Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2019

ZANATTA, Cláudia V.. Práticas artísticas participativas: considerações sobre tensões e conceitos. Paralelo 31, Pelotas, v. 18, p. 18-33, 2022. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/280902. Acesso em: 2 set. 2025.

Marina Costamilan Rombaldi

É artista visual e pesquisadora. É doutoranda em Poéticas Visuais (PPGAV/UFRGS) e mestre pelo mesmo programa; pós-graduada na Especialização em Artes Visuais: Pensamento e Produção Contemporâneos (UCS) e bacharela em Artes Visuais (UCS). Integra o grupo de pesquisa Poéticas da Participação UFRGS/Cnpq e o Coletivo UN. Pesquisa as conexões entre corpo-cor-espaço a partir de diferentes objetos e dispositivos participativos propositores de experiências que passam pelo eixo do corpo, refletindo sobre dinâmicas coletivas e individuais em interação com espaços públicos e privados.

Autoficção - ou encantamento para corpos-mundos confinados

Michele Louise Schiocchet
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Palavras-chave: encantamento, performatividade, arquivo performativo.

A dimensão sensível da vida é uma dimensão fundamental da existência coletiva e da produção social. A criação de imagens e de performances entrelaça e reelabora sentidos e códigos culturais formando tramas que se organizam em desenhos por vezes mais ou menos instáveis e que são constantemente re-costurados à medida em que produzimos coletividade. A busca por referentes, modelos ou caminhos envolve processos de identificação e de disputas na tentativa de encontrar posições possíveis. Recorremos a lugares de origem para tentar identificar de que tipo de matéria somos feitos, à projeções de desejos, para questionar ou não estes lugares de origem. Negociamos sentidos e percepções para que estas posições que encontramos sejam sempre compartilhadas, como em uma dança que se aprende à medida em que se dança.

Neste pequeno texto, busco relacionar minha investigação em torno das noções de encantamento e performatividade com a experiência da assembleia que ocorreu em Montevideu, durante o VIII SIPACV. Escolho, portanto, um formato de escrita menos rígida, e que incorpora elementos poéticos que ecoam, no meu modo de ver, a atmosfera do encontro. A experiência da assembleia da qual participei mesclou ações poéticas com discussões teóricas, fazendo ao mesmo tempo emergir diversas narrativas pessoais dos integrantes do grupo. Durante o encontro tivemos a oportunidade de conhecer diversos pesquisadores de países latino americanos e de compartilhar de diferentes motivações e perguntas de pesquisa, interfaceando nossas questões e buscando dinâmicas que nos levassem a convergências entre interesses e inquietações destes pesquisadores. Escrevemos palavras chaves em fitas: Afeto, e(x)(s)critura, investigación, creación, encantam(l)ento, cuerpo, imagen, representación, imaginatión, gestos, rua, conversa.

E colamos na parede perguntas norteadoras das pesquisas: O que pode ser o corpo feminino obsceno? ¿Es usted Feliz? Como fazer com que a pesquisa dialogue com a realidade? ¿Que es investigar? Como se constitui a pele de um corpo coletivo? ¿Como conecta cada unx con su investigación práctica artística etc? O quanto/ como nossas infâncias nos afetam nos dias de hoje? ¿Como resuelves el extrativismo académico? E o celular? O que fazemos com ele? O que as crianças e os jovens fazem com eles? Como trazer um olhar mágico (mirada magica) para a pesquisa/ investigação? O que podemos aprender no coletivo? ¿Que es urgente hoy? Como nossas pesquisas possam nos fazer mais sorrir do que chorar? ¿Tu, educador de arte, artista, cuando representas a personas en tus obras y/o en estúdios

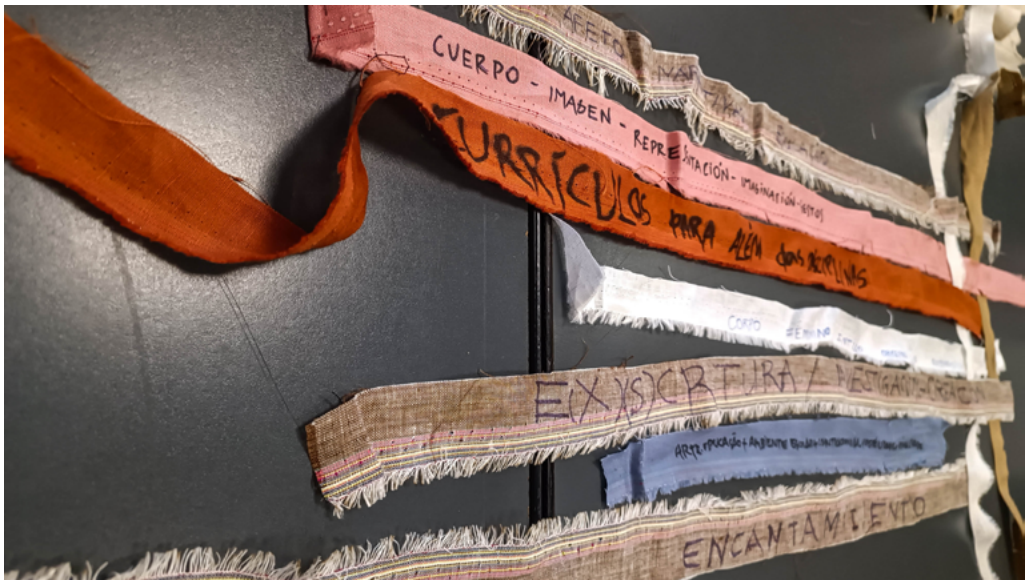


Fig. 1. Acervo pessoal.

de aula, que criterios utilizas para elegir quien tiene el privilegio de ser colocado en una posición de importancia y prominencia, o nunca has reflexionado sobre ello? O que me faz ser quem eu sou? ¿Cómo estar lo suficientemente permeable al encuentro con otras y a la vez no perder el eje de mis intereses y motivaciones en relación a mis prácticas de creación e investigación? Quando o não saber é debilitante? E quando é productivo? ¿Cómo se construye un paisaje colectivo? ¿Cuál es la importancia de la factura en la obra de arte? (Hoy) ¿Cómo es la distribución de poder en tu investigación? ¿Por qué en la historia y en el arte hay pocas mujeres o casi ninguna? ¿Hacia dónde se dirige el arte ? (Hoy) Porque nós movemos? Quais os movimentos das mulheres? ¿Cuál es la frontera de tu investigación? Como eu me conecto a essa assembleia?

O entrelaçar das palavras chaves e perguntas motivadoras das pesquisas dos integrantes com o universo afetivo daquele corpo coletivo, ressoa justamente algumas noções que venho trabalhando, como, por exemplo, a performance como modo de investigação, ou como episteme. Ou seja, a ação poética não é um resultado de uma pesquisa e sim também o seu meio de investigação.

Considero pertinente não separar conhecer de produzir de conhecimento, centrando a atenção nas diferentes dinâmicas de produção de imagem, de afeto e, sobretudo, da dimensão performativa a partir da qual se estrutura a política atual. A política que orienta e de certo modo, regula os corpos e suas interações. É portanto na inter-relação do campo afetivo com o científico que penso ser relevante situar minha pesquisa.

A proposta que venho desenvolvendo e que apresentei para este evento se concentra no campo expandido da performance, prestando especial atenção à performatividade da política contemporânea, às práticas discursivas e à criação de imagens, entendendo a esfera do cotidiano como um campo de disputas imbricadas entre realidade e ficção, desejo e transe.

O estudo de caso a partir do qual proponho esta reflexão é uma performance coletiva, intitulada: "Pílulas mensais de harmonização e embelezamento

aural para países com desequilíbrio espectral", concebida e dirigida por mim, que ocorre ao longo do ano de 2025 e que tem por fim produzir um anuário performativo de 2025, no qual mensalmente são produzidas ações/obras/materiais que relacionam notícias e fatos correntes com sua esfera cotidiana, gerando registros e reflexões.

A ação foi organizada da seguinte forma: Ao final de 2024, foram produzidas por mim e por Milene Lopes Duenha, uma série de frases que sugerem ações/ reflexões e que funcionam mais ou menos como um "programa performativo aberto". Estas frases foram colocadas individualmente dentro de cápsulas de gelatina, e posteriormente postas em pequenas garrafinhas compondo um conjunto de 12 pílulas por garrafa, cada pílula contendo uma instrução. As garrafas foram dadas a alguns artistas que foram convidados a abrir uma pílula por mês e relacionar a frase/ instrução contida na pílula com as notícias e principais acontecimentos daquele mês, gerando algum tipo de ação/ proposição artística como modo de elaborar aquela questão proposta em relação ao contexto político/ social vivido. Deste modo, o enquadramento do próprio cotidiano ao longo de cada mês, é dado pela interação entre a instrução da pílula e os principais fatos políticos daquele mês.

Algumas das frases contidas nas pílulas são: Reorganizar realidades: Invente uma solução melhor para um problema judicial do Brasil; Reorganizar realidades: Reorganizar a hierarquia do poder mundial; Redesenhar sua cidade; Redesenhar a distribuição de terras e povos; Saboreie uma relação que foge do seu controle; Como tensionar os limites de uma forma de existir até transmutá-la em outra existência?; Reconhecer a conexão espiralar entre presente, passado e futuro; Inventar uma música para ninar angústias; Desviar: Abandonar a chance de cercar o que acontece com suas referências prévias. Desconheça; Mudar as coisas de lugar, inclusive você; Acesse suas vísceras, encontre o que seu corpo devora e o que a ele é indigesto. Reverter o processo; De que chãos você se faz? Como seu corpo se entrelaça com os territórios que você habita?; Encontre um modo de perceber o chão que te acolhe. Mapeie suas nuances e os apoios a que seu corpo recorre. Perceba a feitura histórica desses apoios. Dê apoio; Experimentar a dimensão onírica da sua existência. Superar o sentido para habitar as potências emergentes no incompreensível; Perceber o que morre, velar, despedir-se. Reconhecer o vazio; Devolver para a terra o que tem de renascer; Reparar a história. Corrija um episódio da história do Brasil; Vestir-se do corpo que se quer ser; Mover-se do sentido das palavras. Reposicionar a relação entre som, palavra e sentido; dentre outras.

Cada uma destas frases, ao menos na minha experiência em tentar encontrar um modo de materializar em uma ação poética sua proposição, propiciava quase como um enquadramento temático para "viver o mês", ou uma forma de mover-se pelo cotidiano, agindo a partir da proposição. Dentre os temas que surgiram até agosto, menciono a questão das fake news, a noção de classes sociais, a morte e o vazio, que acabou acionando questões relativas à exploração de recursos naturais por parte das big techs, a saturação e a sensação de impotência dos indivíduos diante de realidades hostis como a crise em gaza, os avanços de pautas conservadoras, ect. Também surgiram questões mais amplas e metafóricas como as noções de chão e de apoio, e de ciclos de vida. A proposição que estava na pílula do mês de agosto era "Encontre um encanto e presenteie o mundo com ele".

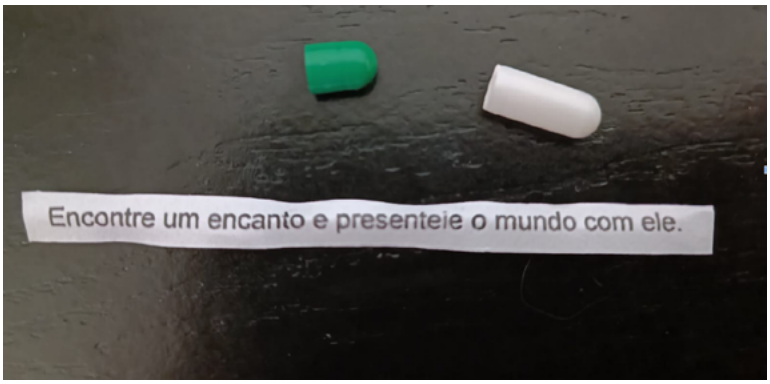


Fig. 2. Acervo pessoal.

Em uma análise inicial da ideia de encanto ou encantamento podemos pensar em alguns sentidos: o da magia e até das epistemologias e modos de conhecimento que foram obscurecidos ou apagados em processos coloniais, o da fé, que tem sido bastante ambíguo na política contemporânea, e uma noção mais etimológica que vem do canto, do entoar e que me parece sugestivo para algumas aproximações da ideia de encantamento e de peformatividade, mais especificamente a partir das teorias dos atos da fala, de Austin. O enunciado performativo age no mundo, transformando-o, e não descrevendo-o, assim como o encanto.

> Austin lança (...) uma nova proposta epistemológica para o estudo da relação entre linguagem e sociedade: considerar a linguagem como ação implica entender sua atuação sobre o real, como ela constitui o real e, assim, deve-se deixar de lado a visão de linguagem como um simples instrumento para representar uma realidade existente a priori (BORBA, 2014, p.462).

Uma outra proposição para a ideia de encantamento é trazida por Paolo Demuru, que sugere que o conspiracionismo que alimenta o extremismo de direita é movido pela maravilha e pela fantasia, e que sua principal caraterística reside na capacidade de produzir "máquinas mitológicas" (Furio Jesi, 1979 apud Demuru, 2024, online), que são dispositivos narrativos capazes de combinar infinitamente fatos e ficções de acordo com os diversos problemas que ela é chamada a enfrentar. Uma vez que a base desta criação não é a realidade, torna-se ineficaz a usual tentativa de debunking, ou de argumentação lógica com fins de tentar desmontar o discurso do outro. Cai-se na armadilha de permanecer neste campo discursivo. Mas porque então limitar-se a um conceito restrito de realidade? Por que não mobilizar forças para transmutar esse real pequeno em desejo, sonho ou magia? Quando o discurso se esvazia, quando conhecimento científico, a pesquisa e a reflexão crítica são invalidados ou substituídos por enunciações que incitam afetos e que seduzem massas, que palavras são possíveis? Que espaço pode haver entre a percepção da realidade e a invenção da realidade? As sobreposições, tensões e oscilações entre real, ficção, pós-verdade, ancestralidade, magia e transgressão são enfatizadas, a partir da ideia de encantamento como hipótese de transmutação da violência, como operação performativa que não foca em desmontar discursos mais de transcender sua estrutura resgatando e reinventando mundos possíveis.

A premissa desta pesquisa em curso, e cujas bases ainda estão se estabelecendo, é tratar da ambiguidade da noção de encantamento, sendo este entendido tanto como uma estratégia da ultradireita, quanto como forma de escapar dessas armadilhas e discursos, abrindo espaço para mobilização de desejos, imagens e mundos possíveis. Poderíamos mover algo entre enunciado e ação? Operar para além do discurso? Que espaço haveria entre a percepção da realidade e a invenção da realidade?

Esta ação entretece arte e política atuando na dimensão performativa do cotidiano, sugerindo uma coexistência das dimensões poéticas, políticas, míticas e oníricas, explorando modos de habitar os cenários, por vezes hostis, da política atual. A proposta entrelaça a criação de imagens, discursos, feitiços e performances, investigando, por um lado, a estrutura e as estratégias discursivas da extrema direita e, por outro, buscando compreender como os corpos resistem e sublimam essas condições. A relação entre o coletivo e o íntimo também é explorada por meio da criação deste retrato/arquivo, que será formado pelo conjunto dos 12 meses de 2025.

Como resposta provisória a estas perguntas e na tentativa de produzir algum encanto para poder presentear o mundo, redigi um pequeno texto poético motivada pela minha experiência junto aos grupo de trabalho que participei durante o SIPACV.

Autoficção - ou encantamento para corpos-mundos confinados

um corpo dissidente... visto de fora..
uma pele embrutecida, enrijecida... num corpo que dobra, que vinca, que corta, que enverga, que pende, que desequilibra...
Entre as previsões de movimento e o movimento está o mundo, as forças que não domina, que não prevê, que não controla..
ela dança, porque não tem outro lugar possível para caber, senão no movimento..
tentando se encontrar entre as memórias e registos do que já conhece e a tentativa de compreensão dos lugares aonde foi parar e dos caminhos que o corpo fez... pelo que passou.. como o corpo foi virando aquele caminho.. como o corpo foi reproduzindo aqueles lugares nos lugares futuros, nos desejos...
ela, ele .. corpo...
ela, ele, corpo, se move para se inscrever de instante em instante
se move para se inscrever sem saber muito bem no que... uma escrita em nenhum suporte...
um fio, que se difere do traço por dissolver as superfícies.. o gesto é um fio sem superfície..
uma escrita em código, num livro abstrato que é a cultura...
Ela, ele, corpo se move, tentando escapar do gesto... mas buscando refúgio. Que lugares lhe trazem conforto, prazer, acolhimento?
o corpo inicialmente busca registros de prazeres que já conhece, busca refúgio nas memórias, como se existisse um apoio profundo na história mesma que constitui aquele corpo.
Aquele ele, ela coisa-corpo busca entender os seus contornos, do que é feito.. mas essa matéria se desmancha em si mesma... na relação desta carne instável com

seus famigerados devires.
ele, ela corpo-coisa-bicho
transborda, sangra, mas acima de tudo deseja
seu desejo não tem forma
transborda
o corpo ele, ela coisa-bicho não tem imagem prévia
não se identifica, não é compatível, não é previsível, não é administrável
o corpo ele, ela coisa-bicho é dissidente, não por escolha, mas por condição intrínseca
é frágil e violento, envolvente e incômodo (inadequado, desconfortável)
todo corpo é corpo ele, ela coisa-bicho - corpo ele, ela coisa-bicho-acontecimento, estarrecimento, inebriamento, escândalo, gozo.
Mas carrega em sua inadequação os desequilíbrios, as consequências do choque da sua pele com as leis da harmonia universal.
O corpo-coisa-bicho não é renascentista, é maneirista... não é mitológico, embora ancestral...
fundamentalmente não é projeção, nem objeto de desejo, ele é o desejo puro, ingovernável
por isso, castrado, violentado, diminuído, silenciado, tornado obsceno
tornado medo de si, tornado vínculo entre desejo dor e medo, tornado culpa, mutilação
O corpo-coisa-bicho precisa ser escondido, domesticado, envergonhado de si. O corpo que não cabe, porque é corpo, é desejo, é vivo, é pulso, mas agora precisa ser inofensivo, previsível, desarmado... sua potência precisa virar sua culpa, sua dor
Mas o corpo-coisa-bicho é um corpo ambiente, ele não pode ser contido, é um corpo natureza, morte-vida, um corpo que não cabe na regra, porque a engole. Ele está para além do tempo, do ego, do estado ou do capital.
O corpo que transborda é um corpo que reconecta o chão com o céu, ele, é na verdade um corpo sagrado, um corpo prenhe.
Um corpo coletivo que escapa do negacionismo da morte, porque ele, em si, é ciclo e não finitude, é universo. E o universo jamais caberá num conceito, num ideal.
o sofrimento é a recusa da potência de si, é tentar, inútilmente, caber onde não se cabe, prever e controlar o que não tem forma.
Não há correspondência, não há legitimação. Não há confirmação.

Referencias

Demuru, Paolo. Políticas do encanto. Editora Elefante. 2024, 144, p.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos. Pagu** (43) • Jul-Dec 2014. Disponível em: https://doi.org/10.159%104-8333201400430441. Acesso em setembro de 2025.

Michele Louise Schiocchet

Étécnica em desenho industrial (CEFET-PR) e em interpretação teatral (ET-UFPR). Bacharel em estudos teatrais pela Universidade de Bologna (bolsista do programa ERASMUS na Leipzig Universität). Complementação pedagógica: Licenciatura em Artes Visuais. Mestrado em "Prática Como Pesquisa" em Performance pela Central School of Speech and Drama (Performance Practice as Research). Doutora em teatro na UDESC (bolsista do programa de doutorado sanduíche da Fulbright, em Nova York no The Graduate Center - CUNY, sob a orientação de Marvin Carlson). Em 2023 cursou a Especialização em Ensino de Artes Visuais: Abordagens Metodológicas e processos de criação pela UFG. Atualmente está em residência pós doutoral no Programa de Pós-Graduação em Artes - Escola de Belas Artes da UFMG, sob a supervisão do Prof. Adolfo Enrique Cifuentes Porras. Desde 2015 atua como professora adjunta do curso de licenciatura em artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR setor Litoral).

Identidad artificial

Matias Andrés Nobelasco Moreno
Universidad de la República, Uruguay

Palabras clave: Identidad, Retrato, Artificial, Píxel

Un retrato hecho con IA (inteligencia artificial) se crea mediante algoritmos de aprendizaje automáticos a partir de textos en un lenguaje natural. Generalmente esos textos son escritos de manera mecánica, con el golpe de los dedos contra un teclado de plástico. Resultando así, luego de un proceso, en la creación de una imagen virtual, ajena a la realidad aunque semejante. Dicha imagen digital es una construcción (así como la identidad) manipulable a voluntad desde un teclado de computadora o dispositivo electrónico (teclado virtual). Para este retrato lo manipulado fue la propia herramienta (keyboards), la cual fue deconstruida, utilizando así plásticamente su materialidad, transmutando el píxel en la imagen virtual por el píxel (las teclas) en la imagen analógica.

El tamaño del píxel o su cantidad, se asocian a la calidad de la imagen, siendo el megapíxel la medida universal para dimensionar la extensión de una fotografía. Cuantos más megapíxeles, más datos hay para procesar y generar una imagen mayor. Esto se pone en evidencia al hacer zoom y percatar detalles que se logran mediante la fotografía digital. Por otra parte, cuando se desea ocultar la identidad o generar anonimato, se diluye todo detalle o referencia. Una de las técnicas más comúnmente utilizadas es la de pixelación, que consiste en bajar la resolución de la imagen de forma deliberada. La precariedad es una forma de censura. Cuanto más grande el píxel más "cifrada" es la información, lo que equivale a decir que es menos visible, se pierde detalle. Lo curioso es que vista de lejos, la imagen pixelada funciona aunque no tenga mucha definición. Es una cuestión óptica.

Identidad Artificial es un proyecto que cuenta con una obra física que invita a la reflexión sobre la identidad, la inteligencia artificial, la construcción de la imagen propia mediante avatares, el anonimato y la censura. En el proceso la fotografía original pasó por varias fases: de la toma digital al plástico donde está impresa, de allí a la pantalla donde la pixelé, reimprimí en papel como referencia, para que luego un conjunto de plásticos volvieran a formarla, y su viaje no termina. Pues la foto/cuadro/mosaico o como se identifique, terminó como perfil de redes sociales de diversos entusiastas que se la apropiaron.

¿Cuál es la distancia óptima para identificar a una persona? ¿Cuántos píxeles necesita un algoritmo de reconocimiento facial para identificar a alguien? ¿A cuántos pixeles estoy de ser otra persona? ¿Me identifico con la foto de mi cédula de identidad? ¿Me reconozco en ese retrato fotográfico? ¿Qué tan pixelada debe estar mi foto para considerarla un retrato no representativo? ¿En algún momento dejo de ser yo en la foto? ¿Siempre fui yo? ¿Acaso soy anónimo? ¿Y la sociedad toda?

Si mi identidad visual es un misterio a construir: ¿quién la construye? Si la imagen es un simple artificio ¿qué truco me identifica?

Estas son preguntas que surgieron respecto a mi propia imagen, mi identidad visual, la artificialidad que conlleva y sobre mi relación con ellas.

Reflexiones de Asamblea

Al participar de las Asambleas del SIPACV surgieron otras preguntas e inquietudes que resonaron en mi investigación.

Al preguntarnos: ¿Cuál es la primer imagen colectiva de mi investigación?, lo primero que pensé fue que al tener solamente una imagen, un autorretrato, no había lugar para encontrar esa imagen colectiva que se buscaba. Luego, al reflexionar llegué a la conclusión que mi retrato –que ya no es mío dado su carácter anónimo– al no representar a nadie en particular, termina por representar a todos/as.

Es la propia estética del píxel que permite y fomenta esa apropiación. Asimismo la familiaridad que tenemos como usuarios de teclados de computadora, hace que nos identifiquemos con el retrato presentado. Como dijo una asambleísta: las teclas son lo último que tocan nuestros dedos antes de ir a dormir. Un retrato colectivo es aquel apropiado por la colectividad, ya sea que se trate de una individualidad o un grupo de personas. Lo colectivo es el uso.

En las asambleas la autoría pasa a ser colectiva, por ello convenimos en presentar una maní-fiesta, la celebración de un manifiesto hecho mediante la metodología del "cadáver exquisito". Cuya autopsia autoral sería considerada una profanación a su identidad colectiva. La imposibilidad de rastrear quién escribió qué se convierte en un gesto político y simbólico. No hay propiedad individual sobre el texto, sino una identidad común que surge de la suma y mezcla de diversas personas con diversas investigaciones sobre arte y cultura visual.

Identidad y herencia

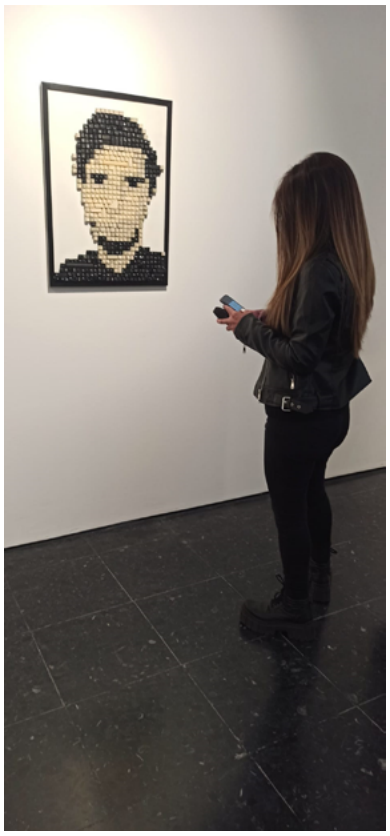
En cuanto a la identidad, la asamblea me invitó a:

"Recordar a nuestros ancestros, porque nuestra identidad también está formada por la identidad de quienes nos precedieron". Así como (re)construí el retrato colocando teclas, uno no crea de la nada, algo debe existir previamente, un concepto o una materialidad. Con la identidad pasa igual, existen rasgos que son heredados, y vincular la identidad con los ancestros lleva a plantearse aquellas afirmaciones del tipo tiene la nariz del abuelo, los ojos del tío, la sonrisa de la madre. Entonces en un mundo virtual, donde abundan los filtros, corren las modas y se generan imágenes con inteligencia artificial, me pregunto ¿qué me hace singular? ¿cómo me distingo del resto? y ¿cómo me distingue el resto? ¿influye en mi perspectiva la mirada ajena? ¿acaso mis antepasados también se lo preguntaban?

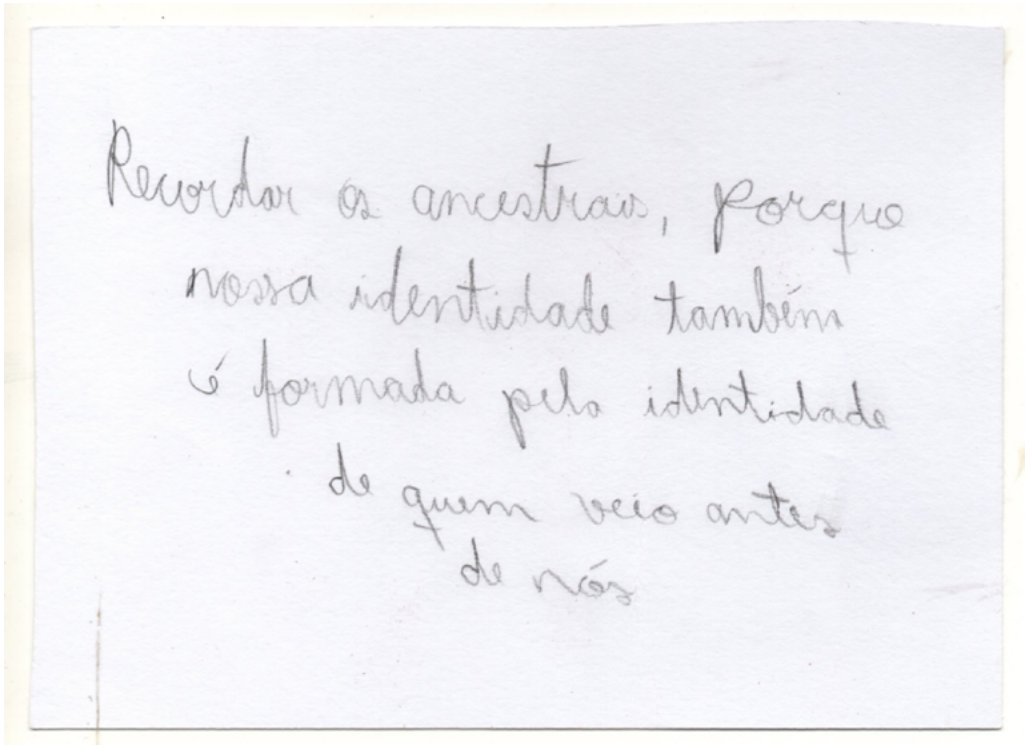
En las asambleas mis preguntas fueron respondidas con más preguntas, incluso con silencio o con palabras que no le encontraba traducción. En el retrato hay ciertos guiños en su armado, más allá de que un ojo esté compuesto por las teclas fin y NO, y el otro ojo con las teclas inicio y SI. De lo que hablo es de la frente, compuesta por una barra espaciadora. Hay que ser de mente abierta, dejar espacio para la mirada crítica colectiva.

Bloq Despl
Fin
Fin
Fin
Supr
Inicio
Ins

REPÚBLICA ORIENTAL DEL U
DIRECCIÓN NACIONAL DE IDENTIFICA
Apellido / So
NOBEL
Nombre / No
MATIAS
Nacionalidad
URUGU
Fecha de Na
20/10/1
Lugar de Na
MONTE
N° de identi
4.44
Expedición /
26/06/2
Vencimiento
26/06/2



Exposición: 51 Premio Montevideo de Artes Visuales, SUBTE (2023)



Matias Nobelasco

Fotógrafo, artista y diseñador gráfico. Es Licenciado en Artes (opción Fotografía) en Bellas Artes (Universidad de la República) y estudiante de Diseño Gráfico en la Facultad de Artes (UdelaR). Trabaja como ayudante en proyecto de Facultad de Artes: I+D Site-specific: producción de intervenciones colaborativas y mediación pública desde la investigación basada en artes.
Expuso en colectivo fotografías en el Centro de Fotografía (Montevideo 2011) y en Festivales Internacionales de fotografía: San José Foto (Uruguay, 2023), Valparaíso (Chile, 2023). Seleccionado en el 51 Premio Montevideo de Arte Contemporáneo (2024) y Finalista en el Premio de Fotografía Jeanne Mandello 2024 (Montevideo).

Kenia no está en África, está en una asamblea

Sergio Trabucco Zerán

Universidad de los Lagos, Chile

0

Entramos al salón, estamos llenos de preguntas. No entendemos nada porque no estamos acostumbrados a otra forma de universidad. No estamos acostumbrados a otra forma de hacer universidad. Los indicadores nos han impedido pensar en otras posibilidades. Muchas y muchos de las y los asistentes han pasado siete años yendo y viniendo a seminarios entre Uruguay y Brasil. A este mismo seminario, pero en otro formato, al de siempre. Siempre ida y vuelta, siempre alternando la universidad anfitriona. Exponer, hablar, y, en el mejor de los casos, ser escuchados. Esta vez el dardo cae del lado de acá del mapa y nos encontramos, con nuestras dudas, llenos de incertidumbres, a orillas del Río de la Plata.

1

Entro a la Facultad de Artes de la UDELAR y como un niño travieso le pregunto a las personas en recepción, que dónde eran las asambleas. Lo hice a propósito, como una provocación. Se extrañan, no saben qué responder, me miran con sospecha como si me fuese a tomar el edificio. No saben de asambleas porque los estudiantes no están movilizados. Se miran entre ellas, me hacen muecas, mueven la cabeza de un lado para otro y dicen no, no hay asambleas. El seminario, digo resignado. ¡Ah! Es arriba, responden aliviadas.

2

Decido entrar a una asamblea y escucho a un asistente preguntar desesperado sobre cómo se iba a certificar su participación. Que si no se hacía acorde a los requerimientos de su universidad de origen hasta podían hacerle devolver el dinero para la ayuda de viaje que le había permitido estar aquí. Me aterra la idea del poder de un papel y de la burocracia, la que podía borrar al colega del mapa y hacerlo invisible si no se cumplía con el indicador, como si nunca hubiese estado, como si nunca hubiese venido, cuando él, hoy, está aquí. Una colega pide lo mismo, que su participación sea informada de una manera que permita evidenciar, a través de un certificado de la organización, que ella estuvo aquí, que ella trabajó aquí, que ella fue un aporte aquí, en este lugar a miles de kilómetros de casa. Pero el certificado debía decir lo que su universidad quería leer, no a lo que la habían invitado a hacer. Muchas preguntas. Muchas explicaciones y aún no arrancábamos con las asambleas. *La forma, siempre la forma,* dice cansada una de las organizadoras, quien, impaciente, intenta que alguien le cuente cómo estuvo el fondo de la discusión en el primer día del encuentro.

3

Una activadora intenta romper el hielo. El hielo no, el iceberg que había ahí en la sala, aún en obras, en la Facultad de Artes de la UDELAR. "Les invito a hablar con un extraño o una extraña". Dijo muy contenta ella. Pero la palabra estaba sensible e inmediatamente se puso en tensión. ¿Qué es un extraño aquí? Preguntó una participante de Brasil. Yo le digo a mi hija que no hable con extraños, gritó una. A mi la comida me parece extraña, dice otro. Exquisito se dice en portugués, dice otra. *Bueno, hablen con un desconocido o desconocida,* sentenció la activadora, sin siquiera pensar el peso que tendría, a partir de ese momento, cada palabra.

4

Abro mi computadora y anoto, como una lluvia de ideas que van entrando a mis oídos, lo que ocurre en cada una de las cuatro asambleas que se daban cita en esa facultad:

La corporalidad.
Hacer visible lo invisible
Limpiar los ojos como educadoras para abrir los sentidos para la experiencia.
Venimos de una matria, no de un patria, entonces nuestra conexión viene de ahí.
La recolección como transformación para la generación de otras realidades.
Lo extraño no es lo mismo que lo desconocido
¿Cómo puedo pasar por un cernidor la palabra pedagogía?
El encuentro como elemento que se pone en conexión
Lo autobiográfico
La palabra cortada. Lo que está fuera del cuadro. El impulso por llenar lo que está fuera de la letra. Lo real v/s lo imaginario.
Pensar las preguntas que vienen antes, más que las respuestas que vendrán después.

5

"Imaginar juntos no es un lujo estético, es una urgencia política", dice la frase que acompaña las asambleas. Estar juntos es negociar, es poner en común los acuerdos y desacuerdos. Es no tenerle miedo a la discusión. Es tomar decisiones en colectivo y pensarnos en otredad. Imaginar juntos es abrazar la diversidad, es reconocernos distintos y distintas, porque si bien, hay quienes se preguntan por qué hablar desde la herida y no cerrarla de una vez para que se vuelva costra, hay quienes entendemos que estar juntos para hablar de ser una maestra lesbiana en una escuela de Brasil, quien tuvo que ver videos en YouTube sobre bodas de mujeres para saber cómo comportarse en su propia boda, dice relación con encontrarnos desde nuestras heridas, dejando la sangre fluir, y entender que también, en este encuentro hay personas que vienen de contextos heridos, de una infancia herida, de un país herido, de una familia herida, de una casa herida, de un trabajo herido, de una pareja herida, de una vida herida. Por eso, la pregunta que lanzó Andrea resuena todavía en mí.
¿A quién escogemos para ser colocados en una posición de importancia y prominencia en nuestras aulas y en el arte?

6

Intentar comprender lo que decía el otro y la otra resultó ser la tónica del encuentro, y yo recordaba a Roland Barthes con su libro "Cómo vivir juntos". Portuñol era la palabra que más se repetía, seguida de *fala de-va-gar*. Nos traducíamos como podíamos para entendernos y siempre, todas y todos volvían a la pregunta acerca de cuándo van a hablar de sus proyectos. Y ahí estaba la organización nuevamente explicando que eso ocurrirá de una forma distinta a la acostumbrada, que se generarán dinámicas para conocernos, para entrar en confianza, instancias de presentación colectiva y luego vendrían preguntas, los objetos recolectados desde el origen y aquellos que tuvieron que meter en el sobre que les entregaron el primer día. Que será, entonces, desde dispositivos diversos desde donde se abordarán las palabras claves y las investigaciones.

Salir del objeto de mi investigación para dar paso a los sujetos en mi investigación, decían en una asamblea. ¿Cómo hago una investigación que no sea extractivista? Se preguntaron más de una vez en otra.

7

Otro tema de reflexión recurrente fue el cómo afecta el proceso de investigación en la comunidad. ¿Cómo la gente piensa las realidades, esas múltiples realidades? Las formas de producción académica hacen que sean poco accesibles y desde donde se podrían generar monstruos, dijo una persona. Javiera habló del cuidado y eso también fue un tema recurrente en las asambleas, así como los afectos, los cariños y la empatía.

8

Vuelvo al ruedo y abro mi computador para anotar lo que escucho de cada asamblea:

La investigación tiene que asegurar la preservación de la institucionalidad pública.

Lo más urgente es compartir las preguntas colectivas. Las urgencias compartidas académicamente.

La pandemia demostró que es posible seguir por múltiples caminos para resolver las urgencias y eso es vital para las investigaciones. El arte nos da la posibilidad de las diferencias.

Nuestras prácticas nos deben permitir siempre dudar de nuestras decisiones y de nuestras respuestas.

La agenda de lo urgente. La posibilidad de salirse de la agenda de lo urgente. Desde el espacio universitario/académico, hemos tomado el modelo de la ciencia de tener que dedicarse a "mejorar la condición del hombre".

Las y los investigadores debiesen reivindicar lo que es "leve como pompas de jabón".

9

Sigo recolectando ideas y preguntas de otros y otras:

¿Qué vamos a hacer como colectivo con todo lo que emerja de las asambleas para constituirnos como un cuerpo?

La posibilidad de hacer otra universidad, atravesada por lo colectivo, por lo sensible, por lo afectivo. (Me acuerdo de lo que dijo Javiera sobre el cuidado).

El llamado es a que las fronteras no nos separen, nos unan.
La defensa de la educación pública, de la universidad, de ser profesor.
El vacío no es vacío porque siempre está repleto por algo intangible.

10

Alguien dijo que "las heridas abiertas tienen que ver con cuestiones de género, algo que nos incomoda, que nos duele", y me acuerdo de la intervención del compañero que viene de un país herido, y quien nos preguntaba, con total respeto y desde un lugar muy tierno, por qué hablábamos siempre desde nuestras heridas. Recuerdo su curiosidad por las heridas abiertas y su deseo de cicatrizar. Miro mi propia herida y empiezo a entender muchas cosas, me conecto con las compañeras y compañeros en las asambleas y me empieza a hacer sentido estar ahí. Miro con ternura mi entorno, la asamblea desde donde estoy tomando apuntes y me dan ganas de preguntar: ¿cuál es tu herida abierta? ¿qué tiene que ver tu investigación con esa herida? ¿cuál es nuestra relación con las heridas abiertas propias, ajenas, colectivas?
No lo hago ahí, por lo que las lanzo acá.

11

Vuelvo al salón y al montón de preguntas. Vuelvo al primer día de nuestro encuentro y vuelvo a las preguntas, no a aquellas que surgieron de las asambleas, no me refiero a ¿Por qué la personas estamos aquí, conversando? ¿Cuáles serían las palabras para incorporar a la dimensión de la pedagogía teatral? ¿Qué hacemos con lo que vemos? Me refiero a la pregunta de Mariana: ¿hay alguien aquí con algún tipo de discapacidad? Yo estaba de frente al público y pude contar las manos que se levantaron, pero me llamó la atención una, la de arriba, una que estaba al fondo y que con orgullo decía yo, como si la hubiesen descubierto, como si le hubiesen puesto una luz encima, como si la hubiesen invitado a hacerse visible en la inmensidad de la invisibilidad que nos rodea. Ella estaba ahí, con su mano levantada diciendo yo, y lo hacía con orgullo, pero también, con emoción.

12

Le habían dicho que era tonta. Vivió en la calle. Fue diagnosticada con autismo nivel 2. Ella es parte de un grupo de investigación. Está estudiando un magíster y va a sacar el doctorado. A ella le hicieron creer que no valía nada. Ella estaba aquí y su nombre me recordó la importancia de estar aquí, no allá. Aquí y no en Chile, de donde yo vengo, aquí y no en Brasil, de donde ella viene, aquí y no en África, de donde viene su nombre.

13

"Uno no cambia el mundo, la educación puede transformar a las personas y las personas juntas cambian al mundo", dijo Paulo Freire, quien apareció mucho en las asambleas. Si bien, él decía eso, yo le quise entender a mi amiga que "Los maestros no cambian el mundo, pero preparan a personas para que lo cambien". Esa amiga fue la misma que pidió que dos personas se apunten para mediar en la asamblea. Kenia levantó la mano y ayudó dando la palabra y apoyando la dinámica. Se sentía orgullosa y desenvuelta en ese espacio seguro.

14

Me doy cuenta que, así como nos tuvimos que constituir en una asamblea hace dos meses para imaginar estos encuentros y donde tuvimos que negociar, entrar en acuerdos y desacuerdos, me enfrento con mi propia estructura, con mi propia noción de asamblea y entiendo el país de dónde vengo. ¿Puede una dictadura militar de hace cincuenta años seguir regulando nuestra forma de estar en comunidad? Y descubrí que sí, porque hasta las asambleas son verticales en mi país. Pienso esto a propósito de una serie de conflictos que hubo en una de las reuniones. Yo lo llamé pugna de poder, la compañera de la organización me dijo que no era eso, y que, además, en las asambleas ocurría aquello, que estaba bien, que todo lo que había ocurrido ahí era normal, que el hecho que la profesora mayor haya ocupado la palabra rabia, que haya golpeado la mesa, que haya dicho que en el encuentro hay una persona que organiza asambleas hace veinte años, todo eso era normal y que era esperable de un encuentro de este tipo.

15

Me doy cuenta que estoy aprendiendo. De repente me veo preguntando cosas cuyas respuestas eran siempre la misma: "eso lo decidirá la asamblea". De repente me encuentro con preguntas de otras y otros buscando cosas concretas, del tipo "cómo será el final de las asambleas", "qué hay que hacer ahora", "ordenamos las sillas de tal o cual forma", ante lo cual yo también respondía: eso lo verá la asamblea. No me deja de sorprender lo acostumbrados que estamos a que nos digan qué hacer. A lo acostumbrados que estamos a decir lo que hay que hacer. Empiezo una deconstrucción de mis saberes y haceres durante las asambleas y conecto con otros y otras en esa otra forma de hacer las cosas. Nos reímos y el humor empieza a ser una forma de solucionar los conflictos. También nos reímos durante las asambleas, encontrándonos en ese lugar.

16

Vi a personas molestas, incómodas. Vi a personas felices y vi a muchas personas llorar. Escuché a una madre investigadora decir que su hija le preguntaba si acaso hacía crucigramas en el autobús cada mañana de viaje a la escuela mientras ella leía los textos para el doctorado. Escuché a otra decir que así es la vida, que esa es nuestra realidad de mujeres investigadoras, que la vida es dura, pero esa así. Vi a mujeres abrazarse desde una sororidad hermosa, sentí la catarsis de muchas, la frustración de otras.

17

Me pregunté, en más de una ocasión, porqué callaban quienes nunca intervinieron. Me pregunto en qué pensaba mi compañera chilena durante su incomodidad en esa asamblea en la que el portugués se le hacía imposible. También, me vi y me reconocí muchas veces entre personas que habíamos entendido que hay otras formas de hacer universidad y también, me vi envuelto en una incertidumbre, que, lejos de asustarme, la abracé como forma de avanzar en la construcción de espacios relacionales amables, donde la contención y la co responsabilidad que da una asamblea, se presenta como una posibilidad de entendernos en común-unidad.

18

Esta experiencia me motiva a que sigamos construyendo instancias, desde el espacio de la universidad pública – la misma que hoy vuelve a la pelea por su financiamiento en épocas de discusiones legislativas en el Congreso de Uruguay – donde nuestros saberes, haceres y sentires sigan una lógica relacional amorosa y así, con una asamblea de pretexto y la horizontalidad como forma, nos sigamos encontrando para drenar la herida, abrazar la diversidad, hacer visible lo invisible desde las experiencia de los marginados y, tal cual decía el lienzo que alguna vez se colgó en Casa Mario de Montevideo, entendamos que "Sin universidad pública no hay infinito", ya que es eso lo que permite que Kenia no esté en África, sino que aquí, junto a nosotros y nosotras, frente al río y cambiando el cauce de su propia historia, encontrando aquí, en el espacio colectivo de la asamblea, la misma que nos invita a hacer las cosas de otra forma, la fuerza para seguir transformándose y transformando, porque, a diferencia de lo que dijo Freire y mi colega, Kenia si tiene la capacidad de cambiar el mundo, mientras nosotros seguiremos formando a quienes algún día, lo cambiarán, sin perder de vista la necesidad de abrir más instancias como éstas, las que permiten que nos encontremos entre los continentes que se desprendieron del mapa para pensar en comunidad. Muchas gracias.

Montevideo, 7 de agosto de 2025

Sergio Trabucco Zerán

Agitador Cultural. Académico en el Departamento Arquitectura y subdirector de Arte, Cultura y Patrimonio en la Universidad de Los Lagos (Chile). Director Académico del Diplomado en Educación Artística (ULagos). Forma parte de los directorios de la Corporación Cultural Estación Mapocho (Santiago) y de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile. Es Licenciado en Comunicación Social y Periodista (Universidad de Chile). Máster en estética y teoría del arte contemporáneo y Máster en gramáticas del arte contemporáneo (Universidad Autónoma de Barcelona). Doctorando en Arte y Educación (Universidad de Granada).

L—3

EDUCACIÓN, arte y Cultura VISUAL

As imagens como dispositivos político-narrativos e de encontro na pesquisa com migrantes

Lilian Ucker Perotto
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Palavras-chave: Imagens, narrativa e migração

Introdução

No campo dos estudos da cultura visual, articulado às abordagens narrativas de investigação, o uso das imagens pode desempenhar um papel fundamental, ao permitir o compartilhamento de histórias e experiências muitas vezes (in)visibilizadas ou distorcidas pelos discursos hegemônicos. Como explica Soto

> O fato de existir um grande número de imagens não significa que haja muita visibilidade. O mercado das imagens mostra, na verdade, o contrário: padroniza um número reduzido de formas e as coloca em circulação, criando imagens para consumir objetos e não para construir olhares. (SOTO, 2020, p. 35)

No contexto das migrações internacionais, as imagens operam como dispositivos político-narrativos: condensam vivências, revelam (in)visibilidades e constroem sentidos capazes de tensionar os discursos hegemônicos sobre a figura do(a) migrante e sobre as políticas formuladas em torno desse fenômeno. Trabalhar com imagens pode oferecer uma lente crítica por meio da qual não apenas se visibilizam as experiências dos(as) migrantes, mas também as daqueles(as) que pesquisam. Nesse sentido, as imagens tornam-se veículos do pensamento, capazes de tensionar a própria prática investigativa, permitindo que o ato de pesquisar seja também atravessado por deslocamentos, reflexões e transformações subjetivas (BANKS, 2010). Como explica Mondzain, citada por Soto, "[...] as imagens nos constituem, organizam nossa sensibilidade e, em muitos sentidos, moldam nossa subjetividade" (SOTO, 2022, p. 17). Diante disso, é fundamental refletir não apenas sobre o papel das imagens na construção de um pensamento crítico em uma investigação, mas também sobre a forma como elas são atravessadas pela experiência do(a) pesquisador(a) e articuladas em uma narrativa, afinal de contas "a maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos" (BERGER, 1999, p. 10).

Trata-se, neste texto, de refletir sobre uma das linhas apresentadas por Banks (2010) no livro "Os dados visuais na Pesquisa Qualitativa", o da criação de imagens pelo(a) pesquisador(a) social, neste caso "para documentar ou analisar posteriormente aspectos da vida social e interação social" (BANKS, 2010, p. 24-25). Pesquisar com imagens requer não apenas considerar a potência do que é

visualizado, mas, sobretudo, reconhecer o papel fundamental do sujeito que observa ou produz a imagem (HERNÁNDEZ, 2013). Como afirma Hockney, "assim são todas as imagens, elas são feitas a partir de um ponto de vista particular. Cada um vê o mundo à sua maneira" (HOCKNEY, 2024, p. 22).

Este texto apresenta uma reflexão sobre os sentidos que a imagem adquire no contexto da pesquisa que venho desenvolvendo com migrantes, no âmbito da Educação de Jovens e adultos (EJA). Está vinculado ao projeto Crossing Borders to Connect Routes, financiado pela Fundação Spencer, que investiga como a pandemia de COVID-19 agravou as desigualdades educacionais entre migrantes em cinco países: Brasil, Malta, Espanha, Estados Unidos e Uruguai. Com uma abordagem qualitativa e narrativa, a pesquisa busca compreender as experiências vividas durante a pandemia e como as desigualdades estruturais e emergentes impactaram esses estudantes. O objetivo da pesquisa é contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais justas e inclusivas.

Para o desenvolvimento deste texto, apresento três imagens registradas durante o trabalho de campo em uma escola do município de Goiânia. Reconheço que, isoladamente, elas não são capazes de revelar por completo a complexidade da experiência vivida ou o contexto em que foram produzidas. É na articulação entre imagem e experiência, entre o olhar que registra e o texto que narra, que o sentido começa a emergir. No entanto, esse sentido não é fixo ou único: ele se dá na relação com o sujeito que observa, interpreta e afeta-se diante da cena (Soto, 2020). Ao longo do texto, proponho, portanto, um modo de pensar a imagem não como um suporte ilustrativo da experiência, mas como um dispositivo político-narrativo, um dispositivo de encontro que chama à presença quem a vê. A imagem, nesse sentido, atua em relação com o sujeito que a observa, convidando o(a) leitor(a) a participar desse processo complexo e relacional.

O contexto escolar das imagens analisadas

Era agosto de 2024 quando conheci a terceira escola-campo da pesquisa *Crossing Borders to Connect Routes*. A Escola Jardim Nova Esperança está localizada na região noroeste de Goiânia e atende aos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (fig 1).

Fig. 1. Fachada da Escola Jardim Nova Esperança. Fonte: Autora (2024)

A escolha das escolas-campo para o estudo de caso brasileiro ocorreu após diversas conversas com a gerência da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Goiânia. Entre 2022 e 2024, essa gerência demonstrou abertura ao diálogo, disponibilizando documentos para o acesso às escolas e listas de estudantes matriculados na modalidade. Como a evasão escolar nessa modalidade é elevada, assim como a rotatividade no trabalho por parte de migrantes, que frequentemente se mudam de bairro e assim de escola, a gerência encaminhou listas em períodos distintos, com o número atualizado de estudantes migrantes. Para esta pesquisa, foram selecionadas as escolas que apresentavam o maior número de estudantes matriculados.

A pesquisa teve início em 2022, mas, devido a questões burocráticas, como a necessidade de uma nova submissão ao Comitê de Ética, desta vez a um comitê de ética brasileiro, só tive acesso às escolas em 2024, penúltimo ano da investigação.

Antes de conhecer à escola, entrei em contato por e-mail e, em seguida, realizei a primeira visita, desta vez no período da manhã. Fui recebida pela coordenadora pedagógica, que gentilmente sugeriu que eu retornasse no turno da noite para conversar com a coordenadora responsável por aquele horário. O objetivo era apresentar a pesquisa e verificar a possibilidade de realizar entrevistas com os/as estudantes e, eventualmente, com o(a) professor(a) da turma. Após explicar os objetivos da pesquisa e apresentar os documentos do comitê de ética, bem como a carta de anuência da Secretaria Municipal de Educação, fui apresentada à professora regente da modalidade do 1º segmento. A professora acolheu a proposta da pesquisa com simpatia e expressou entusiasmo diante da possibilidade de aprendizado proporcionada pelo estudo.

É importante destacar que todas as escolas-campo envolvidas neste estudo demonstraram abertura e receptividade. As demais escolas-campo, uma localizada no Setor Guanabara, na região Norte da cidade, e outra no Setor Cidade Jardim, na região Central de Goiânia, também acolheram a proposta com interesse e mantiveram-se disponíveis para o desenvolvimento da investigação. Nestas escolas foram realizadas 5 entrevistas, enquanto na escola Jardim Nova Esperança foram realizadas 5 também. Além disso, realizei três entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela gerência da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na época.

Imagem, Sujeito e Produção de Sentido

Desde que passei a trabalhar sob a perspectiva dos estudos da cultura visual, por volta de 2004, venho refletindo sobre a complexa relação que construímos com as imagens, tanto na vida cotidiana quanto no âmbito da pesquisa acadêmica. Para os estudos da cultura visual, as imagens não são meros reflexos da realidade, mas dispositivos fundamentais por meio dos quais construímos significados, organizamos o pensamento e estabelecemos relações com o mundo e com nós mesmos. Como afirmam John A. Walker e Sarah Chaplin (2002), compreender a cultura visual é reconhecer que vivemos em uma sociedade saturada por imagens, onde o visual ocupa um papel importante na produção e na mediação de sentidos e na maneira como nos relacionamos com o mundo.

Nesse campo transdisciplinar (WALKER, CHAPLIN, 2002), que articula conhecimentos da arte, da comunicação, da antropologia, da sociologia, dos estudos culturais e da filosofia, dentre outros, o sujeito ocupa um papel fundamental. Isso porque toda experiência visual é atravessada por aspectos históricos, culturais e, principalmente subjetivos. Ver não é um ato neutro; ao contrário, é uma prática carregada de intencionalidade (BERGER, 1999). Ainda segundo Berger

> [...] Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos. Nossa visão está continuamente ativa, continuamente em movimento, continuamente captando coisas num círculo à sua propria volta, constituindo aquilo presente para nós de modo como estamos situados (BERGER, 1999, p. 11)

Nicholas Mirzoeff (2006) reforça essa ideia ao definir a cultura visual como o conjunto de práticas que constroem o visível e o invisível, o que pode ou não ser visto, dizendo respeito tanto às imagens quanto aos nossos modos de ver. Nesse sentido, o olhar é sempre situado e está atravessado por questões de classe, gênero, raça, política, etc. Mirzoeff também chama a atenção para o "sujeito", o "sujeito visual", aquele(a) que rompe com a ideia de uma percepção puramente biológica ou neutra do mundo. Para o autor, o sujeito visual é "[...] uma pessoa que é ao mesmo tempo constituída como agente do olhar (independentemente de sua capacidade biológica de ver) e como efeito de uma série de categorias de subjetividade visual." (MIRZOEFF, 2006, p. 10). Ou seja, o sujeito visual é aquele que olha ativamente, mas também aquele que é contituido pelas formas sociais, históricas e culturais de ver.

Partindo dessa perspectiva sobre a importância do sujeito e do olhar situado, Hernández (2013, p. 83) amplia a discussão ao definir que a cultura visual não é apenas uma atitude, mas "um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam". O autor propõe uma problematização desse "ponto de encontro", destacando que ele possibilita investigar as relações entre os artefatos da cultura visual, o sujeito que vê (e é visto) e os relatos visuais que, por sua vez, contribuem para construir o que ele chama de sujeito visualizador. (HERNÁNDEZ, 2013) Ainda segundo o autor, essa perspectiva permite identificar pelo menos dois posicionamentos em relação às pesquisas no campo dos estudos da cultura visual. O primeiro deles, e o que interessa para este texto, defende que a cultura visual não está nos objetos em si, mas nas relações que estabelecemos com eles, ou seja, nos modos como nos envolvemos, significamos e somos afetados por esses artefatos visuais.

Essa perspectiva é também abordada por Tourinho e Martins (2013) ao afirmarem que

> Não são as imagens ou os objetos que definem ou delimitam os estudos da cultura visual, e em especial, as pesquisa em educação da cultura visual, mas, precipuamente, o modo como nós, enquanto pesquisadores, aproximamo-nos deles, os abordamos, analisamos e discutimos. Há sempre uma interação que nos move, orienta-nos e alimenta-nos nessas ações (2013, p. 67).

A partir dessa compreensão, e do percurso trilhado desde o mestrado em Cultura Visual pela FAV/UFG, tornou-se cada vez mais evidente para mim a indissociabilidade entre imagem e sujeito. A imagem não é um objeto autônomo ou neutro, pois está sempre atravessada por múltiplos olhares, histórias e disputas de sentido. Ela só existe em relação a alguém que a produz, observa e interpreta. Da mesma forma, o sujeito que vê e é transformado pela experiência visual; ele é afetado, interrogado e deslocado na relação com a imagem. Assim, a imagem se constitui, para o(a) pesquisador(a), como um espaço de relação. Essa perspectiva também é defendida por Tourinho e Martins (2013), ao afirmarem que o sujeito é um elemento fundamental e inseparável nesse processo. Para os autores, "o(a) pesquisador(a) não aborda a imagem, as imagens e os artefatos visuais de forma isolada, mas em relação aos relatos e discursos que medeiam a narrativa visual e em relação com outras imagens [...]; não há uma direção correta, única, à qual o(a) pesquisador(a) deva se alinhar" (TOURINHO; MARTINS, 2013, p. 67).

Como apontam Berger (1999), Mirzoeff (2006) o olhar não pode ser entendido como um ato puramente neutro, mas como uma prática culturalmente mediada. Essa perspectiva desloca o olhar da imagem enquanto objeto isolado para o sujeito enquanto intérprete ativo, evidenciando que todo sentido atribuído à imagem é construído e atravessado por contextos, saberes e intencionalidades.

Ver, sentir e narrar: as imagens como mediadoras de encontro

"O que você vê nesta imagem?" (Fig. 2). Foi a partir dessa pergunta, e da relação que construí na escola enquanto investigadora, que surgiu o desejo de escrever este texto. Ao mostrar a figura 2 a uma pessoa que já sabia se tratar da pesquisa que vinha realizando com migrantes, ela respondeu prontamente: a imagem lhe parecia retratar uma prisão, um espaço fechado, onde ninguém podia entrar ou sair. Durante o diálogo, ela ainda exclamou: "Uau, que duro!". Esse era o sentimento que a imagem lhe provocava. Nela, lia-se ainda a frase: "estamos em avaliação".

Fig. 2. Porta da biblioteca da escola. Fonte: Autora (2024)

Enquanto eu aguardava o estudante para iniciar o diálogo, a coordenadora do turno, na época, fixou o cartaz na porta, exatamente com a intenção de evitar interrupções durante a entrevista. Recordo com nitidez que, assim que ela fixou o cartaz, sem que eu precisasse pedir, levantei-me da mesa quase que automaticamente, tomado pela vontade de registrar aquele instante. Em frente à biblioteca, encontrava-se a sala dos professores. (fig 3)

Fig. 3. Vista da sala dos professores a partir da biblioteca. Fonte: Autora (2024)

Lembro-me perfeitamente da sensação que me invadiu ao fazer esses registros. Era a primeira entrevista realizada na escola, com um estudante boliviano, e naquele momento a atmosfera carregava uma mistura de apreensão da minha parte, e tensão para o estudante, afinal de contas, eu era uma estranha. Era o início do diálogo: naquele dia, eu apresentaria a pesquisa ao estudante e, caso ele concordasse em participar, também lhe explicaria o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Talvez a interpretação daquela pessoa, ao associar a uma prisão, tenha sido influenciada por outra fotografia da escola, registrada durante minha primeira visita, no turno da manhã (Fig 4). Naquele dia, sentei-me à espera de que minha presença fosse anunciada para que eu pudesse conversar sobre a pesquisa. Naquela época, o que me motivou a registrar aquele instante não foi uma intenção de "representar" o espaço escolar de forma fixa ou totalizante, mas sim a sensação vivida naquele momento de espera, enquanto minha presença na escola era anunciada. Embora o ambiente retratado fosse semelhante ao que se vê em muitas escolas públicas no Brasil, para mim, aquela imagem não representava uma prisão. Pelo menos, não era esse o sentimento que me atravessava ao relacionar minha experiência com a pesquisa. Ao contrário: o acolhimento que eu vinha recebendo na escola contrastava com qualquer leitura que remetesse ao aprisionamento. Mesmo que, simbolicamente, a imagem pudesse denotar essa interpretação, minha vivência ali carregava outros sentidos: o da escuta, dialogo e do encontro.

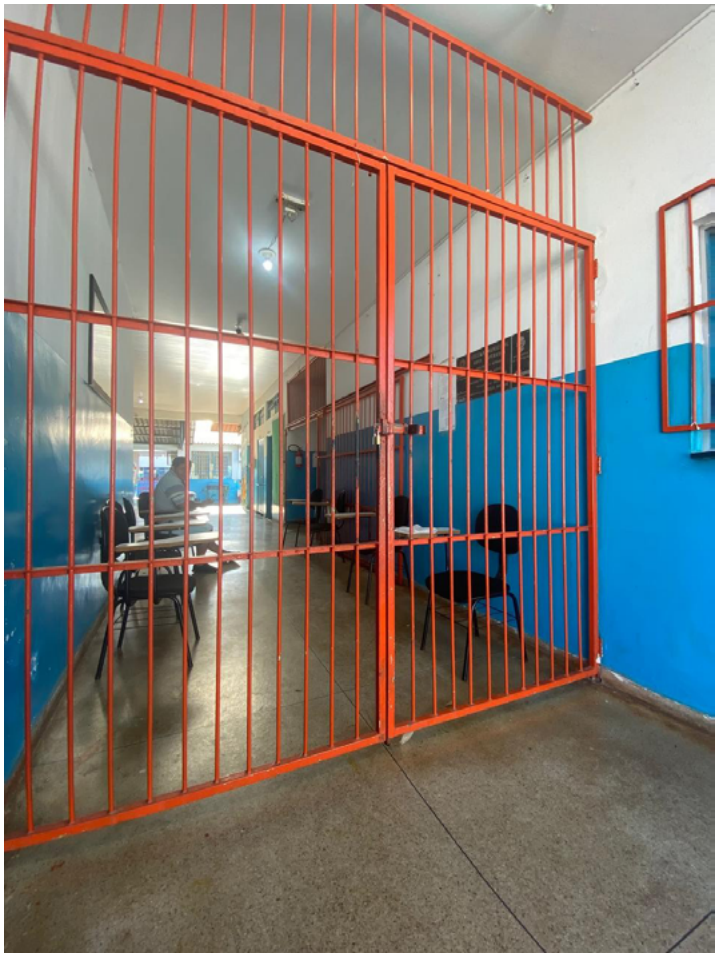


Fig. 4. Recepção da escola. Fonte: Autora (2024)

A relação construida com a imagem como prisão revela o quanto os sentidos atribuídos às imagens não estão contidos nelas mesmas, mas emergem na relação que se estabelece com quem as vê. É nesse ponto que as reflexões de Soto (2020) apoiam este texto. A autora propõe que pensemos "as imagens não a partir de esquemas fixos, mas a partir da cena" (Soto, 2020, p. 47), ou seja, daquilo que se desenrola na relação entre sujeitos, espaços e afetos. A imagem não se reduz a

uma representação linear, submetida a uma sintaxe de sentido única. Pelo contrário, como afirma Soto, "a imagem se rasga do esquema, ou seja, resiste às tentativas de lhe atribuir um sentido como um conjunto ordenado" (Soto, 2020, p. 50), pois carrega sempre em si uma multiplicidade de sentidos em disputa dependendo de quem as interpela.

Nesse contexto, ao invés de tentar estabilizar o significado da imagem, seja como prisão, acolhimento, ou qualquer outra relação que emerja, reconheço seu caráter flutuante e relacional. Como também nos lembra Soto, "o esquema fixa uma imagem única, separando ficticiamente uma imagem de todas aquelas que nela coexistem. A cena, por outro lado, é sempre relacional" (Soto, 2020, p. 54). Assim, compreendo que o sentido daquela imagem, o da figura 2, não está em sua aparência imediata, mas nas histórias, memórias e percepções que ela convoca principalmente pelo meu olhar, o da pesquisadora.

Portanto, o sentido que desejo construir com as imagens, não é o de fixar uma verdade sobre a imagem, mas sim explorar as camadas de sentidos que emergem quando ela é situada no contexto da pesquisa, na relação com os sujeitos e nos atravessamentos entre o ver, o sentir e o narrar. Ao fazer isso, busco pensar a imagem e sua potência de inquietação, de deslocamento e de criação de novos modos de ver, dando destaque principalmente ao papel que desempenha o sujeito ao narrar a experiência.

Retomando a discussão desenvolvida anteriormente neste texto, em que se destacou o papel ativo do sujeito na construção de sentidos da imagem, é possível aprofundar essa perspectiva à luz de autores como Hernández (2013). Em "Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens", Hernández apresenta exemplos concretos do uso de imagens em pesquisas, evidenciando o papel de quem narra e interpreta. Para ele, o olhar não é neutro nem passivo: é sempre situado, atravessado por histórias, memórias e tensões que mediam a relação entre imagem e sujeito. Em um desses exemplos, relativo a uma experiência vivenciada no curso de doutorado em Artes Visuais e Educação, Hernández (2013) relata o trabalho desenvolvido por Alfred Porres. O autor não utiliza a imagem como simples ilustração do texto, mas como um dispositivo que revela "o espaço da relação pedagógica, a posição dos sujeitos dessa relação de uma ordem institucional de subordinação e exclusão (Hernández, 2013, 87-88). A fotografia, compartilhada por Porres, podia remeter a múltiplos contextos, uma fábrica, uma fazenda, uma escola. No entanto, é o texto que constrói a tessitura dos significados, convidando o(a) leitor(a) a ir além da superfície da imagem e a construir outros modos de relacionar-se com a imagem mais abertas e plurais. Essa abordagem está em sintonia com o que propõe Soto (2020), ao defender que as imagens não devem ser pensadas a partir de esquemas fixos, mas sim a partir da cena, em sua potência relacional e de abertura ao imprevisível.

Se retomarmos a imagem registrada por mim na pesquisa com migrantes, a da porta com o aviso "estamos em avaliação", é possível perceber como o sentido da imagem não está dado, mas se constrói na relação com o olhar de quem a observa. Para alguns, essa imagem pode remeter a um ambiente de controle ou vigilância, como foi o caso da pessoa que a associou a uma prisão. No entanto, ao situá-la dentro da cena vivida, o contexto da entrevista, o cuidado da coordenadora

ao evitar interrupções, o momento de escuta com um estudante migrante, outros sentidos emergem, revelando a complexidade da relação que podemos estabelecer.

É justamente a partir desse tipo de experiência que se evidencia a ideia de pensar a imagem como um dispositivo de encontro, algo que não existe isoladamente, mas que se realiza na interação com o sujeito que a observa, interpreta e é afetado por ela. Tal encontro não é neutro nem transparente, envolve disputas de sentido, atravessamentos históricos, afetivos, culturais e políticos, especialmente quando se trata de uma pesquisa com migrantes. A imagem, nesse contexto não apenas representa algo: ela convoca, desloca, cria presença e exige posicionamento.

Para ir concluindo: quando a imagem é cena e encontro

Quando este texto foi inicialmente pensado para o VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, ainda no formato de um resumo expandido, eu não imaginava que a própria dinâmica do evento, organizada em forma de assembleias e não por apresentações individuais, refletiria, de maneira tão potente, o que proponho ao longo deste trabalho. Logo no início, ficou evidente que a "imagem" que cada participante trazia sobre o que seria uma assembleia tornou-se um dos fios condutores que atravessaram os quatro dias do seminário, em todos os grupos de assembleias. Algumas dinâmicas propostas, como o convite para levar um objeto que representasse a própria pesquisa, ressoaram diretamente com as discussões que trago neste texto, especialmente no que diz respeito ao papel das imagens (e objetos-imagens) como dispositivos de pensamento, narrativa e principalmente de encontros.

Assim como a experiência das assembleias, as imagens produzidas para a pesquisa com migrantes, e em especifico discutidas neste texto, não foram tratadas como esquemas fechados ou suportes estáticos de significação, mas como cenas abertas, em constante movimento, como propõe Soto (2020), capazes de resistir à homogeneização e ao controle de um único olhar ou de uma fala única.

No entanto, apesar de os estudos da cultura visual, como nos mostra Hernández (2013) Tourinho e Martins (2013), apontarem para a centralidade das imagens na constituição das experiências e das narrativas contemporâneas, é fundamental reconhecer o papel ativo do sujeito que vê, interpreta e atribui sentidos. As imagens, por si sós, não carregam um significado fixo; elas se tornam significativas nas relações que estabelecemos com elas, a partir de nossas referências e experiências com o mundo.

As imagens compartilhadas neste texto refletem fragmentos de uma experiência situada, atravessada por encontros, tensões, escutas e silêncios vividos durante a pesquisa com estudantes migrantes em uma escola pública de Goiânia. Elas não foram escolhidas para ilustrar um argumento previamente definido, mas emergiram como elementos que mobilizam sentidos.

A análise da imagem da porta com o aviso "estamos em avaliação", por exemplo, mostrou como uma fotografia pode provocar leituras distintas, dependendo do lugar de fala e da experiência de quem produz e/ou observa. A comparação com uma prisão, feita por uma interlocutora, não foi descartada como errada, mas

acolhida como parte do próprio campo que disputa sentidos. Mais do que oferecer respostas, essa imagem, assim como tantas outras produzidas ao longo da pesquisa, evidencia uma força narrativa e política do visual: um campo de disputas que inquieta, desloca e convoca à reflexão.

No entanto, no contexto desta investigação, ela também se desdobra como espaço de acolhimento e possibilidade de encontro. Ao tornar visível a experiência de ser "bem-recebido", a imagem se transforma em campo de escuta, cuidado e reconhecimento. A imagem, portanto, não apenas tensiona sentidos já estabelecidos, mas também abriga gestos revelando como uma pesquisa pode ser lugar de afeto e de encontros.

Referências

BANKS, Marcus. Los datos visuales en investigación cualitativa. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2010.

BERGER, John. Modos de ver. São Paulo: Rocco, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 105–118.

HOCKNEY, David; GAYFORD, Martin. Una história de las imágenes. Traducción de María Condor. Madrid: Taurus, 2024.

MIRZOEFF, Nicholas. The Subject of Visual Culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (Ed.). *The Visual Culture Reader*. 2. ed. London: Routledge, 2006. p. 9-23.

SOTO CALDERÓN, Andrea. La performatividad de las imágenes. Santiago de Chile: Metales Pesados, 2020.

SOTO CALDERÓN, Andrea. Imaginación material. Santiago de Chile: Metales Pesados, 2022.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Reflexividade crítica e pesquisa empírica nos infiltra(v)ez caminhos da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 61-76.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. Una introducción a la Cultura Visual. Barcelona: Octaedro, 2002.

Lilian Ucker Perotto

É doutora em Arte e Educação pela Universidade de Barcelona (Espanha). Professora associada na Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG), onde atua nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, nas modalidades presencial e a distância. Coordenou a especialização a distância Ensino de Artes Visuais: Abordagens Metodológicas e Processos de Criação (UAB/UFG). É professora no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da mesma faculdade e líder do grupo de pesquisa do CNPq intitulado Cultura Visual e Educação. Suas áreas de interesse incluem projetos que abordam a perspectiva narrativa de investigação, a formação de professores em Artes Visuais, os processos e trajetórias formativas em contextos educacionais e sociais, bem como as relações subjetivas entre imagens e sujeitos.

Para restaurar sentidos de comunidade: “poiethesis”, política, solidariedade

Alice Fátima Martins
UFG (Universidade Federal de Goiás), CNPq, Brasil

Palabras clave: comunidade, poiesthesis, poética da solidariedade

Introdução

Vem de uma longa jornada, na sociedade contemporânea ocidental, a construção do sentido de individualidade se sobrepondo às complexas construções do sentido de comunidade. Em relações permanentes de tensionamento, a figura do indivíduo, seus desejos e urgências, têm sido colocados em contraposição às construções compartilhadas do comum. Mais que isso, o comum comparece, no mais das vezes, como fonte de opressão, repressão, negação, quando não atraso e obsolescência. Neste texto, a proposta é avançar um pouco nessa discussão, tendo em vista o campo das produções sensíveis, da ordem da poíesis e da aesthesis, compreendidas como duas dimensões indissociáveis, daí a proposta do termo “poiesthesis”, nos processos de sentir, fazer e pensar de modo compartilhado.

Comunidade e sociedade

No pensamento sociológico, os conceitos de comunidade e sociedade apontam concepções contrastantes em que se opõem o arcaico e o moderno, o afetivo e o racional, o sagrado e o secular. Essa oposição é herdeira do projeto renascentista europeu de superação da visão teocêntrica que prevaleceu durante a Idade Média daquele continente. Embora o Renascimento não seja um momento linear e homogêneo, demarcou o esforço inicial para redimensionar os modos de estar no mundo, buscando a centralidade da figura do homem (assim, no masculino). Assim, organizam-se modos de pensar, de produzir conhecimento, de organizar o mundo social, de perceber e explicar o mundo a partir de uma perspectiva antropocentrista e, mais que isso, instaurada a figura do indivíduo, que até então não havia comparecido como unidade social.

No campo artístico, não por coincidência, é criada a perspectiva linear, em que cada indivíduo constitui os seus próprios pontos no horizonte para onde correm as linhas de fuga. Compreende-se, assim, que cada indivíduo tem uma percepção única do mundo, a partir do ponto de vista em que se encontra, irrepetível, singular. Do mesmo modo, os artistas se descolam do sentido de produção coletiva, fosse nas guildas, nos liceus, para evocar para si a dimensão de autoria individual, autoral, autônoma, para traçar suas produções narrando as grandes conquistas das elites e das instituições hegemônicas, detentoras dos poderes econômico e político. Lado

a lado, fazendo parte do mesmo processo, desenvolvem-se linhas de pensamento científico, filosófico, bem como os meios de produção, a economia e a organização da vida em sociedade.

Em 1893, o sociólogo Émile Durkheim publicou o livro intitulado Da divisão do trabalho social (Durkheim, 2010), no qual define como solidariedade mecânica o modo com as sociedades denominadas por ele como pré-modernas organizavam sua produção de vida, em contraponto à solidariedade orgânica que caracterizaria as sociedades modernas, marcadamente industrializadas. Para o autor, a noção de organicidade estava ligada ao modo de vida na sociedade industrial, pela interdependência nos papéis sociais cumpridos pelas pessoas, em suas funções especializadas. Ele reconhecia nessa interdependência entre as funções cumpridas pelos indivíduos a força de coesão social, o que não observava nas sociedades pré-modernas, onde os vínculos eram mais da ordem moral, assentados na tradição e não necessariamente nos modos de divisão, ou fragmentação das forças de trabalho e produção.

O autor envidava esforços para analisar o modo de organização das sociedades a seu tempo, com a expansão das cidades, o crescimento do processo de industrialização. Nesse processo, não conseguia evitar as contaminações dos discursos pelo domínio da razão, do pensamento científico e do progresso, nos quais a sociedade ocidental assentava a economia capitalista e o pensamento liberal. Nesse contexto, as sociedades denominadas por ele como pré-modernas compareciam como arcaicas, sinônimo de atraso, incapazes de descortinar novos horizontes.

No âmbito dos estudos antropológicos, grupos étnicos em comunidades continuaram a ser o principal recorte de estudo, mas abordados sempre como exóticos, outridades disponíveis para serem estudadas, analisadas à luz do pensamento moderno, aquele que sustenta a sociedade industrial.

No campo das artes, as produções da ordem do sensível realizadas por essas comunidades também foram sistematicamente desqualificadas, denominadas de artesanato, artesanias, práticas de menor valor cultural, estético e monetário. Consideradas não-arte, como a crítica exercida por Colombres (2005), em seu livro Teoría transcultural del arte. Nesses termos, o sistema da arte se constituiu uma ampla e rede complexa que envolve financiadores de projetos artísticos, mecenas, colecionadores, artistas, teóricos, historiadores, críticos e filósofos da arte, projetos educativos, livros didáticos, ensino da arte, leilões, salões, bienais, centros culturais e outros aparelhos culturais. Essa rede define, a partir de interesses monetários e políticos, a produção passível da chancela de obra de arte, ou produção artística.

Nesse contexto, o modelo das relações que prevalecem é o da sociedade constituída pela modernidade, que reforça as individualidades no exercício de seus diferentes papéis e funções, cabendo ao artista o processo de criação, nos termos passíveis de aceitação pelos critérios e protocolos do sistema da arte, em projeções individuais.

Na análise proposta por Durkheim (2010), a centralidade é dada à forma de organização e divisão das forças de trabalho, descartando-se as partilhas no âmbito do simbólico, as memórias comuns, dos valores, dos afetos. O sistema da arte se constituiu nesse território, tendo essa mesma referencialidade, ainda que, no mais das vezes, evocando discursos disruptivos ou críticos.

Comunidade como forma de resistência

Contudo, fora do território europeu, outros modos de organização da vida humana resistiram a despeito dos violentos processos de colonização deflagrados. Muitos deles conseguiram preservar a vida coletiva tendo como pauta a partilha do comum. E mesmo nos grandes centros urbanos industrializados, muitos segmentos populacionais organizaram-se e continuam se organizando coletivamente para lidar com os desafios, com as ameaças, de modo compartilhado, em pequenas comunidades que, não raro, existem à revelia até mesmo da figura do Estado.

Nesse sentido, têm sido cada vez mais recorrentes as constatações do papel da retomada do sentido de comunidade para o enfrentamento de todos os problemas resultantes do pensamento europeu moderno, pretensamente pautado por uma pretensa racionalidade, que tem no indivíduo seu principal refém. A pensadora italiana Sílvia Federici (2022) trabalha com a perspectiva de que a noção de comunidade esteja vinculada ao que é comum, os recursos, as práticas, o que pertence e é de uso coletivo. Assim, a terra, a água, o alimento, os saberes, os fazeres diversos fazem parte desse contexto. A organização da vida a partir desse princípio aponta um caminho possível para o enfrentamento à voracidade do capitalismo. A autora ressalta, ainda, o papel central das mulheres nesse processo: as mulheres, sistematicamente apagadas da História da Arte e do rol de pessoas pensadoras e articuladoras da vida em sociedade.

Poiesthesis e poética da solidariedade

Isso posto, é necessário indagar onde, ou de que modo se organizaria a arte, alguma arte, nessa perspectiva do compartilhamento, da partilha do comum, da comunidade. Para iniciar qualquer reflexão nessa direção, urge, também, perguntar de que arte se trata. Walter Mignolo (2019), ao discutir as possibilidades de uma estética, ou uma aesthesis decolonial, adverte para o fato de que a noção de arte traz, atrelada, toda a percepção de mundo eurocêntrica. E lembra que o próprio termo estética, assim como poética, foi tomado no âmbito da filosofia da arte para construir os discursos que fundamentam e justificam os princípios dessa prática. É nessa direção que o autor propõe a referência de aesthesis e poíesis, como termos mais amplos, que em alguma medida preservam os princípios de se deixar impactar pela experiência com o mundo e a ele responder com processos de criação e recriação desse estar no mundo, em comunidade.

Vale lembrar também o apontamento de Dewey (2010) a respeito da arte como experiência, argumentando que os processos de sentir, perceber e sistematizar o estar no mundo não dissociam as dimensões de aesthesis e poieses. Ou seja, os processos de criação se entrelaçam com a percepção do que sucede à vida. Nesse sentido, propõe-se, então, o neologismo poiesthesis, para se referir aos outros modos de sentir, pensar, fazer, experimentar as dimensões sensíveis, simbólicas da vida, pautadas pelas relações entre as pessoas.

Propõe-se, então, a noção de Poética da solidariedade, para articular todas essas questões (Martins, 2022). A noção de solidário, desde sua etimologia, aponta a qualidade do que seja sólido, que ofereça base de apoio. Exercer a solidariedade não

implica em filantropia, ou caridade, mas em se compreender como parte de uma rede de relações e implicações mais ampla, sem a qual não se sobrevive individualmente. Além disso, exige a compreensão das reverberações que toda ação individual tem nessa rede de relações, resultando em seu fortalecimento ou esgarçamento. Já a noção de poíesis aponta os processos de criação, os fazeres, ação em processo. A poética da solidariedade, assim, busca assinalar processos de criação pautados por princípios éticos assentados nas relações de pertencimento, no respeito ao comum, na partilha, nos (des)encontros. O que exige disponibilidade para transitar nas diferenças, nas divergências, abertura para negociar. E isso é também da ordem do político, ou seja, da criação de espaços nos quais se discutam questões comuns, para que sejam negociadas tomadas de decisão da ordem da poiesthesis.

Assembleias

A vida em comunidade requer espaços nos quais se discutam e viabilizem os modos de operacionalizar o comum. Podem ser as festas, os folguedos, os jogos, as celebrações, os cuidados. As assembleias. Nas experiências coletivas entremeadas no contexto urbano, muitas formas de organização social têm nas assembleias o espaço preferencial para debater as questões que afetam às redes de relações e pertencimentos. Elas podem funcionar como territórios abertos, dos quais todos tomam parte, manifestando-se, defendendo posições, e nos quais, as decisões tomadas são acatadas pelo todo, tendo-se em vista os princípios do que é solidário e ético.

No âmbito do trabalho acadêmico universitário, os eventos científicos têm experimentado um esgotamento que reflete, dentre outros vetores, a pressão por produção e a ênfase no individualismo. Assim, espaços que seriam para o encontro e o debate do pensamento científico acabam por atender a exigências quase burocratizadas de apresentação de trabalhos sobre pesquisas em andamento, como pré-requisito para sua publicação, o que autoriza a inclusão do registro no portfólio ou no currículo. As discussões a respeito do pensamento em processo de construção, dos papéis da pesquisa para o contexto social, as dimensões políticas de tais ações são postergadas.

Romper com as apresentações individuais, para abrir um território múltiplo, prenhe de tensionamentos, nos quais as perguntas implícitas nas investigações seriam compartilhadas de diferentes maneiras, foi uma das bases para a organização das assembleias durante a realização do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, realizado pela Facultad de Artes, da Universidad de la República, em Montevideo, em agosto de 2025.

Faculdades de Artes, bem como outras instituições de formação artística, integram o complexo sistema da arte. Mas, ao mesmo tempo, podem alavancar espaços em que se cultivem o comum, abertos ao encontro na diversidade, à polifonia. Assim, as assembleias configuraram territórios do qual tomaram parte pessoas que trabalham com pesquisa, portadoras de inquietações, perguntas, desejos, medos, motivações. Ali, foi possível fazer emergir, mais do que questões e linhas de investigação, as forças motrizes que levam as pessoas a se debruçar sobre essas questões, e as possibilidades de diálogos entre contextos diversos, quantas vezes divergentes.

Mais que isso, as estratégias para as manifestações buscaram, mais do que a palavra escrita ou verbalizada, o gesto, a corporeidade, as cores, as linhas,

os tecidos, as sonoridades, as relações entre espaços e tempos. Desse modo, as dinâmicas de trabalho propiciaram operar sobre o comum, a partir das percepções e impactos dos processos sobre as pessoas, evocando possibilidades de recriação das relações, pautados por princípios éticos, da poiesthesis. Territórios assim configurados não são fechados, acabados. Ao contrário, sua potência está na natureza da incompletude, nas frestas por onde se podem projetar utopias em comunidade. Em tempos de guerra, intolerância, desesperança, urge que se multipliquem essas territorialidades.

Referencias

COLOMBRES, Adolfo. **Teoría transcultural del arte:** hacia un pensamiento visual independiente. Buenos Aires: Del Sol, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo:** feminismo e a política dos comuns. São Paulo: Elefante, 2022.

MIGNOLO, Walter D. Reconstitución epistémica/estética: la aesthesis decolonial una década después. **Calle 14:** revista de investigación en el campo del arte 14(25), 2019. DOI: https://doi.org/10.14483/21450706.14132

Alice Fátima Martins

Professora Titular da Universidade Federal de Goiás UFG. Docente no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, FAV/UFG. Bolsista de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq. Sendo professora, aprende mais do que ensina. Sendo pesquisadora, desaprende o que antes acreditava saber. Supondo ser artista, ocupa-se com reinventar histórias, rebordar memórias, conversar com araras, racontar as árvores do cerrado.

Visualidades urbanas insurgentes como prática pedagógica de resistência

Abreu, Carla Luzia de
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Jesus, Hevelyn Costa de
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Turíbio, Mavi
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Palavras-chave: Visualidades Insurgentes; Práticas Pedagógicas; Cultura Visual; Arte Marginal; Cidade e Resistência

Introdução

A arte insurgente, historicamente vinculada à resistência e à contracultura, segue sendo um meio potente de expressão de subjetividades e denúncias sociais. Ao operar fora dos circuitos hegemônicos de legitimação, ela se apresenta como prática estética e política, capaz de subverter normas institucionais e de visibilizar saberes subalternizados. Nos espaços urbanos, essas manifestações ganham corpo em grafites, pixações, performances, lambes, instalações, batalhas de rima, zines, entre outras formas de expressão popular que ativam territórios e narrativas, desafiando a lógica das visualidades dominantes da cidade.

No campo educacional, embora algumas práticas pedagógicas dialoguem com essas linguagens, ainda predominam propostas curriculares distantes das experiências cotidianas e culturais dos sujeitos. Na Educação Básica, o ensino de Arte, sobretudo nos anos finais, segue pautado majoritariamente por um currículo eurocentrado, sem provocações críticas ou deslocamentos epistemológicos. No Ensino Superior, especialmente nos cursos de Licenciatura do qual formamos parte, os currículos ainda são, em grande medida, organizados para atender às demandas formais e convencionais da formação docente, portanto e em grande medida, acabam também reproduzindo os padrões e repertórios legitimados pelo sistema de arte.

No entanto, especialmente na educação pública brasileira, cada vez mais temos notícias de propostas pedagógicas que buscam reconfigurar o ensino de Artes Visuais a partir das margens, reconhecendo nas manifestações populares e periféricas uma força crítica e criadora. São iniciativas pontuais que valorizam as potências estéticas e políticas presentes nos repertórios culturais do corpo discente, frequentemente invisibilizadas ou deslegitimadas nos contextos escolares. Ao promover aproximações entre a escola e os contextos do alunado, entre o saber instituído e os saberes insurgentes, essas práticas revelam caminhos possíveis para uma educação mais inclusiva, crítica, política e transformadora.

A pesquisa que este artigo apresenta foi desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação à Pesquisa das Licenciaturas (PROLICEN/UFG), intitulado "Arte Marginal e Ensino de Arte: Explorando resistências e possibilidades pedagógicas", desenvolvido no período de 01/09/2024 a 31/08/2025, orientado pela professora Carla Luzia de Abreu, com coorientação de Mavi Turíbio (mestre em Arte e Cultura Visual) e executado por Hevelyn Costa de Jesus, estudante do curso de graduação de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG). O projeto teve como objetivo problematizar o impacto e as possibilidades da "arte marginal" no contexto da arte/educação, utilizando como ponte epistemológica as percepções de um grupo de estudantes de Licenciatura em Artes Visuais e docentes de Arte da rede pública da Educação Básica, na cidade de Goiânia.

Inspirada pelos estudos de cultura visual e pelas pedagogias culturais e decoloniais, esta investigação propôs não apenas mapear essas manifestações no contexto educacional, mas também produzir encontros, experimentações e criações que envolvam estudantes e docentes em uma experiência coletiva de pesquisa, ação e intervenção. As perguntas que moveram a pesquisa foram: o que se transforma quando o ensino de Artes Visuais acolhe práticas que nascem das margens? Que novas partilhas do sensível (Rancière, 2009) se tornam possíveis? E que formas de aprendizagem, pertencimento e autoria podem emergir desses atravessamentos?

O percurso da pesquisa se organizou em três frentes principais: a) levantamento bibliográfico sobre arte marginal no campo das artes e da educação; b) entrevistas com três docentes da rede pública de ensino de Goiânia; e c) a formação de um grupo de estudos de práticas insurgentes, formado por dezesseis estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG. Esse grupo, que posteriormente se autodenominou *Coletivo Marginália*, se reuniu regularmente para refletir, criar e planejar ações de intervenção voltadas ao espaço urbano, compreendendo a cidade como território de disputa simbólica e reexistência estética. A partir dessas vivências, este artigo propõe refletir sobre os sentidos pedagógicos das artes marginais no ensino de Arte, investigando como tais práticas podem suscitar deslocamentos afetivos, epistemológicos e políticos.

Entre frestas e fissuras: arte marginal e pedagogias desobedientes

Pensar as artes insurgentes como campo fértil para a educação é assumir o risco e o desejo de romper com um modelo normativo e eurocentrado de ensinar e aprender artes visuais. Trata-se de deslocar o olhar para a noção de arte como experiência situada, que emerge das bordas, das periferias e das vivências de sujeitos silenciados pelo sistema de arte hegemônico.

Como destaca bell hooks (2023), a ruptura com os modos de ver instituídos é também uma forma de resistência. Trata-se de perceber as insurgências visuais nas paisagens urbanas como uma forma de engajamento empírico com práticas e signos culturais que não são considerados como legítimos pelo sistema de arte. São intervenções urbanas que forçam esses limites e perturbam as políticas convencionais de representação. Nesse sentido, em contextos marcados por desigualdades de classe, questões de raças, gêneros, sexualidades e apagamentos de saberes não hegemônicos, o direito à representação, à voz e à criação, se torna uma urgência pedagógica.

Essa virada exige não apenas outras metodologias, mas outras éticas e estéticas — uma reconfiguração da sensibilidade, como propõe Jacques Rancière (2009), a partir de sua noção de "partilha do sensível" e do tensionamento sobre algumas formas de expressão artística que não foram consideradas pelo "regime estético" (Rancière, 2012), em que a arte marginal aparece como possibilidade de desestabilização da ordem visual dominante.

Na direção da insurgência e da ação, o campo da Cultura Visual fornece um repertório importante para questionar os regimes de visualidade que colonizam nossa percepção e também para reimaginar o mundo a partir de outras narrativas e representações. Ao entender a cultura visual como espaço de disputa entre o que pode ou não ser visto (Mirzoeff, 2016), os estudos de cultura visual reforçam a necessidade de projetos educativos que valorizem o olhar desobediente, aqueles que se voltam para as margens, para o invisibilizado, para o que escapa ao controle institucional.

Para o pesquisador espanhol Fernando Hernández, a perspectiva da cultura visual na educação busca provocar um deslocamento "do reproduzir ao compreender; do copiar ao transferir; da obsessão pelo resultado à reflexão sobre o percurso" (2011, p. 45). Para ele,

> [...] a cultura visual é uma referência para pensar de forma crítica o momento histórico no qual vivemos e revisar os olhares a partir de suas representações visuais. É uma referência para situar uma série de debates e metodologias, não somente sobre a visão e a imagem, mas também sobre as formas culturais e históricas de visualidade. (Hernández, 2014, p. 336)

Hernández nos convoca a pensar o ensino de artes visuais a partir das práticas culturais e pedagógicas que estejam em conexão com os contextos atuais de vida das e dos estudantes. Para ele, é urgente superar o modelo transmissivo e trabalhar com projetos que envolvam investigação, experiência estética e implicação subjetiva e epistemológica. Essa proposta encontra eco nas práticas das artes marginais, que são feitas muitas vezes com materiais precários, em tempos fugidios e com intensas cargas afetivas e políticas.

Autor referenciado dos Estudos Visuais, Georges Didi-Huberman (2017) nos ensina a ver nas imagens um "poder de sobrevivência". Para o autor, as imagens visuais carregam rastros, cicatrizes e lampejos de vida que insistem em manifestar sua presença, mesmo quando tudo parece ruir. Essa "sobrevivência" da imagem ressoa com o que Daniel García Camargo (2017) chama de artes marginais. Essas produções visuais apresentam um potencial emancipatório, fertilizam e variam as possibilidades de mundo, e produzem significados individuais e coletivos de existência.

As imagens produzidas pelas artes insurgentes – por exemplo, os grafites de Banksy, os corpos grafitados de Jean-Michel Basquiat, ou as ações poéticas e visuais de artistas em zonas periféricas – são imagens que perturbam o olhar e abrem fendas no visível. Elas não pretendem decorar a cidade, mas interpelá-la, questioná-la, reencená-la.

No contexto brasileiro, artistas como Cripta Djan, Panmela Castro, Kriola, Mundano e os coletivos CapuGoyaz, Grupo Opni e SHN, entre muitas e muitos outros, têm atuado como agentes de reconfiguração visual e política dos espaços urbanos, criando tensionamentos entre centro e margem, arte e vida, estética e denúncia. Suas intervenções visuais não apenas ilustram temas sociais: elas os encarnam, os disputam, os transformam em linguagem e em presença.

Quando essas práticas são trazidas para o campo da arte/educação, o que está em jogo é mais do que o conteúdo trabalhado em sala de aula: trata-se de um modo de ensinar e aprender que valoriza o conhecimento situado, a autoria partilhada e a criação como forma de resistência. Como nos alerta bell hooks (2017), educar para a liberdade envolve romper com o medo de pensar, de sentir e de pertencer. E é justamente isso que as artes marginais convocam: um aprendizado sensível, coletivo e político.

Assim, com o apoio das contribuições teóricas de autores como Rancière, hooks, Mirzoeff, Hernández e Didi-Huberman, bem como as práticas de artistas insurgentes que modificam a paisagem urbana, buscamos tensionar o lugar das artes marginais no ensino de Artes Visuais, não como objeto ilustrativo ou folclorizado, mas como prática viva de enfrentamento e de reinvenção das formas de ver e estar no mundo.

Metodologia como experiência coletiva viva e insurgente

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, especificamente, pelo viés da pesquisa-ação. Essas escolhas não foram triviais, buscamos a potência de uma práxis investigativa que entrasse em contato com a realidade de docentes atuantes de Artes Visuais e estudantes em formação. A pesquisa-ação, originalmente postulada por Kurt Lewin, em 1946, direcionava-se essencialmente ao campo da Psicologia, entretanto, ganhou novos contornos com o passar das décadas, apresentando-se como metodologia profícua no âmbito educacional, conforme nos afirma Franco (2005, p. 489):

> a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

A investigação, iniciada em setembro de 2024, partiu de um levantamento bibliográfico realizado em plataformas como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e o Portal de periódicos da CAPES. Buscamos por Teses, Dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso, produzidos num intervalo de dez anos, entre 2014 e 2024, que dialogassem com as seguintes palavras-chaves: Arte marginal; Práticas Pedagógicas; Ensino de arte e Sistema de arte. Entre os resultados, selecionamos dez produções acadêmicas que pudessem dialogar com os objetivos da pesquisa. Com destaque às dissertações "Vozes artísticas das periferias na escola: vetores para a formação humana do aluno e para o desconfinamento das

memórias silenciadas" (Iladin, 2024) e "Ensino de artes visuais e cultura periférica: reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso no Baixo Roger, João Pessoa, PB" (Salustiano, 2017).

Nesse primeiro exercício, foi possível observar a escassez de trabalhos sobre "arte marginal" como objeto de práticas pedagógicas no contexto do ensino de Artes Visuais, o que evidencia a relevância da pesquisa para a área. Refinando o levantamento bibliográfico, buscamos artigos e capítulos de livros que ampliassem a compreensão sobre os vínculos entre educação e as imagens insurgentes.

Nesse processo, dialogamos com diferentes contribuições teóricas, como a proposta de construção de uma comunidade pedagógica, baseada no afeto e na escuta (hooks, 2017); a defesa de uma "educação menor", voltada à multiplicidade e à resistência dos saberes hegemônicos (Gallo, 2002); a crítica aos complexos de visualidade dominantes e a construção de contravisualidades (Mirzoeff, 2016); a perspectiva freireana de um modelo circular de ensino e aprendizagem (Freire, 2019); as ingerências da cultura visual (Martins; Tourinho, 2011); além das implicações do Ensino de Arte na Base Nacional Comum Curricular (Coutinho; Alves, 2020; Hencke; Silva, 2019) e a historiografia da contracultura no Brasil e suas reverberações no campo da arte e da educação (Coelho, 2017).

Ainda na fase de levantamento bibliográfico, reunimos materiais audiovisuais com produções de artistas brasileiros que propõem ações performáticas e de intervenção urbana que pudessem nos nutrir e inspirar para as atividades a serem realizadas pelo coletivo Marginália. Catalogamos produções como *Romaria para reviver as mortas* (Pedra Silva, 2024); *Lantejoulas no meu tédio* (Camila Buzelin, 2007); *Monumento Mínimo* (Neli Azevedo, 2005); *Fotoperformance popular* (Presente Vivo, 2018); *Suaveciclo* (Vj Suave, 2009); *Serviços gerais* (Coletivo Trinca, 2012); *Perca Tempo* (Coletivo Poro, 2010); entre outros trabalhos.

Com base no aporte teórico-artístico-conceitual mapeado durante os primeiros meses de pesquisa, elaboramos o roteiro que orientou as entrevistas semiestruturadas, realizadas em fevereiro de 2025. As perguntas buscaram conhecer os aspectos relacionados à integração das "artes marginais" no cotidiano escolar, dividindo-se nos seguintes blocos: percepções sobre arte marginal; experiências práticas pedagógicas; desafios e obstáculos; potencialidades e estratégias; e, perspectivas futuras.

Foram entrevistados três docentes da rede pública de Educação Básica do estado de Goiás, atuantes em diferentes etapas e modalidades: Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio; ensino em período integral, período regular e Ensino Técnico. As entrevistas ocorreram de forma presencial e remota, conforme a disponibilidade de cada docente, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os relatos das pessoas entrevistadas, docentes ativos na Educação Básica, foram imprescindíveis para vislumbrar como as artes marginais chegam ao chão da escola. Dentre as falas, é possível perceber as reverberações que se originam da incorporação e apreciação da estética do cotidiano ao conteúdo trabalhado. Todas as entrevistas apontam fortemente para a questão da identificação e da receptividade que dela advém, demonstrando o quão produtivo se faz perceber o caráter pedagógico que estas modalidades artísticas carregam, sobretudo no contexto da

rede pública de educação. Outra convergência entre os apontamentos diz respeito à construção de um olhar crítico frente às imagens

A partir das leituras realizadas, das experiências compartilhadas pelos/as docentes da Rede Pública e dos estudos de caso de artistas com práticas relacionais, nossa equipe de pesquisa passou a portar uma cartografia de conhecimentos e possibilidades sobre pedagogias visuais desde uma perspectiva marginal de ensinar e aprender. Com base nesse percurso, propusemos a criação do grupo Marginália – Coletivo Impermanente de Intervenções Artísticas — concebido como um espaço de experimentação coletiva e de escuta sensível sobre as potências das artes insurgentes no contexto da educação.

O coletivo foi composto por dezesseis participantes, contando com doze estudantes da Licenciatura em Artes Visuais, e quatro estudantes de outros cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás. No período de um semestre, realizamos quatro encontros presenciais nos quais discutimos as percepções, experiências e potencialidades de artes insurgentes no ensino de Arte.

Durante os encontros e conjuntamente, reunimos imagens (estáticas e em movimento) que dialogassem com a paisagem urbana por meio de contravisualidades, buscando expandir nosso repertório estético e conceitual por meio de uma espécie de "chuva de ideias". A partir dessas referências e discussões, o Coletivo construiu uma ação coletiva composta por três momentos: a) produção do material gráfico; b) intervenções com o material produzido ao longo do trajeto da Faculdade de Artes Visuais (FAV-UFG) até o Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) José Honorato, localizado no centro de Goiânia; c) intervenção efêmera, realizada com giz de lousa no asfalto, em frente ao CEPI supracitado.

Essa ação apontou para a importância de consolidar práticas pedagógicas que reconhecem a cidade como extensão da sala de aula e os repertórios culturais das/os estudantes como algo a ser valorizado. Mais do que uma experiência pontual, a intervenção se configurou como uma pedagogia que se move, com o corpo na rua, com o gesto no risco, e com a potencialidade de uma prática compartilhada.

Fig. 1. Registros da intervenção Trajeto marginal, realizado pelo Coletivo Marginália. Fotografia de Gabriel Carneiro. Abril de 2025.

Essa experiência coletiva, esculpida em leituras, na escuta, na experimentação e no atravessamento entre teoria e prática, reafirmou a potência das artes insurgentes como estratégia de ensino, mas também de despertar para outras formas de expressão que não sejam aquelas preconizadas pelo sistema de arte. O Coletivo Marginália constituiu-se, assim, como um território de criação que tensiona fronteiras entre arte, educação e cidade. As ações realizadas não apenas ampliaram as compreensões sobre o ensino de Artes Visuais, como também evidenciaram a urgência de práticas pedagógicas que acolham a impermanência, a desobediência e a multiplicidade como elementos formativos.

“Marginal, não. Marginalizada, né?” Reverberações críticas da pesquisa

Os desdobramentos da pesquisa revelaram que, mais do que conteúdos a serem estudados, as artes marginais operam como disparadores de sensibilidades críticas, de pertencimento, agenciamento político e de invenção no ensino de Artes Visuais.

As entrevistas realizadas com uma professora e dois professores, revelaram compreensões complementares sobre o conceito de arte marginal e sua relação com o ensino de Arte na Educação Básica. A professora entrevistada, inclusive, propôs uma distinção conceitual importante: “Marginal, não. Marginalizada, né? Porque eu acho que não é que a produção seja marginal, é que ela é marginalizada pelo outro”.

As narrativas expressaram o desejo de aproximar mais o ensino de arte das expressões culturais urbanas e reconheceram o potencial das artes marginais para engajar estudantes e ampliar seus repertórios visuais. Um professor, comentou: “a arte marginal não está nas galerias, não está nas grandes mídias, mas acontece. Está aí, no bairro, nos encontros”, enfatizando a importância de reconhecer a vivência cotidiana do alunado e seus contextos locais.

As falas evidenciaram um entendimento crítico acerca das expressões visuais excluídas do sistema oficial de arte, apontando para a necessidade de ressignificá-las no espaço educacional. Como comentou a professora ao reivindicar um ensino voltado à formação crítica dos sujeitos: “afinal, o processo formativo é para a vida, e não apenas para o ENEM”.

O processo de formação do *Coletivo Marginália*, surgido no interior da pesquisa, se configurou como coletivo artístico-pedagógico autônomo, reunindo estudantes com diferentes trajetórias, mas com o desejo comum de tensionar os limites entre arte, cidade e educação. Os encontros se tornaram laboratórios de trocas e experimentações, nos quais se entrelaçavam relatos de experiências, vivências urbanas e práticas criativas. Dessa forma, os repertórios estéticos e culturais das e dos estudantes passaram a ocupar centralidade na construção do conhecimento.

Esses resultados confirmaram que as artes marginais, quando trazidas para o campo da arte/educação não como temas periféricos, mas como epistemologias visuais, podem reconfigurar os modos de ensinar, aprender e habitar a cidade. Concluímos que é possível criar frestas nos conteúdos curriculares e abrir espaço para a emergência de novas práticas, contribuindo para a formação de indivíduos menos domesticados, e mais insurgentes.

Ao final deste percurso, compreendemos que mais do que trabalhar *sobre* as artes marginais, trata-se de trabalhar *com* elas — implicando-se em suas linguagens e abrindo espaço para que produzam rachaduras no visível. O que emerge dessas margens é uma pedagogia da desobediência: uma educação que não teme o conflito, que acolhe a multiplicidade e que reconhece na arte uma forma de resistência.

Considerações finais: o que pulsa nas bordas

As experiências vividas ao longo desta pesquisa reafirmaram que as visualidades insurgentes, quando reconhecidas como territórios epistemológicos, políticos e estéticos, podem ser tornar elementos de atravessamentos transformadores no ensino de Artes Visuais.

As artes marginais, neste contexto, não operam como "conteúdo alternativo", mas como linguagem urgente e necessária, capaz de produzir pertencimento, afetos, insurgências e novas partilhas do sensível. Ao desafiar o cânone e o currículo instituído, elas reconfiguram o espaço educacional e convocam docentes a reverem suas metodologias e, estudantes, a reivindicarem seus saberes e experiências como formas válidas de conhecimento.

Como desdobramento, pretendemos dar continuidade à pesquisa, ampliando os objetivos e fortalecendo o coletivo Marginália. Mais "ações marginais" surgirão, com o intuito de consolidar práticas pedagógicas que reconheçam a cidade como extensão da sala de aula. Se a arte marginal pulsa nas brechas da cidade, talvez a tarefa da arte/educação seja justamente a de escancarar essas brechas.

Referências

COELHO, Frederico. Contracultura no Brasil–Infraturas. **Romance Notes,** vol. 57, n. 3, 2017, pp. 347-359. Disponível em: https://doi.org/10.1353/rmc.2017.0030. Acesso em: mai. 2025.

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As artes na Base Nacional Comum Curricular. **TEXTURA** - Revista de Educação e Letras, Canoas, v. 22, n. 50, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5538. Acesso em: mai. 2025.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente:** história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517=97022005000300011-&lng=en&nrm=iso&tlng-pt. Acesso em: mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALLO, S. Em Torno de uma Educação Menor. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926. Acesso em: mai. 2025.

GARCÍA CAMARGO, D.L. Pedagogía popular a partir de prácticas artísticas marginales realizadas con objetos de lo cotidiano. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas.** vol. 12, n. 2, 2017, p. 125-145. Disponível em: https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae12-2.pppp. Acesso em: mai. 2025.

HENCKE, J; SILVA, J. A. Cartografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes a BNCC. **RELACult** - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade, V. 05, ed. especial, abr., 2019. Disponível em: https://doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1112. Acesso em: mai. 2025.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.) **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, p. 31-49, 2011.

HERNÁNDEZ, F. Pedagogias culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Pedagogias culturais.** Santa Maria: UFSM, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Cultura Fora da Lei:** representações de resistência. Tradução Sandra Silva. Editora Elefante, 2023.

ILADIN, Ismael. **Vozes artísticas das periferias na escola:** vetores para a formação humana do aluno e para o desconfinamento das memórias silenciadas. 2024. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7228. Acesso em jul. 2025.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual:** conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. UFSM, p.51-68, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. ETD - **Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745–768, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472. Acesso em: jul. 2025.

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

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: EXO experimental org. Ed. 34, 2009.

SALUSTIANO, Carlos Eduardo. **Ensino de artes visuais e cultura periférica:** reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso no baixo Roger, João Pessoa, PB. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11509. Acesso em jul. 2025.

Carla Luzia de Abreu

Doutora em Artes Visuais e Educação pela Universidade de Barcelona (2014). Atua no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Participa do grupo de pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq).

Hevelyn Costa de Jesus

Graduanda em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás. Participante do Programa de Iniciação à Pesquisa das Licenciaturas e bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Mavi Turíbio

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Participa no Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq).

Cineconversas – usar e criar filmes com docentes

Rossana Maria Papini
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Sandra Kretli da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcia Costa Rodrigues
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

"Cineconversas – Usar e criar filmes com docentes". Esse foi o trabalho que preparamos para dialogar com as *Asamblea/Assambleias* previstas no VIII SIPACV - Seminário Internacional de Pesquisa em Arte y Cultura Visual. A proposta apresentada pelo Seminário: "*frente a um presente tumultuoso, que insiste em la promessa del* éxito *individual, apostamos a um espacio abierto a lo grupal*" se entrelaçava com os modos de fazer do nosso grupo de pesquisa: "Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons", coordenado pela professora Nilda Guimarães Alves (ProPEd[1]\ UERJ). Atuamos – em ensino, pesquisa e extensão – com algumas ideias centrais tais como: cotidianos, conversas e 'cineconversas' (Mendonça et Alii, 2020), redes educativas (Alves, 2019), acontecimentos (Deleuze, 1991), imagens e sons e afetos, buscando compreender a formação docente, para além da estrutura disciplinar dos currículos e considerando as múltiplas dimensões das ações '*docentesdiscentes*[2] cotidianas - éticas, estéticas, políticas e poéticas, por meio do uso e criação de artefatos culturais múltiplos: filmes; *podcast*; livros e artigos; história em quadrinhos; etc.

Nosso trabalho acontece em conversas com as obras de Certeau (2014), Deleuze (1991), autores brasileiros e latino-americanos que desenvolvem suas ideias com os cotidianos, as imagens, os sons e os afetos como: Kaplan; García; Szapu (2025), Alves (2019), Carvalho; Silva (2023), Silva (2019), dentre outros. Poetas como Manoel de Barros, cineastas, fotógrafos e muitos outros que nos inspiram nessa composição de vida.

Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito.

(Manoel de Barros)

1. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

2. Nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos escrevemos algumas palavras juntas, entre aspas simples, para costurar ideias que foram dicotomizadas pela Modernidade, mas que entendemos precisar serem lidas, sentidas e pensadas juntas, se buscamos outros modos de '*fazersentirviver*'.

Trouxemos inicialmente para o encontro em Montevidéu algumas de nossas vivências com as "cineconversas", quando usamos o áudio visual para " *sair do trilho*", problematizar[3], costurar memórias, narrativas e fabulações, tecendo '*conhecimentossignificações*' com professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras em suas possibilidades formativas. O "uso" para Certeau (2014), significa uma poética – invenção. Assim, nesse movimento inventivo selecionamos filmes, textos, fotografias; narrativas e afetos que funcionam como personagens conceituais na criação de agendas de mudança e de resistências.

Trabalhamos, também, com as ideias de virtual-atual e possível-real (Deleuze, 1991), em processos gerados por acontecimentos (Sousa, 1995), não como eventos acidentais ou espetáculos midiatizados mas como objetos da filosofia, "*como água que corre entre pedras*". Acontecimentos como "devires", que transbordam o existente, vão além do acontecido, geram movimentos de invenção, criam possibilidades outras.

Deleuze (1991) exemplifica em A dobra: "*um homem é esmagado: a grande pirâmide é um acontecimento, e sua duração por 1 hora, 30 minutos, 5 minutos..., uma passagem da Natureza ou uma passagem de Deus, uma visão de Deus*". E assim problematiza: "*Quais são as condições de um acontecimento, para que tudo seja acontecimento?* " Sabemos que um acontecimento se constitui em uma multiplicidade de forças e de intensidades, mas que desse caos, sempre sairá alguma coisa. E assim, questionamos que processos de diferenciação emergiram desse encontro de professoras[4] e pesquisadoras em Montevidéu? Que condições foram criadas para este acontecimento?

Costuramos esses movimentos com a ideia de virtualidade (Deleuze e Parnet, 1996), indicando que, quando há criação, o real é potência do virtual. O devir como potência, como virtualidade do que está posto. Desta forma, utilizamos as conversas, as imagens, os sons e os afetos provocando memórias e novas narrativas e virtualidades.

Entendemos afeto a partir de Spinoza (2014, p. 98), que compreende "*afeto como as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções*". Portanto, os encontros fazem transbordar afetos e afecções, especialmente porque ocupamos um '*espaçotempo*' em que o signo da arte possibilita movimentos do pensamento e de múltiplas criações.

A partilha do sensível (Ranciére, 2009) possibilita que a força de resistência coletiva possa se expandir, fazendo romper com o pensamento dogmático e possibilitando emergir a diferença, o pensamento sem imagem – a força inventiva. A partilha do sensível possibilita que um comum compartilhado seja enunciado e nesse grito coletivo surja a força da resistência, que se apresenta de múltiplas maneiras em todos os lugares do mundo. Por exemplo: a força que emerge das cores do cerrado; de muitos elementos da natureza como o carvão; dos gestos e as marcas dos bordados realizados pelos grupos de mulheres em luta. E são nesses

3. Problematizamos a formação docente inspiradas em Foucault (2004) a fim de interrogar o presente, desnaturalizando ideias e discursos. Essa posição implica uma atitude crítica ao pensamento representacional e uma abertura aos movimentos de invenção.

4. Usamos no feminino porque em educação somos maioria mulheres. Mulheres fortes e guerreiras.

movimentos éticos, estéticos, políticos e poéticos que as diferentes maneiras de fazer arte, política e educação são compartilhadas.

Um outro exemplo dessa força foi o encontro intitulado "*DESencuentros: misturas y colaboraciones em lo* poético-político", realizado no VIII SIPACV, possibilitou experimentações maravilhosas com o '*corpopensamento*'. Imagens, sons, gestos, alterações de temperatura, encontros inusitados com debates em pequenos grupos e discussões calorosas imprimiram a força daquela coletividade.

O piso de madeira da faculdade registrado na imagem a seguir traz uma das forças desse encontro que fez corpos vibrarem em coletividade. Um piso cheio de marcas das travessias e de muitas histórias que já foram realizadas naquele espaço. O formato de assembleia proposto, com '*espaçostempos*' de experimentações coletivas, deu abertura para que o inusitado e os movimentos imprevisíveis acontecessem. Assim, em cada sala, e também fora delas, pois alguns grupos preferiram sair para espaços abertos, foram tecidas e compartilhadas várias rede de invenções – nas e com as trocas de histórias, memorias, '*saberesfazeres*', risos, abraços, afetos, sensibilidades, partilhas, e múltiplos '*conhecimentossignificações*'.

Fig. 1. Imaginar juntxs no es um lujo estético, es una urgencia política. Fonte: das pesquisadoras

Fig. 2. A alegria do coletivo como o ato revolucionário. Fonte: disponibilizada pelos organizadores do evento

Nos intervalos, muitas conversas e burburinhos de como teria sido os encontros em cada grupo possibilitou o contágio e a confluência (Bispo, 2018), o que fez emergir a energia coletiva e a força da união e do compartilhamento de experimentações de saberes e de existências. Cada um expressando em sua língua os seus sentimentos, as suas ideias e diferença – o conhecimento do mundo e um comum compartilhado.

A nossa participação apresentando o filme "Só dez por cento é mentira"

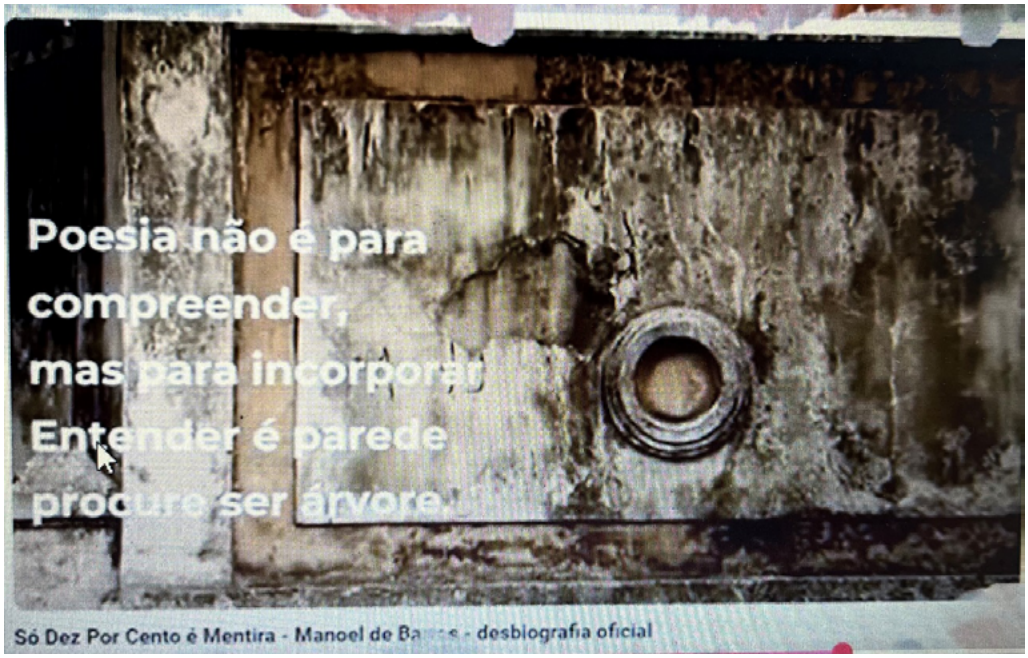


Fig. 3. Poesia não é para compreender... Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=-VG4P_mWWAI0

Trouxemos o filme '*vistoouvidosentidopensado*' "Manoel de Barros - Só Dez por Cento é Mentira", dirigido por Pedro Cezar (2009; Brasil) e o filme criado pelo grupo de pesquisa a partir das cineconversas que tivemos com docentes em serviço e em formação em Manaus/AM, Salvador/BA, Vitória-Serra/ES, Nova Friburgo -São Gonçalo-Rio de Janeiro/RJ, no desenvolvimento do projeto de pesquisa/extensão/ ensino "Currículos '*praticadospensados*' nos cotidianos – criações curriculares para além da estrutura em disciplinas" (de março/2022 a fevereiro/2027; financiamento CNPq, CAPES, FAPERJ, UERJ): "S*ó dez por cento é mentira* – fabulações e criações de si a partir das cineconversas com Manoel de Barros". Ima

Nos encontros para dialogar com as ideias do poeta, as imagens literárias e cinematográficas usadas como disparadoras de movimentos de pensamentos possibilitou a problematização das políticas educacionais e curriculares atuais e a fabulação e invenção de novas imagens para as escolas e para a educação.

Fig. 4. Fabulações e invenções.
Fonte: https://youtu.be/Z3BCD5u56TY.

O que o olho vê,
a lembrança revê e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo"
(Manoel de Barros).

A força, a simplicidade e ao mesmo tempo a complexidade das poesias de Manoel de Barros nos instigaram a fazer "uso" (Certeau, 2014) do filme "Só Dez por Cento é Mentira" nas cineconversas. Por meio do encantamento das palavras do poeta, dos sons e das imagens do filme, no " *recolher desperdícios*", puxávamos vários fios para as nossas conversas. Cada grupo com suas narrativas, lembranças, afetos e proposições. A cada encontro surgiam temas diferenciados e as imagens cinematográficas provocando diferentes modos de '*verouvirsentir*' e a problematização de alguns clichês educacionais, fazendo com que novas imagens pudessem ser fabuladas e inventadas (Silva, 2019).

O poeta, "*que transforma coisas através das palavras*", que " *tem um olhar enviesado*" e "*vê as coisas que não existem*" nos provocou a conversar acerca das

escolas que fazemos; dos processos de '*ensinoaprendizagem*' que vivemos e '*pensamospraticamos*'; das vivências na pandemia; dos usos que fizemos e que fazemos das tecnologias, entre muitos outros temas. Brincando com as palavras, trazíamos as diversas redes que nos formam e que também formamos para esse " quintal" de afetos e trocas. Sim o "quintal" da poesia do autor, como '*espaçotempo*' de vida, como espaço de brincar e de '*ensinaraprender*':

- Não usamos a linguagem, ela nos constitui;

- Ocupamos os territórios de múltiplas maneiras, não são só as crianças que usam o chão para amarelinhas, caracol e outros jogos. Nós também fazemos usos diferentes dos espaçostempos;

- Ficar à toa significa ficar à disposição da poesia. Também é uma rede educativa;

- Se olharmos para o "céu", também podemos 'verouvirsentir' muitas coisas de outras formas;

- Ele comprou o ócio... conquistou a capacidade de criar.

- Falamos tanto em coerência, quando sabemos que ela não existe, ou melhor, ela existe junto da incoerência, se misturam;

- Nas redes de conversação atualizamos quem somos e as possibilidades são infinitas;

- São diferentes lugares de existir.

Esses foram alguns fragmentos das cineconversas, pois não conseguimos, nem pretendemos, dar conta da pluralidade vivida. Uma bricolagem para desafiar cada novo leitor a costurar novos textos, experiências e poéticas.

A proposta inicial de narrar um pouquinho do que aconteceu nessas cineconversas, com os diferentes grupos espalhados pelo Brasil e do processo de tessitura de um outro audiovisual a partir das mesmas, onde destacaríamos a polifonia e a diversidade de temas que surgiram, se transformou em uma grande colcha de retalhos, costurada por todos os participantes do Eixo 3: "Educacion, Arte y Cultura Visual", do VIII SIPACV. As Asamblea/Assembleia foram dias de intensas trocas, '*ensinosaprendizagens*' diversos, emocionantes experiências e afetuosos encontros.

Arte e vida: Imagens, Narrativas, Afetos e composições coletivas

O vivido lá superou as expectativas. Sabíamos que seriam experimentados e criados novos caminhos de como expandir a força coletiva no/do seminário, já no seu oitavo fazer-se. Mas as intrincadas trilhas da organização do grupo para o qual fomos enviadas, de início pareceu um tanto complicadas e até talvez exóticas – no sentido de estranhas – diferente. Escolher entre palavras, objetos e coisas disponibilizadas no sentido de vir a fazer composições foi o passo inicial, depois daí se criaram dinâmicas criativas que possibilitaram um certo correr entre grupos, sem um pertencimento único, a conhecer pessoas, projetos e múltiplas ações pedagógicas em territórios do Brasil, do Uruguai e outros territórios. Riqueza pura, troca de vivências mais espontâneas do que o formato, digamos, mais tradicional, onde os recortes de '*temposespaç*os' são delimitados para expositores com suas comunicações orais, em salas que de certa forma distanciam as pessoas, não propiciando estes encontros mais densos, de mais significados e impressões. Foram grandes e significativas trocas. Processos inusitados foram compartilhados, como a moça que

"desenhava" formas no papel térmico[5] a partir do uso de ferro elétrico. Também o rapaz que descreveu, a partir de fragmentos de tijolos maciços e outros objetos de cerâmica, como organizava a construção coletiva de fornos à lenha em periferias de sua cidade e assava peças, em experiências comunais. Da mesma maneira, buscamos compartilhar os significados das *cineconversas* e dos usos do cinema na formação docente, bem como socializando e recitando poemas impressos do poeta Manoel de Barros, algo que sempre traz inspiração e leveza.

Fig. 5. Fio e Fogo. Fonte: disponibilizada pelos organizadores do evento

Fig. 6. Ferro para passar ideias e inventividades. Fonte: https://drive.google.com/drive/u/1/home

5. O papel térmico advém de bobinas feitas para abastecer as máquinas de cartão, com a impressão de comprovantes. Foi uma aula sobre estes outros usos para este papel e sobre suas particularidades.

Uma das autoras elaborou a dinâmica de fazer uma tessitura com um novelo de barbantes, onde o fio ao ser seguro por múltiplas mãos ia se fazendo teia, ilustrando a ideia cara ao grupo de pesquisa, que são as redes educativas que tecemos e que nos tecem ao longo da vida.

Os fartos e divertidos cafés da manhã, servidos no Seminário antes das atividades do dia, foram momentos amenos de socialização, como acontecem nos cotidianos escolares. Onde também estavam presentes tradições alimentares do país, como bons sanduíches de pão de miga e croissants. Para complementar essas vivências de encantamento, realizamos algumas vivas andanças pela capital Montevidéu experimentando outros afetos, cores, saberes e sabores, como que emoldurando estes movimentos caros ao grupo de pesquisa, de afecções e afetos, propiciando um clima final de confraternização, descobertas e alegria.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In Alves, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas** – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. S. Paulo: Cortez, 2019: 115 – 133.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Somos da terra.** PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, ago. 2018.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. Currículo como arte em torno de uma educação contracultural. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 39, 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano 1** – artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **A dobra** – Leibniz e o barroco. S.Paulo: Papirus, 1991.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. O atual e o virtual. In: **Dialogues.** Paris:

FOUCAULT, Michel. Polêmica, política e problematizações. In M. Foucault, **Ditos e Escritos V** (pp. 225-233). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Originalmente publicado em 1984). Flammarion, 1996, 2004.

KAPLAN, Carina Viviana; GARCÍA, Pablo Daniel; SZAPU, Ezequiel. La categoría de trayectorias educativas en clave afectiva: la metáfora del viaje. **Revista Leitura: Teoria & Prática.** Campinas, São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação, v.43, n.93, p.41-57, 2025.

MENDONÇA, Rosa Helena de; SANTOS, Joana Ribeiro dos; TOJA, Noale; MORAIS, Maria. "Cineconversas" e fabulações curriculantes: o uso de filmes e a potência das conversas como metodologia de pesquisa em Educação. **Revista e-Curriculum.** São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP, v.18, n.4, out./dez. 2020:1109-1130.

SILVA, Sandra Kretli da. As imagens cinematográficas como força que impulsiona o devir-pensamento no cotidiano escolar. **Revista Teias.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped), Uerj, v.20, n. 59, 2019.

SOUSA, Dias. **Lógica do acontecimento:** Deleuze e a filosofia. Porto: Afrontamento, 1995.

Travessias de pesquisa: a docência em arte na perspectiva da cultura visual por caminhos (auto)biográficos e migrantes

Angélica Rodrigues Lima
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Palavras-chave: pesquisa em arte; atuação docente; cultura visual; (auto)biografia; migração.

Quando começa a travessia

O VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (2025), realizado em Montevidéu, Uruguai, apresentou um formato inédito: após a aprovação das propostas em resumo expandido, foi solicitado que cada pesquisador levasse um objeto para ser compartilhado no espaço das assembleias. Esse gesto deslocava o eixo das apresentações tradicionais e instaurava outro regime de presença e de fala, no qual a partilha se dava menos pela lógica expositiva e mais pela ativação de sentidos, perguntas e experiências. O objeto, nesse contexto, não representava a proposta ou os interesses de pesquisa de maneira ilustrativa, mas os colocava em movimento, abrindo passagens para reflexões coletivas por meio de metáforas, conceitos, percursos e subjetividades.

O objeto que apresentei consistia em um saquinho zip lock transparente contendo um pequeno pote vazio, destinado a guardar algum fragmento ou lembrança que pudesse falar da minha presença na cidade, a etiqueta da mala de viagem com as informações do trecho São Paulo–Montevidéu e um espaço reservado para imagens impressas, que seriam registradas logo após minha chegada à cidade. Esses fragmentos, aparentemente banais, converteram-se em dispositivos de investigação: materialidades que carregavam a potência de serem preenchidas, ao mesmo tempo em que evocavam um processo de busca, de pertencimento e criação de memória. Neles persistiam perguntas abertas: o que significa habitar os lugares da docência e da pesquisa? Que resíduos e marcas carregamos em nossos deslocamentos? Que memórias se depositam nos objetos que escolhemos trazer conosco?

A partir desse movimento, a escrita que aqui se apresenta, não surge isolada, mas se desenha a partir desse processo, que combinou reflexividade (a partir da proposta enviada — *Travessias de pesquisa: a docência em arte na perspectiva da cultura visual por caminhos (auto)biográficos e migrantes*, situando aspectos metodológicos), em diálogo com deslocamentos (dos percursos de Goiânia a Montevidéu, contexto que contribuiu para a escolha dos elementos que compuseram o objeto apresentado nas assembleias) e insurgências (emergidas dos debates, apresentações, performances e criações vivenciadas nesses encontros).

A intenção com este texto é partilhar um pouco dessas travessias (físicas, teóricas, conceituais, poéticas e simbólicas), tomando como horizonte a possibilidade de compreender como experiências migrantes e a atuação docente, sob a perspectiva da cultura visual, podem reinventar as relações com os espaços de formação e de prática profissional. O desafio consiste em pensar a docência em arte a partir de narrativas (auto)biográficas e experiências situadas, em que deslocamentos e migrações deixam de ser margens acidentais para se afirmarem como forças constitutivas da formação e atuação docente.

Nesse aspecto, as assembleias, organizadas como espaços coletivos e rizomáticos, configuraram-se como estratégias de aproximação e criação. Nelas, a presença de cada objeto se transformava em ponto de partida para diálogos, confrontos e perguntas. Mais do que um exercício de escuta, constituíram um território de experimentação política e estética, em que o pensamento se fazia na relação viva entre corpos, memórias e vozes. Foi nesse espaço comum que a pesquisa se expandiu para além do individual, afirmando-se como prática coletiva de reinvenção e criação.

Por fim, e para começar essa travessia, abro um espaço para agradecer a todas as pessoas que, de algum modo, estiveram comigo nesta experiência ou se deixaram atravessar por eles. Às que partilharam histórias, costumes, sonhos e referências; às que me mostraram novas paisagens; às que provocaram meu olhar, questionaram, sugeriram e ousaram pensar junto comigo. Àquelas que convocaram minha presença, que me encorajaram, e me fizeram olhar para dentro e, ao mesmo tempo, para além de mim.

Agradeço às que quiseram me escutar quando precisei falar e às que me confiaram sua própria voz para que eu pudesse ouvir suas travessias. Às que dividiram comigo os anseios, preocupações, o sabor de suas bebidas favoritas e o gesto de um convite à mesa, às que se emocionaram comigo e se deixaram também emocionar. Às que partilharam seus medos e assombros e às que acolheram os meus. Às que estiveram ao meu lado, sentindo a chuva fria em uma caminhada à noite e apreciando o sol no dia seguinte, nos encontros e desencontros. E, sobretudo, aos gestos de gentileza que, em pequenos detalhes, me aqueceram naqueles dias frios de agosto e me ajudaram a permanecer até o fim do evento, não apenas resistindo, mas existindo no coletivo.

Quantas histórias dialogaram com a minha; quantos, assim como eu, atravessam fases de espera, sustentando desejos e esperanças, vivendo na travessia com o coração voltado ao que ainda não é, mas pode vir a ser. A todxs que estiveram comigo, de forma direta ou indireta, deixo escrita minha mais profunda gratidão.

Entre instabilidades e encontros

A etiqueta afixada em minha mala, com as informações do trecho São Paulo–Montevidéu, despertou reflexões sobre os atravessamentos que envolvem a pesquisa, sobretudo aquela que se propõe a discutir deslocamentos, pertencimentos e trajetórias nos processos de formação e atuação docente. Não se tratava apenas de uma etiqueta adesiva com código de barras e identificação; naquele instante, ela funcionava como imagem capaz de acessar espaços de questionamento, situando-me em um entremeio, como descreve Onfray:

> "O primeiro passo instala, de fato, um entremeio que tem a ver com uma lógica especial: não mais no lugar deixado, ainda não no lugar cobiçado. Flutuando, vagamente ligado a duas margens, num estado de ausência de peso espacial e temporal, cultural e social, o viajante penetra no entremeio como se abordasse as costas de uma ilha singular" (ONFRAY, 2009, p. 35).

Assim, a etiqueta, embora aparentemente banal, tornou-se marcador simbólico desse espaço suspenso, evidenciando a transição entre experiências já vividas e possibilidades futuras, revelando o caráter liminar e reflexivo da pesquisa em sua dimensão pessoal, pedagógica e social. Um espaço intermediário onde o passado ainda ressoa e o futuro ainda não se revela, permitindo que a experiência da pesquisa se situasse nesse entremeio, flutuando entre trajetórias pessoais, profissionais e coletivas, e abrindo-se a novas interpretações e significados.

A partir desse meandro, a reflexão autobiográfica adquire densidade epistemológica, como assinala Josso (2007), ao indicar que as narrativas de formação revelam múltiplas formas de existência singular-plural, criativas e inventivas no pensar, agir e viver junto. A escrita de si não deve ser compreendida como exercício de fechamento identitário, mas como processo contínuo de construção, desconstrução e reinvenção. Segundo Josso (2007, p. 431), "as práticas de reflexão sobre si, que oferecem histórias de vida centradas na formação, se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel". A mobilidade marcada por deslocamentos e instabilidades coloca em xeque a noção de identidade fixa e convoca uma existencialidade em constante construção. Souza (2008) complementa ao situar a narrativa autobiográfica no campo da virada hermenêutica, em que fenômenos sociais se leem como textos e a interpretação se configura como atribuição de sentidos. Narrar, para Souza, constitui criação de si em diálogo com o outro e com o mundo.

Durante o voo, uma turbulência intensa atravessou os espaços da aeronave e os corpos, transformando a experiência da viagem em momento marcado pelo assombro, pelo medo e pela vulnerabilidade, mas também por percepções sutis que despertaram reflexividade. A experiência evidenciou que migrar não significa apenas chegar a outro território, mas permitir-se ser atravessado pelo inesperado. No diário registrado na noite de 3 de agosto de 2025, escrevi:

"[...] 03/08/2025 – 23:50h –Meu corpo, agora deitado na cama, sente os tremores de uma forte turbulência no trecho São Paulo – Montevidéu, que ocorreu aproximadamente entre 17:40 e 18:10h. Foi um queda brusca de alguns metros no momento da turbulência que assustou a todos. Os deslocamentos me fazem refletir sobre incertezas e instabilidades, sobre como nossas escolhas podem transformar nossas histórias e as das pessoas com quem partilhamos a experiência da vida. Como um filme, começo a me recordar de alguns momentos no avião. Lembro-me de que pensava nas pessoas que estavam ali partilhando aquele lugar e momento comigo: uma amiga, professoras, tantas outras pessoas com suas histórias; imagino que estudiosos, pesquisadores, profissionais de diversas áreas, viajantes, crianças, idosos, jovens... Havia um jovem uruguaio sentado ao meu lado, que gentilmente me emprestou seu carregador de celular e me deu dicas sobre a cidade; a professora

da UDESC com quem fiz amizade na fila de embarque estava logo atrás; a família nas poltronas da frente, que tentavam acalmar a criança pequena, assustada com a turbulência. Essa criança, especialmente, me fez lembrar da fragilidade e do medo, com seu choro. Queria ter registrado muitas imagens/cenas que presenciei durante esse voo, mas não conseguia, primeiro porque estava sem câmera e com o celular descarregado, depois, porque sentia que não havia espaço para esse tipo de registro e também não tinha permissão. Então, olhava atentamente para cada uma daquelas cenas e procurava sentir a minha presença ali. Já era o final da tarde, quase noite, quando um feixe de luz dourada meio alaranjada atravessava de um lado a outro da aeronave pelas janelas enquanto o avião dançava no ar de um lado para outro (nesse momento, sem turbulência, era como se já estivesse ensaiado e ajustando a passo para pousar). A beleza daquela luz e daquela dança amenizou o medo em instantes de encantamento [...].”

Esse fragmento evidencia que migrar implica atravessar vulnerabilidades, abrir-se ao encontro com o outro e criar condições de resistência e reinvenção, tanto no âmbito íntimo quanto coletivo. A narrativa extraída do diário fez-me refletir que as experiências compartilhadas, comuns no processo de formação docente, impulsionam a busca por novos conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo.

Ao chegar a Montevidéu, registrei uma das fotografia que me marcou profundamente, não pela estética, mas pelo seu significado: tratava-se de um livro, cujo título era; “Carta a una profesora”, encontrado abandonado na rua, entre o caminho do hotel à Universidad de la República. (figura 1).

Fig. 1. Fotografia da autora: Livro “Carta a uma profesora” em uma Rua de Montevideo, 04 de setembro de 2025.

O impacto foi imediato e desconfortável; senti-me confrontada pelo descarte de algo que poderia me representar ou pertencer à minha profissão. A imagem simboliza a precarização e marginalização da docência, evidenciando a tensão entre o valor do conhecimento e as estruturas que o invisibilizam. Tornou-se, assim, uma metáfora da exclusão, do descaso e da invisibilidade que atravessam a prática docente, lembrando da necessidade constante de permanecer atenta e de criar novos modos de existir e atuar profissionalmente. Essa fotografia transformou-se em um sinal de urgência, provocando reflexão sobre espaços de reconhecimento, abertura de novos olhares e possibilidades de atuação na docência (figura 1).

No contexto das assembleias, narrativas (auto)biográficas, imagens e objetos insurgentes funcionaram como contravisualidades, abrindo fricções que desafiam formas tradicionais de participação e percepção. A imagem da etiqueta afixada na mala e do livro "*Carta a una professora*", encontrado jogado na rua, funcionam como rastros que convocam leituras sensíveis sobre mobilidade, pertencimento e precarização. Ver a etiqueta como rastro remete à concepção de imagem de Didi-Huberman (2013): imagens sobrevivem como vestígio e convocação, tocando o real e insistindo em sua historicidade. Aplicada à etiqueta, essa perspectiva desloca o olhar do legível (destino, companhia de voo) para o que ela documenta por omissão: quem circula com facilidade, quem enfrenta fronteiras e quais saberes são reconhecidos. De forma análoga, o livro descartado evidencia processos de invisibilização e precarização da profissão docente. Mirzoeff (2016) complementa ao pensar a imagem como espaço de disputa política: tanto a etiqueta quanto o livro tornam-se gestos de contravisualidade em contextos coletivos, deslocando hábitos de ver e exigindo condições materiais e institucionais para eficácia política.

Os estudos da cultura visual no campo da arte e da educação consolidam-se como área de investigação essencial, sobretudo diante da rápida produção, circulação e consumo massivo de imagens na contemporaneidade. Hernández (2011) e Oliveira (2005; 2025) indicam que o ensino de imagens não deve se restringir à aquisição de competências técnicas, mas problematizar como as imagens configuram sujeitos, produzem sentidos e instituem relações de poder. Objetos cotidianos, como a etiqueta de bagagem, o livro encontrado em espaço urbano e demais elementos incorporados ao dispositivo das assembleias, funcionam como dispositivos de contravisualidade, tornando visível o que usualmente permanece oculto, provocando atenção crítica e estabelecendo mediações reflexivas sobre pertencimento, práticas docentes e modos de existir no ambiente escolar e universitário.

O encontro com o livro descartado em Montevidéu ilustra a dimensão poético-política do gesto docente. O objeto, assim como a etiqueta e demais elementos do dispositivo de assembleia, atua como catalisador reflexivo, reunindo memórias, deslocamentos e sentidos que dialogam com migração, contravisualidade e prática artística. Álvarez e Monteles (2020) reforçam que imagens carregam sentidos culturais, sendo recursos pedagógicos capazes de deflagrar análises críticas, compreender contextos e problematizar práticas de visibilidade, poder e pertencimento.

Na formação docente, Bourriaud (2011) adverte que o indivíduo globalizado está fadado ao exílio fora de si mesmo, exigindo invenção de uma cultura nômade contemporânea. Tal provocação reforça a urgência de práticas que potencializem a experiência em sua instabilidade, reconhecendo na travessia espaço de criação, resistência e reexistência. Passeggi (2011; 2017) e Martins & Tourinho (2017) destacam que abordagens autobiográficas despertam a reflexão sobre nossas ações e revelam como práticas culturais, sociais e artísticas moldam subjetividades e modos de narrar. Esse entrecruzamento de narrativas e deslocamentos dialoga com a noção de "sujeito radicante" de Bourriaud (2011), em que identidades móveis se reinventam em múltiplos contextos.

A cultura visual torna-se eixo central para repensar a educação em artes visuais. Mais do que ensinar a produzir ou analisar imagens, ela desloca o olhar

para compreender como narrativas visuais atravessam sujeitos, espaços e práticas. Reconhecer imagens, objetos e rastros como dispositivos pedagógicos e investigativos permite provocar assombro, questionamento e criação, articulando pesquisa e prática docente de forma ética, sensível e política.

Mais do que registrar experiências passadas, a escrita narrativa se configura como gesto de reinscrição: não se trata de fixar memórias, mas de produzir sentidos em movimento. Nesse aspecto, Clandinin e Connelly (2015), ao descrever suas experiências como pesquisadores narrativos, lembram que a narrativa não é espelho do vivido, mas campo de negociação entre lembrança, imaginação e projeção. O que se narra não é apenas "o que aconteceu", mas aquilo que ainda reverbera no presente:

> "Qualquer que seja o trajeto – no sentido de estar no lugar certo na hora errada, de estar no meio de histórias não contadas, de estar em uma pré-narrativa – o pesquisador tem a percepção inevitável de ser incapaz de lidar com o fluxo contínuo de histórias, que lhe circundam e também a de seus participantes no campo de pesquisa." (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 107).

O tríptico de imagens abaixo (figura 2) atua como um conjunto de provocações que articulam memória, experiência e tensão ética. Sob a perspectiva de Alloa (2017), a imagem não se limita a reproduzir o visível: ela oferece uma tensão entre transparência e opacidade, desafiando o espectador a dialogar com o que não está explicitamente mostrado. No contexto do seminário, as imagens funcionaram para mim como dispositivos de reflexão que revelam relações de poder, de acesso e de significação. Elas me fizeram pensar sobre a condição de quem se sente ou não autorizado a ocupar certos espaços, sobre a segurança (ou insegurança) para falar e estar, e sobre os impactos e assombros do percurso acadêmico. Assim, os registros visuais não apenas documentam, mas expõem recursos potentes para o diálogo e para pensarmos que: não são todas as vozes que têm a mesma liberdade de aparecer, e não são todos os corpos que têm a mesma permissão de permanecer, as portas não estão abertas para todes.

Fig. 2. Fotografias da autora: Montevideo, 04 de setembro de 2025.

O papel das imagens e das narrativas visuais não se limita à formação estética e política, mas também atua como fenômeno provocador de aprendizagens por meio de experiências subjetivas e da (re)elaboração de histórias e memórias. Nesse sentido, interessa-me pensar junto com Álvarez e Monteles (2020), que afirmam:

> "As imagens estão carregadas de sentidos sobre a vida cultural dos contextos, são recursos pedagógicos usados para desvendar e deflagrar análises críticas sobre sua gênese, não só no sentido de contestá-las, quando necessário, mas principalmente no intuito de compreender, de forma conectada, o que essas imagens podiam representar no tempo em que foram produzidas e, além disso, o que elas têm para nos dizer nos dias de hoje, ou melhor ainda, o que podemos dizer sobre elas e com elas." (ÁLVAREZ; MONTELES, 2020, p. 57).

Essa perspectiva convida a refletir sobre como as imagens podem ser ferramentas de mediação na experiência docente: elas permitem não apenas interpretar, mas interagir com o contexto, problematizando o cotidiano, o lugar de docente enquanto sujeito inserido em relações de poder, (in)visibilidade e pertencimento. No meu percurso, o objeto construído para a assembleia atuou justamente como catalisador desse pensar com e por imagens: tornou-se diário, registro visual e instrumento reflexivo, reunindo lembranças e sentidos que dialogam com migração, deslocamento, contravisualidade, docência e prática artística. Todos esses elementos são atravessados pela reivindicação, entendida não como "luxo estético", mas como "urgência política" e prática concreta de mover-se, abrir caminhos e criar espaços de existência e resistência (Mirzoeff, 2016; Didi-Huberman, 2010).

O livro encontrado na rua, assim como os demais elementos do objeto, reforça a dimensão poético-política do gesto de estar em movimento: criar, compartilhar e reinventar modos de ver, existir e ensinar. Nesse entrelaçamento entre experiência e docência, a noção de cultura visual proposta por Hernández (2011) torna-se central para repensar a educação em artes visuais. Mais do que ensinar a produzir ou analisar imagens, trata-se de deslocar o olhar, perceber como narrativas visuais atravessam sujeitos, espaços e práticas, e reconhecer que essas imagens, assim como os objetos e rastros, não são neutras.

A cultura visual, nesse sentido, convida a problematizar as imagens como construções políticas capazes de produzir modos de ver e de existir. Tal perspectiva dialoga com Oliveira (2005), ao destacar que a formação docente precisa enfrentar as desigualdades e exclusões do cotidiano escolar, criando espaços de resistência e invenção. Compreender a docência em arte a partir da cultura visual, portanto, implica reconhecer a potência pedagógica das imagens: elas provocam assombro, questionamento e criação, ao mesmo tempo em que convidam a refletir sobre quem pode falar, quem pode ser visto e quais caminhos de participação permanecem abertos ou fechados.

No entrelaçamento entre experiência e docência, a noção de cultura visual proposta por Hernández (2011) torna-se central para repensar a educação em artes visuais. Mais do que ensinar a produzir ou analisar imagens, trata-se de deslocar o

olhar e compreender como narrativas visuais atravessam sujeitos, espaços e práticas. A cultura visual, nesse sentido, convida a problematizar as imagens não apenas como representações, mas como construções políticas que produzem modos de ver e de existir. Essa perspectiva dialoga com Oliveira (2005, 2025), quando destaca que a formação docente precisa enfrentar as desigualdades e exclusões que atravessam o cotidiano escolar, criando espaços de resistência e invenção. No seu mais recente trabalho, *Outros Métodos (Ou Modos?) de Fazer Pesquisa em Educação e Arte* (2025), Oliveira enfatiza a experimentação, a sensibilidade e a pesquisa coletiva, apontando para métodos que se constroem na vida e no movimento, muitas vezes a partir de fragilidades e incompletudes. Assim, compreender a docência em arte a partir da cultura visual implica reconhecer que imagens, objetos e rastros não são neutros, mas operam como dispositivos pedagógicos e investigativos, capazes de provocar assombro, questionamento e criação, conectando processos de pesquisa e prática docente de forma sensível, ética e política.

Dos imagens insurgentes aos desdobramentos da docência

Ao apresentar meu objeto (Figura 3) e situar minha pesquisa no contexto da assembleia, percebi que minhas inquietações não estavam isoladas, mas entrelaçadas com as de outrxs docentes que partilhavam experiências semelhantes de precarização, resistência e reinvenção no campo educativo. O gesto de expor aquilo que me atravessava – materializado no objeto e em minhas narrativas – abriu espaço para reposicionar meu olhar a partir do encontro com outras vozes, permitindo que minhas perguntas ganhassem novas camadas de sentido.

Fig. 3. Fotografia: Juan Sebastián Ospina. Arquivos da autora: Montevideo, 04 de setembro de 2025.

O livro encontrado na rua permanece como sinal: não como símbolo de perda, mas como provocação à atenção e ao cuidado com o que valorizamos e com o que compartilhamos. Aquela imagem me levou a refletir sobre como ocupamos espaços, como nos posicionamos e como nossas vozes são percebidas e reconhecidas em contextos coletivos.

Nos momentos de fala e partilha, cada gesto, cada olhar e cada registro visual atuaram como dispositivos críticos, capazes de revelar relações de poder, assimetrias de acesso e diferentes formas de presença. Elas mostram que nem todos os corpos se sentem autorizados a ocupar certos lugares, mas também que é possível criar espaços de participação, de escuta e de produção de conhecimento. Álvarez e Monteles (2020) apontam que imagens carregam sentidos múltiplos, funcionando como recursos pedagógicos para analisar, compreender e transformar contextos; na prática docente, isso significa reconhecer que aprender é sempre um movimento coletivo, atravessado por experiências, interações e possibilidades.

No grupo da assembleia em que estive, os objetos trazidos por cada participante foram, intuitivamente, se organizando em uma espécie de obra coletiva. A disposição no chão, em alguns momentos de falas e apresentações, lembrava-me uma grande mandala; ouvi alguns colegas associarem à forma de uma célula, mas, para mim, o que eu enxergava era uma placenta — entendida como aquilo que nutre e sustenta. Essa construção visual e simbólica adquiriu caráter performático e profundamente emocionante, sobretudo ao escutarmos as histórias e sentidos atribuídos a cada objeto. Entre todos, um dos que mais dialogava com o meu era um pedaço do muro de uma escola do Rio de Janeiro, levado por professoras que compartilharam suas experiências e leituras críticas sobre a educação. A presença daquele fragmento materializava resistências locais e coletivas, e sua proximidade com meu objeto intensificava a percepção de que nossa prática docente se constrói em diálogo constante com ruínas, vestígios e possibilidades de reinvenção.

Desse modo, o percurso acadêmico e artístico, marcado por deslocamentos e encontros, mostrou-se instigante e formativo. Cada assembleia, cada partilha, cada diálogo coletivo possibilitou a construção de sentidos, afetos e conhecimentos em movimento. As imagens e os objetos funcionaram como instrumentos de reflexão, reforçando que a docência e a pesquisa podem se apoiar em práticas visuais e colaborativas para ampliar horizontes de compreensão, como destaca Oliveira (2025) em sua proposição de novos modos de fazer pesquisa em arte.

O livro, os objetos e os registros visuais reafirmam que a experiência acadêmica não é apenas documentação, mas também criação e invenção de modos de ver e de agir. Nas assembleias e nos encontros, cada fala e cada gesto contribuíram para fortalecer comunidades de aprendizagem, afetos compartilhados e projetos coletivos.

Encerro este relato com uma perspectiva de esperança: pelas assembleias, pelos encontros, pela escuta ativa e pelo cuidado coletivo; pela poesia contida nos caminhos até a Udelar, pelas conversas e pelos gestos que transformaram cada momento em aprendizado e criação. A travessia acadêmica, assim, se mostra como espaço de possibilidades, de descoberta e de construção conjunta, deixando a certeza de que esses ecos continuarão a orientar novos modos de ver, existir e ensinar.

Referências

Livro

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, Belo Horizonte, p. 206-219, 2012. DOI: 10.35699/2238-2046.15454. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

BERGER, John. Y los modos de mirar. Tradução: Marcus Mayer. Madrid: Campo de Ideas, SL, 2004.

CLANDININ, D. Jean., CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. – Uberlândia: EDUFU, 2015.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira (Org.). *Outros Métodos (Ou Modos?) de Pesquisa em Educação e Arte*. Santa Maria: UFSM, 2025.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.

Capítulo de livro

ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade – o que a imagem dá a pensar. *In:* ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a Imagem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 31 - 49.

MARTINS, Raimundo.; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. *In:* MARTINS, Raimundo (org.). TOURINHO, Irene (org.). SOUZA, Eliseu Clementino (org.). **Pesquisa Narrativa:** interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 143 - 165.

Artigo publicado em periódico

ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. **O que as (pessoas que ensinam com) imagens realmente querem?** Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 13, n. 3, p. 54-64, set./dez. 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. **Perspectiva, Florianópolis,** v. 25, n. 1, 171-206, jan./jun. 2007b. Disponível em:<file:///C:/Users/angel/Downloads/jbalster,+Narrativas+en+torno+a+las+-subjetividades+en+la+escuela+primaria.pdf> Acesso em: 05/05/2025.

SOUZA, E. C. de. (Auto)Biografia, identidades e alteridades: Modos de narração, escrita de si e prática de formação na pós-graduação. In. **Revista Fórum Identidades.** Ano 2, volume 4, p. 37-50 – jul-dez de 2008.

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Educação. Educação,** Porto Alegre, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

Documentos eletrônicos

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital,** Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i4.8646472.Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 02 jun. 2025.

MARTINS, A; ABREU, C. Pedagogias de Fronteira. In: Guimarães, Leda Maria de Barros; Perotto, Lilian Ucker. Licenciatura em artes visuais: percurso 2. Goiânia: Gráfica da UFG, 2018. **Ebook - (Coleção Licenciatura em Artes Visuais)** Disponível em: https://producao.ciar. Acesso em: 03/05/2025.

Angélica Rodrigues Lima

Doutoranda em Arte e Cultura Visual pela FAV/UFG, com mestrado (2019) e graduação em Artes Visuais - Licenciatura (2013) pela mesma instituição. Atua como professora de Arte na Educação Básica. Foi docente no ensino superior, com experiências na FAV/UFG, UNIGOIÁS e FE/UFG. Desenvolve pesquisas na linha de Educação, Arte e Cultura Visual, com enfoque na pesquisa narrativa e autobiográfica a partir de temas relacionados a migração, formação e atuação docente. Vive e trabalha em Goiânia/GO.

Bordografar, Fotobordar e Biografemar: metodologias assembleares na pesquisa em Cultura Visual

Júlia Mariano Ferreira
Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

Resumo:
Este artigo discute práticas artísticas e metodológicas no campo da Cultura Visual, destacando o potencial de bordografar, fotobordar e biografemar como formas de registrar e narrar experiências de maneira fragmentada, sensível e situada. Tais práticas rompem com a linearidade e a busca por representações fixas, valorizando detalhes, avessos e lampejos de sentido. Inspiradas no conceito de biografema de Barthes e nas noções de imagem-ocasião e apercebença de Didi-Huberman, essas abordagens enfatizam a atenção, a escuta e o cuidado no processo de criação e de pesquisa. A assembleia é apresentada como metodologia insurgente, promovendo a produção coletiva de conhecimento, a colaboração e a resistência política, em diálogo com perspectivas de Tim Ingold, bell hooks e a esperança feminista de Diniz e Gebara. O artigo propõe que a Cultura Visual se fortalece como território de invenção, resistência e atenção ao fragmento, tornando o inacabado produtivo e politicamente significativo.

Palavras-chave: Biografema, Fotobordado, Bordografia, Cultura Visual, Assembleia

Resumen:
Este artículo analiza prácticas artísticas y metodológicas en el campo de la Cultura Visual, destacando el potencial de bordografar, fotobordar y biografemar como formas de registrar y narrar experiencias de manera fragmentada, sensible y situada. Estas prácticas rompen con la linealidad y la búsqueda de representaciones fijas, valorizando detalles, reversos y destellos de sentido. Inspiradas en el concepto de biograma de Barthes y en las nociones de imagen-ocasión y apercepción de Didi-Huberman, estos enfoques enfatizan la atención, la escucha y el cuidado en el proceso de creación e investigación. La asamblea se presenta como una metodología insurgente, promoviendo la producción colectiva de conocimiento, la colaboración y la resistencia política, en diálogo con las perspectivas de Tim Ingold, bell hooks y la esperanza

feminista de Diniz y Gebara. El artículo propone que la Cultura Visual se fortalece como un territorio de invención, resistencia y atención al fragmento, haciendo que lo inacabado sea productivo y políticamente significativo.

Palabras clave: Biografema, Fotobordado, Bordografia, Cultura Visual, Asamblea

Introdução

O campo da Cultura Visual tem se consolidado como terreno para questionamentos sobre formas de ver, narrar, registrar e, assim, produzir conhecimento a partir de experiências. Em contraste com produções que privilegiam totalidades e representações fixas, emergem tantas outras perspectivas que afirmam a força do fragmento e das apercebenças (DIDI-HUBERMAN, 2015), da materialidade das coisas que habitam o mundo (INGOLD, 2015), da experiência (LARROSA, 2020) e da experiência situada (HARAWAY, 1995) como elementos que entrelaçam as pesquisas.

Nesse horizonte, conceitos cunhados por mim, como bordografar e fotobordar (FERREIRA, 2025), articulados ao biografema (BARTHES, 1975), ampliam a compreensão de pesquisas em Arte e Cultura Visual como práticas que performam modos outros de existir, lembrar, registrar e produzir experimentações artísticas e acadêmicas.

O presente artigo articula tais noções costuradas com os encontros possíveis por meio da metodologia da assembleia, proposta no âmbito do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, ocorrido em agosto de 2025 em Montevideo e apresenta outros modos de pesquisar e compartilhar conhecimentos.

Bordografar e Fotobordar: narrativas entrelaçando imagens e linhas

O conceito **bordografar** (FERREIRA, 2025) emerge do entrelaçamento entre o ato de bordar e o gesto de grafar. O bordado foi historicamente associado a práticas femininas e muito desvalorizado no cânone das artes, tendo espaço, de forma limitada e restrita, no campo do artesanato. Normalmente o bordar ocupava as mulheres, deixando-as nos interiores de suas casas, afastadas das ruas, produzindo ornamentos para seus enxovais, as chamadas costuras para dentro, referindo-se a produções que permaneciam no âmbito doméstico. Nessa minha proposta, de forma distinta, o bordado ganha força e potência de registro, escrita, memória e invenção. Ao bordar palavras e narrativas, produz-se inscrições que não apenas registram, mas ressignificam o vivido em texturas e novas camadas permeadas pelos tempos de produção e de pausa, entre o falar e o silenciar.

Bordografar parte da

> intenção, ação e movimento corporal executado pelas mãos femininas, mas imaginado pelo corpo em sua completude. [...] Aparece quando as palavras não cabem em nós, mas talvez ouvidos não sejam suficientes para escutá-las. [...] A bordografia nasce no amparo do tecido, que acolhe as perfurações da agulha e dos rastros dos fios deixados na sua superfície ao transpassá-lo.

> É preciso sentir cada letra surgir, uma a uma, demorando-se em cada movimento único de nascimento, acolhendo o risco de bordar sem traços predefinidos. Pede atenção. Solicita concentração. Suplica por cuidado. Reivindica tempo. Tempo para desenhar com linha e agulha as letras e garatujas. Bordografar é deixar surgir uma escrita grafada com (c)alma, revelando generosamente seu processo por meio do avesso, permitindo que se conheça o percurso de sua formação, os caminhos da escrita, passando do ponto inicial ao arremate, sem desmerecer ou desfazer os nós que surgem pelo caminho (Ferreira, 2025, p.110).

No mesmo caminho, o fotobordar (FERREIRA, 2025) desloca a fotografia de sua função de fixar uma imagem num instante único, propondo um trabalho de reinscrição: bordar sobre a foto, perfurar a superfície da imagem, entrelaçar fios, atualizando os sentidos e criando novas histórias. Trata-se de um gesto que, em vez de buscar revelar a imagem, afirma o caráter processual e interpretativo da fotografia, afirmando-a como coisa fluída (INGOLD, 2012). Fotobordar

> envolve a escolha de fotografias que nos instigam, animam e impulsionam a investigá-las. Consiste em, primeiramente, lançar luz sobre os pontos não expostos na imagem e questioná-los. É dar uma chance para que o que não foi revelado se sobreponha com novas linhas, criando novas camadas de histórias de vida. É mesclar tempos e também compreensões. É resgatar o que foi desprezado e remendar, deixando os cerzidos visíveis. É expor as latências não reveladas, perguntar e recriar o que o corte do enquadramento ou o instante do clique fotográfico não registrou, não fixou, relegando ao esquecimento. Pede uma linha de escuta, um resgate ao que os silêncios não revelaram. Perfurando as imagens com agulha, mas de forma atenta e carinhosa, pede-se licença para escavar e para procurar o não dito, talvez o esquecido ou mesmo o escondido. Com as linhas bordadas sobre as fotografias não empreende grafar respostas únicas, decifrações ou pontos finais: é um ponto de partida para um recriar e honrar o que se foi ou poderia ter sido. [...] (Ferreira, 2025, p.110).

Essas práticas aproximam-se do conceito de biografema (BARTHES, 1975), na qual a vida não se traduz na totalidade de uma biografia, mas em fragmentos das histórias vividas, carregados de intensidade. O fotobordado e a bordografia apresentam-se, assim, como formas de dar vida e corpo a biografemas, de narrar vidas pela potência do detalhe, pela interrupção do linear e pelas surpresas apresentadas nos avessos.

Roland Barthes cunha o conceito biografema para sugerir que histórias sejam contadas pelas margens, tecendo relações entre a escritora e a pessoa sobre a qual se escreve. Ele já havia questionado anteriormente a ilusão do método biográfico ao afirmar que a vida de uma pessoa não pode ser relatada a partir de acontecimentos lineares entre um ponto de partida e a linha de chegada.

É a partir da percepção das limitações da biografia, que gera o sufocamento do devir de uma vida, distanciando possibilidades de criação e reinvenção, que ele propõe esse outro método. Sandra Corazza (2010) acredita que o método biografemático é uma estratégia de pesquisa que consegue se livrar das amarras e da rigidez de procedimentos biográficos.

Na mesma direção, Luciano Bedin da Costa sustenta que o biografema é constituído por esquecimentos, por aquilo que é errante e fugido, por paradoxos e fragmentos. Testemunhando detalhes, aquilo que é da ordem do minúsculo, valorizando imagens, fotografias, manuscritos e documentos, esse método apresenta-se como um gesto político, uma forma de construir contranarrativas, ao enfatizar o ordinário de uma vida (COSTA, 2011). Além disso, o biografema permite o encontro entre quem escreve e a pessoa sobre a qual se escreve e envolve "falar do outro em mim e falar de mim no outro" (COSTA, 2011, p.13).

Lampejos de sentido: biografema, imagem-ocasião e apercebença

O biografema barthesiano convida a olhar para as vidas a partir de lampejos, vestígios e detalhes aparentemente marginais, mas carregados de sentido. Dessa forma, dialoga com a noção de imagem-ocasião proposta por Didi-Huberman (2009), para quem a imagem não é algo fixo ou acabado, mas um acontecimento: ela abre uma ocasião, uma oportunidade de encontro, de memória e de pensamento. Por ser um encontro, essa imagem e a pessoa que se encontra com ela estão sujeitos a um contato, um momento de interação, muito mais profundo do que um olhar imediato pautado pela literalidade do que está apenas visível.

A imagem, nesse sentido, não é transparente: ela guarda zonas de sombras e intervalos. A apercebença (DIDI-HUBERMAN, 2009) é o movimento em que o espectador se abre a essas presenças sutis, ao encontro único, situado em um tempo específico: a ocasião. Desse encontro podem surgir efeitos que afetam: uma memória despertada, uma emoção inesperada que implica em uma nova relação, uma nova interpretação, uma outra significação da imagem, permeada por sentidos subjetivos.

Por meio dessa percepção entendemos que as imagens não são objetos mudos nem apenas representações, mas acontecimentos que nos exigem atenção. As apercebenças são essas pequenas epifanias, aparições, percepções transformadas, lampejos de sentido que surgem no contato com a imagem.

As imagens não são simples objetos de percepção. Isso porque quando olhamos uma imagem, não é só o "olho", ou o gesto de olhar, que capta formas e cores. Acontece também um movimento de consciência: eu percebo e, ao mesmo tempo, me percebo percebendo. Isso é a apercebença: a passagem de um estado de percepção passiva para um estado reflexivo e afetivo. Ela não é programada. Ela acontece como lampejo, como ocasião e pode nos fazer ver o que é aparentemente invisível, dependendo da sensibilidade de quem a percebe. Assim, ela depende da experiência, de uma consciência e de um afeto.

Bordografar e o fotobordar também partem de uma consciência afetada. Eles podem ser compreendidos como ocasiões narrativas: práticas que criam intervalos, fissuras e aberturas, em que o sujeito se reconhece e se reinscreve enquanto

praticam esses atos. A potência da imagem bordada, ou mesmo quando ela está ainda em processo de feitura, está justamente em sua incompletude, que chama o olhar a se demorar, a se engajar, a estranhar e a buscar uma compreensão por meio da atenção.

Ingold e a educação da atenção: bordar e caminhar

A perspectiva de Tim Ingold (2015; 2018; 2020) contribui para ampliar a compreensão dessas práticas de biografemar, bordografar e fotobordar. Ao propor a passagem da transmissão de representações para a educação da atenção, Ingold recusa a ideia de que aprender seja acumular informações pré-existentes. Para ele, educar-se é caminhar pelo mundo atento aos fluxos de materiais, sons, gestos e linhas que compõem a vida.

Assim, bordar, fotobordar e bordografar podem ser pensados como práticas de atenção: acompanhar o fio, perceber o ritmo da agulha, tocar a textura do tecido ou do papel, perceber a tensão dos pontos na superfície do material... Mais que técnicas, são gestos de presença, no presente e são modos de se deixar afetar pelo emaranhado de materiais.

Ingold propõe duas formas de estar e caminhar pelo mundo. São elas o dédalo e o labirinto.

O labirinto se mostra como uma estrutura de um caminho único, fechado, que leva ao centro e depois nos retorna à saída. Ele é essencialmente determinado, prescrito, sem possibilidade de desvios ao nos colocar em um caminhar num percurso fixo, sem escolhas reais, obedecendo uma trajetória pré-estabelecida, limitada, controlada e dirigida apenas ao objetivo final. Aqui, a experiência do caminhar é pautada pelo seguir um percurso fixo, sem escolhas reais, o que nos leva a entender o conhecimento como percurso fechado rumo a uma verdade única.

Já o dédalo, é uma rede de linhas abertas, que se bifurcam e se entrelaçam, promovendo um movimento livre, múltiplo, exploratório que propõe ao caminhante explorar, improvisar, encontrar, perder-se para então poder reencontrar-se. Ele propõe por meio dessa prática aprender a perceber, a acompanhar linhas, a se deixar surpreender ao estar em movimento contínuo, em conexão com o mundo. Esse caminhar propõe que o conhecimento seja uma rede viva de relações.

Como no caminhar pelo dédalo, diferentemente de caminhar pelo labirinto (INGOLD, 2018), bordar não leva a um fim preestabelecido, mas constitui um processo aberto, no qual o caminho se faz ao andar — ou ao bordar. Nesse sentido, bordografar e fotobordar também educam o olhar e o corpo para ver e sentir de outros modos, deslocando a lógica da representação única para a dos emaranhados criativos, especialmente quando se considera valorizar também os avessos das produções.

Assembleias como metodologia insurgente

O que pode um encontro entre pesquisadoras e pesquisadores? E quando esse encontro se dá por meio de assembleias, dispositivos de investigação-criação no qual as propostas individuais se transformam em conhecimento coletivo? Onde a convocação para se imaginar juntos não é entendido como um luxo estético, mas como uma urgência política?

Participar de seminários de pesquisa não costuma ser uma atividade que me gere entusiasmo. O partilhar das minhas pesquisas recentes envolvendo bordado, fotografia bordada, biografemas e avessos me coloca à margem de um centro de interesse, já que os pontos partilhados por mim não geram muitos elos comuns nos pesquisadores. Mas dessa vez foi diferente.

Fomos convidados a compartilhar nossas pesquisas de modo dinâmico, saindo do comodismo de criar uma apresentação ordenada, que fosse projetada, com palavras, textos e imagens sistematicamente organizados e, de forma complementar, realizar uma fala, de forma ensaiada e cronometrada, sobre aquilo que nos levava ao encontro. Um dispositivo conhecido e já legitimado em que o pesquisador fala por um tempo enquanto as outras pessoas escutam e aguardam a oportunidade de realizar suas falas planejadas. Para finalizar, esse método propõe uma tentativa, muitas vezes frustrada, de promover um diálogo por meio de perguntas e respostas.

No contexto do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, a adoção da assembleia como dispositivo metodológico radicalizou esse movimento. A assembleia não se limita a organizar falas ou distribuir tempos de exposição: ela cria um espaço horizontalizado de partilha e escuta, em que cada intervenção se costura às demais, compondo um tecido coletivo.

Essa metodologia pode ser compreendida à luz da pedagogia de bell hooks (2000; 2019), que reivindica o amor como prática ética e política no ensino. Para hooks, educar é um ato de cuidado, de reconhecimento do outro, de construção de um espaço de liberdade. A assembleia, enquanto prática de encontro e da escuta materializa essa pedagogia engajada: não há saber neutro, nem voz superior; todas as falas são biografemas que, ao se entrelaçarem, produzem conhecimentos, como em um tecido.

De forma corajosa a ativadora do nosso grupo, a professora e dramaturga uruguaia Mariana Percovich, propôs um dispositivo criativo: cada pesquisador foi incialmente convidado e escrever, em dois papéis distintos, palavras-chave relacionadas à sua pesquisa. E a orientação é de que se escolhesse palavras-chave mais específicas, que trouxessem elementos específicos e distintivos de nossas pesquisas. Depois fomos convidados a apresentar, também de forma escrita, uma questão, uma pergunta propulsora que nos impulsionava a pesquisar. E, por último, fomos convidadas a compartilhar um objeto, uma coisa que fosse importante para a nossa pesquisa. Aqui faço um parênteses e peço licença para chamar aquilo que fomos convocados a levar para o encontro de coisa. Isso porque para Tim Ingold (2012), o mundo que habitamos é composto não por objetos, mas por coisas. Para ele, reduzir coisas a objetos é retirar os processos vitais, e o que é interessante é justamente dar ênfase na vida: essa capacidade geradora de relações. Mas para que o foco seja nesses processos vitais, é importante abordar não a materialidade, mas os fluxos de materiais e ainda segui-los, trançando novos caminhos.

Comunicamos por meio desses dispositivos. Eles foram os responsáveis por gerar esses pontos de encontro, esses nós. Fotografias impressas em tecidos, um paninho de crochê, uma caixa de linhas e filmes fotográficos me levaram a questionar como esses fragmentos dos outros se ligavam aos meus fragmentos. A partir daí pude conhecer a história do artista que contou que só se deu conta de que

seu pai era um homem negro ao ver pela primeira vez uma foto se sua avó paterna e questionar: "quem é essa preta?". E só então descobrir o apagamento gerado em sua história familiar por sua mãe, uma mulher branca, que não aceitava a sogra, uma mulher negra, e, com isso, afastá-la da convivência familiar, escondê-la e apagá-la.

Também pude conhecer o trabalho de uma educadora que leva fotografias para as aulas de história e busca, com os alunos, entender a história a partir dos detalhes. Ela acredita que o dissenso é essencial e que o embate em sala de aula deve ser cultivado.

Junto a essas coisas, perguntas norteadoras das pesquisas também nos foram apresentadas e nos conectaram. Gebara (2022) sugere que devemos perguntar e responder primeiro para nós mesmas. Caso pergunta e resposta sejam acolhidas por outra pessoa, podemos nos organizar para fazer algo de forma coletiva, já que as mesmas perguntas nos intrigam. Entretanto, perguntar leva à compreensão de que as respostas não são eternas e que, por isso, há que se perguntar sempre de novo. As respostas envolvem situações externas, que não dependem apenas de nós, "e por isso nossas perguntas são sem fim. Nenhuma resposta é totalmente completa. Nossas perguntas e nossos ensaios de resposta são sempre limitados" (GEBARA, 2022, p. 235).

Assemblear significou decidir conscientemente participar de um espaço-tempo coletivo de experiências no qual as propostas das dinâmicas soaram como pontos de partida para o diálogo entre os pesquisadores, para a tecitura de conhecimento em conjunto, em colaboração, de forma criativa, acolhendo e aprendendo com dissensos. Assemblear significou deixar de lado o formato tradicional de apresentação para construir conhecimento em conjunto, a partir da diferença, da intersecção de linguagens (e línguas), do coletivo, do sensível e da colaboração a partir da partilha.

Percebo que os verbos da bordografia Esperançar Feminista (Figura 01) foram intensamente praticados nesses dias durante as assembleias, especialmente o compartilhar, o falar, o escutar e o aproximar.

Fig. 1. Bordografia Esperançar Feminista. Fonte: Bordado livre com linhas de algodão sobre tecido de algodão crú e tecido de linho vermelho e azul. Dimensões: 48 x 31 cm. Produção da autora. (2022-2023)

Esperança feminista e a política do fragmento

Assembleiar, assim como bordar, são gestos pacientes: exigem tempo, escuta e disposição para acolher o inacabado. Conecto-me à esperança feminista formulada por Diniz e Gebara (2020), que concebem a esperança como prática de resistência. Esperar, aqui, não significa passividade, mas engajamento em inventar futuros possíveis, mesmo em contextos de crise. Exemplo disso é ressaltar a importância dos verbos feministas.

O bordografar, o fotobordar e o biografemar, ao resgatar memórias fragmentadas e corpos marginalizados, encarnam essa esperança. Eles não oferecem resultados, mas tecem futuros nos detalhes: na imagem que ressurge bordada, no fio que conecta histórias, na assembleia que acolhe as diversidades, como também as similaridades.

Ao fazer esse movimento, estabelecemos diálogos com as reflexões de Tim Ingold (2015; 2018; 2020), que reposiciona a educação como prática de atenção e de emaranhamento com as coisas do mundo; de bell hooks (2000; 2019), que reivindica o amor e a pedagogia engajada como práticas de liberdade; de Didi-Huberman (2009), ao pensar a imagem como ocasião; e de Débora Diniz e Ivone Gebara (2020), que elaboram a esperança feminista construída como gesto político de reconstrução coletiva.

Com essas experiências pude refletir sobre como práticas artísticas e metodológicas que se pautam pelo fragmento, pelo cuidado e pelo inacabado — como bordografar, fotobordar e biografemar — encontram ressonância em metodologias de pesquisa que valorizam a assembleia, a escuta e a partilha.

Considerações para finalizar

As pesquisas em Cultura Visual afastam-se da prática individual e representacional para apresentar-se em um gesto político coletivo e insurgente, em que bordados, imagens, falas e presenças se costuram em emaranhados criativos (INGOLD, 2015) que não buscam a síntese, mas afirmam a incompletude como potência.

Assim, bordografar, fotobordar e biografemar em meio a um assembleiar, mostraram-se mais como mais do que práticas estéticas — surgem como metodologias éticas e políticas coletivas para uma Cultura Visual que se faz, literalmente, em assembleia.

Entre fios, imagens e fragmentos, este artigo buscou tensionar as fronteiras entre práticas artísticas e metodológicas, afirmando bordografar, fotobordar e biografemar como gestos que, mais do que registrar, performam modos de existir, lembrar e pesquisar. Essas práticas não se deixam reduzir a técnicas ou a categorias fixas, mas se abrem como ocasiões de invenção e de reinscrição, onde a memória se atualiza e o vivido encontra espaço para ser narrado em seus detalhes, avessos e silêncios.

A reflexão construída a partir da experiência no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual evidenciou a potência da assembleia como dispositivo insurgente de pesquisa. Ao deslocar o lugar da fala individual e previamente organizada para um espaço de escuta, partilha e invenção coletiva, a assembleia se aproxima da pedagogia engajada de bell hooks (2019), que reivindica o amor, o cuidado e a liberdade como fundamentos éticos e políticos do ato educativo. Nesse

gesto, a assembleia torna-se um espaço de resistência ao isolamento acadêmico e às hierarquias de saber, fortalecendo a produção de conhecimentos que se constroem na diferença e na colaboração.

Nesse percurso, os conceitos de Tim Ingold (2015; 2018; 2020) ofereceram a chave para pensar, bordar, caminhar e escutar como práticas de atenção, emaranhadas às materialidades das coisas do mundo. O fio, a agulha, o tecido, a fotografia e as vozes narrando as histórias partilhadas nas assembleias não se configuram apenas como objetos ou registros, mas como linhas de vida que nos convocam a outros modos de ver, sentir e conhecer. De modo complementar, Didi-Huberman (2009) nos inspira a compreender imagens e práticas não como resultados acabados, mas como ocasiões — aberturas que criam encontros e geram possibilidades de pensamento.

O diálogo com o biografema barthesiano (BARTHES, 1975; 2004) evidenciou que a vida não se esgota na linearidade de uma biografia totalizante, mas pulsa em fragmentos, detalhes e lampejos, capazes de instaurar contranarrativas. Bordografar e fotobordar, nesse sentido, tornam-se formas de escrever biografemas: costuras que desafiam silêncios, que reinscrevem imagens e que insistem em valorizar aquilo que é da ordem do minúsculo, mas politicamente significativo.

Ao lado disso, a esperança feminista de Débora Diniz e Ivone Gebara (2020) ofereceu um horizonte ético-político para pensar tais práticas como gestos de resistência. Esperançar, aqui, não se reduz à espera, mas à ação de imaginar, reconstruir e recriar futuros possíveis nos interstícios do presente. Assim, bordografar, fotobordar e biografemar não propõem sínteses ou narrativas fechadas, mas reivindicam a potência do inacabado e a força dos encontros como modos de resistir e de criar.

Considero que a pesquisa em Cultura Visual, quando atravessada por práticas como bordografar, fotobordar e biografemar, e metodologias como a assembleia, configura-se como um território de insurgência. Mais do que representar o mundo, trata-se de habitá-lo em atenção, cuidado e imaginação, tecendo fios de memória e de esperança. O que se propõe é uma valorização do fragmento, do detalhe, do avesso, do que se perde e, especialmente do que se encontra, afirmando o conhecimento como prática coletiva, situada e inacabada.

Assim, bordar, fotobordar, bordografar e assemblear se mostram como modos de educar a atenção, de afirmar a vida em seus emaranhados com as outras pessoas e de criar resistências sensíveis e criativas diante das urgências políticas do presente.

Referências

BARTHES, Roland. Roland Barthes por Roland Barthes. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARTHES, Roland. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães: Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. Esperança Feminista. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Imagens-ocasiões. São Paulo: Editora 34, 2009.

FERREIRA, Júlia Mariano. Histórias de mulheres entrelaçadas pelo avesso: aprender e experienciar biografemas bordografados e fotobordados. 2025. Tese. (Doutorado em Arte e Cultura Visual) Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

hooks, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. In: _____. Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2018.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. São Paulo: Editora Ubu, 2015.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. In: _____. Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2020.

Júlia Mariano Ferreira

Fotógrafa e artista visual brasileira. Borda fotografias e palavras. Pesquisa histórias de vidas de mulheres, álbuns de fotografia, bordados e as tramas costuradas nessas relações. Jornalista (UFG), especializou-se em Fotografia (UEL). É mestre e doutora em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Aprende enquanto ensina no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás (UEG), onde coordena atualmente projeto de pesquisa sobre gênero na prática do bordar. É fotógrafa da Secretaria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Participa do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI/UFG) e do CRIA LAB/UEG. É mãe de duas meninas artistas: Alice e Maitê. É atuante na causa das mulheres na ciência.

*A minha participação presencial no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual foi possível devido ao apoio financeiro da FUNAPE/UFG, mediante aprovação no Edital de Fomento Funape n. 01-2025. Agradeço à FUNAPE por me possibilitar a participação no evento e a consequente publicação deste trabalho.

O jogo das imagens: cinema e cultura visual no cotidiano escolar

Lisiane Alves Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Introdução

A escrita, assim como as imagens, torna-se um meio de abordar questões sobre mim mesma, o outro e a sociedade na qual estou inserida. Refletir sobre si implica pensar na visualidade que, conforme aponta Rose (2012), "[...] tem a ver com as formas diversificadas como a visão pode ser construída." É nesse entrelaçamento entre o olhar e o sentir que metaforicamente abordo o quarto, a escola, a aprendizagem, a arte e o cinema, conceitos que, à primeira vista, podem parecer distintos, mas que, ao longo do texto, vão se conectando e ganhando sentidos na experiência vivida e compartilhada.

Este artigo, intitulado *O Jogo das Imagens: Cinema e Cultura Visual no Cotidiano Escolar*, parte da compreensão de que a escrita é também um processo de transformação. Como afirma Tourinho (2005, p. 118), "somos aquilo que vamos nos tornando." Motivada pelo potencial formativo das imagens e pela potência do cinema em provocar olhares e significados, passo a me perceber como sujeito em constante construção, inserida em um mundo em permanente mudança.

Escrever uma narrativa neste contexto evoca memórias e histórias que, com o tempo, foram sendo apagadas. Revisitá-las exige encontrar caminhos e conexões que permitam ressignificá-las no presente. A escolha por trabalhar com os aportes teóricos da arte e da cultura visual, parte de uma perspectiva cultural e política. Esta se manifesta nas interações cotidianas com os estudantes, nas trocas simbólicas e nas construções coletivas de saberes que ocorrem no ambiente escolar. Assim, vou compondo um percurso que envolve vivências, percepções e aprendizagens com e no mundo.

A estrutura do artigo contempla três momentos principais, nos quais desenvolvo a proposta do *Jogo das Imagens* como possibilidade metodológica para abordar a cultura visual nas aulas de arte. Cada momento representa um processo reflexivo, no qual experiências, desenhos e práticas escolares são atravessados por sentidos construídos a partir do contato com o cinema, com a arte e com os modos de ver dos estudantes.

Na primeira parte, retomo vivências escolares e de infância que influenciam minha maneira de ver e ensinar, conectando lembranças afetivas com o fazer docente. Em seguida, discuto o papel do cinema como linguagem potente no contexto da cultura visual e da virada imagética na educação. Por fim, apresento o *Jogo das Imagens*, uma proposta lúdica que convida os alunos a representar cenas cinematográficas por meio de desenhos, ressignificando o olhar e promovendo novos sentidos na relação entre as aulas de arte e aprendizagem signficativa.

Trata-se, portanto, de uma narrativa que busca compartilhar uma experiência situada, que não se pretende absoluta ou conclusiva, mas que se constrói no movimento, na escuta e na prática. Que esta leitura possa contribuir com outros professores e pesquisadoras(es) interessados em pensar as relações entre arte, imagem, cultura visual e educação, e que, assim como eu, queiram narrar suas próprias experiências em sala de aula.

A escola: diferentes modos de ver e se ver

Tudo começa na infância, em espaços que me ensinaram a caminhar por meio das experiências e saberes transmitidos pelos meus antepassados, através de suas histórias e causos. Essas narrativas reforçavam valores como o trabalho, o cultivo e a valorização da terra, além da convivência e do respeito — a mim mesma, ao outro e à sociedade.

Essas histórias se ancoravam num cenário muito particular: ruas de terra batida, pessoas simples e seus relatos, quintais amplos repletos de fruteiras, casas antigas com muros desbotados pelo tempo, grandes varais com roupas cheirando a sol, uma pequena urbanização marcada por alguns órgãos públicos, escolas, uma farmácia e os armazéns de secos e molhados onde os moradores se encontravam e suas histórias se entrelaçavam.

Os personagens dessas memórias ganhavam vida nas representações e falas que me ajudavam a me constituir enquanto sujeito. Durante as brincadeiras, o individual cedia lugar ao coletivo — e foi nesse convívio que aprendi as regras da sociabilidade. Nessas interações, aprendi a confeccionar meus próprios brinquedos com a ajuda de crianças mais velhas, improvisando com os materiais disponíveis. Inventávamos brincadeiras como "casinha" debaixo dos arvoredos, jogos como amarelinha, e, quando o espaço permitia, riscávamos o chão com carvão ou giz. Às vezes, com a participação de algum adulto, construíamos um pequeno fogão a lenha para cozinhar a própria comida, tornando o faz de conta ainda mais real.

Dentre essas atividades, uma das que mais me encantava era a brincadeira de escolinha. Mas esse jogo exigia mais do que a criação dos materiais ou a ludicidade: envolvia negociações, papéis, escutas e trocas que, à época, eu ainda não compreendia completamente.

> Do ponto de vista educacional, a dimensão artística do relato vai além do simples registro de eventos ou objetos visíveis. Envolve a compreensão de seus processos, modos de operar, suas implicações e, sobretudo, de como nos afetam em nossos contextos e modos de ser, estar e ver (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 155).

Com o tempo, a escola passou a se revelar como um espaço de desafios e tensões. Um lugar de poder, luta e muitas vezes de invisibilidade. Em certos momentos, sentia-me como uma personagem de filmes, por exemplo, *A Dança dos Vampiros*, de Polanski, em que todos dançavam como mortos-vivos em um grande salão, sem reflexão. Como destaca Valle (2014, p. 141, apud GIROUX, 2003, p. 28):

> Quando eu era um jovem espectador no cinema em Providence, Rhode Island, acreditava que os filmes nos ofereciam apenas entretenimento. Não fazia ideia de que desempenhavam um papel

> ativo na conformação dos sentidos da vida diária ao oferecer-me uma educação moral e política que, na maior parte das vezes, passava despercebida e sem respostas [...].

A invisibilidade à qual me refiro não se limitava à ausência de reconhecimento externo. Eu não conseguia me ver, e tampouco via o outro. Faltava-me discernimento para compreender essa ausência de percepção no contexto da aprendizagem.

Foi nesse imaginário que encontrei nos desenhos e nas representações visuais outras formas de expressão e sentido. Surgiu a pergunta: por que preencher cadernos apenas com palavras, se nas folhas também podiam habitar imagens? A partir disso, passei a condensar o aprendizado por meio de imagens. Nas aulas de literatura, os livros ganharam novos significados, obras como *Dom Casmurro* e *O Alienista*, de Machado de Assis, ou *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, abriram espaço para debates que me permitiram enxergar outras realidades. Comparava a escrita literária com os filmes da "Sessão da Tarde", o que despertou meu gosto pela estética artística.

Nesse processo, o mundo das artes e a cultura visual foram ganhando destaque, ajudando-me a compreender as representações visuais e as práticas do olhar, bem como a construção de subjetividades no mundo contemporâneo.

Com a conclusão da licenciatura, iniciei minha trajetória docente nas escolas. Nessa vivência, buscava compreender o verdadeiro sentido das aulas de arte. No entanto, o que encontrei foi uma persistente prática normativa, ancorada em modelos modernistas e suas representações estéticas. Esse estranhamento me levou a lembrar das palavras de Martins (2006, p. 74):

> O papel que arte e imagem desempenham na cultura e nas instituições educacionais não é refletir a realidade ou torná-la mais real, mas articular e colocar em cena uma diversidade de sentidos e significados. Indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade podem conviver com as mesmas imagens, mas cada um as vive e interpreta de maneira diferente, criando brechas e espaços de diversidade.

Refletir sobre essas brechas e sobre a diversidade de leituras me ajudou a explorar novos caminhos para pensar as representações. Uma experiência que me marcou foi quando pedi aos alunos que desenhassem os lugares de onde vieram. Uma aluna, ao desenhar palafitas, chamou minha atenção. Perguntei sobre sua escolha e ela me contou que era do Acre. Aquela imagem, aparentemente simples, me levou a pensar sobre a participação dos estudantes e o sentido de suas representações visuais. Como valorizar essas imagens? Como interpretá-las?

As disciplinas do currículo começaram a ganhar novos contornos em minha percepção. A cultura visual se destacou como um campo potente, trazendo a "virada imagética", uma forma de pensar o conhecimento a partir das imagens e seus desdobramentos.

Recordando os filmes e suas referências na minha formação, percebi que poderia encontrar neles uma possibilidade de mediação entre a prática artística e

a prática pedagógica. Inicialmente, utilizei o cinema em sala de aula apenas para evidenciar a diversidade nas formas de representação. No entanto, logo percebi que seria necessário um estudo mais aprofundado, uma escuta mais atenta e uma compreensão mais crítica sobre esse universo.

Porque o cinema?

A epígrafe a seguir destaca a importância de se estudar o cinema na escola, ressaltando que ele ultrapassa os limites e limitações dos currículos tradicionais:

> [...] refletir sobre o papel do cinema em interações com os processos de constituição dos sujeitos, alimentando imaginários, influenciando comportamentos, estabelecendo tensões e espaços de distensões, ao mesmo tempo. Suas confabulações nutrem-se das histórias singulares que tecem as malhas das culturas, contribuindo também para nutri-las. Propiciam aprendizagens que escapam aos currículos oficiais. Portanto, não se submetem a crivos de avaliações institucionalizados, tampouco asseguram acesso a níveis superiores de escolarização. (Martins, 2014, p. 179)

Dessa forma, surge a questão: qual o sentido de ver e refletir sobre as imagens produzidas pelo cinema dentro do ambiente escolar? Alice Fátima Martins (2014) ressalta que o cinema desempenha um papel fundamental na constituição dos sujeitos, ao alimentar imaginários, influenciar comportamentos e estabelecer tanto tensões quanto espaços de distensão. Suas narrativas se nutrem das histórias singulares que compõem as culturas, contribuindo para seu enriquecimento. Além disso, o cinema proporciona formas de aprendizagem que não estão previstas nos currículos oficiais.

Ao aprofundar minha reflexão sobre as artes, deparei-me com um artigo que trata das experiências epistemológicas de Jacques Derrida (2015) sobre a desconstrução, na qual ele desenvolveu conceitos a partir da inversão de um ladrilho de sua casa. Isso me fez perceber que essa proposta poderia estar relacionada à forma como os estudantes representam as imagens do cinema. Mas como pensar em desenhos que invertem as formas do que se vê na tela?

Autores da cultura visual esclarecem que a interpretação é uma prática social que mobiliza a memória do ver, acionando e entrelaçando sentidos da memória social construída pelo sujeito. Na perspectiva da cultura visual, explica Martins, "a interpretação se constitui como prática social que mobiliza a memória do ver, aciona e entrecruza sentidos da memória social construída pelo sujeito." (Martins, 2006, p. 73)

Assim, as imagens destacadas pelos estudantes durante as exibições, tanto de imagens fixas quanto de filmes, revelam olhares que se detêm sobre a projeção fílmica. Isso me levou a compreender a natureza instável e ambivalente dessas interpretações (Zavala, 1996, p. 70 apud Martins, 2006, p. 74).

A partir desse entrelaçamento de ideias, embasado nos desenhos e na teoria da cultura visual, comecei a explorar a interação das imagens por meio do cinema, criando possibilidades para integrar essa abordagem no ambiente escolar. No entanto, ao transpor essa proposta para a prática, percebi que a escola encara

o cinema com certa apreensão, receosa de perder o controle da sala de aula. Por isso, trabalhei gradualmente, estabelecendo objetivos claros para introduzir essa ferramenta de forma segura. Meu intuito era utilizar o cinema como um "jogo", uma atividade em que todos pudessem participar ativamente.

Essa adaptação do cinema nas aulas de arte foi recebida com curiosidade e certa abertura pelos estudantes, que já estavam cansados da quantidade excessiva de conteúdos tradicionais. Embora a metodologia fosse inicialmente vista como entretenimento, percebi que os alunos traziam muitas informações e demonstravam, espontaneamente, um engajamento crescente.

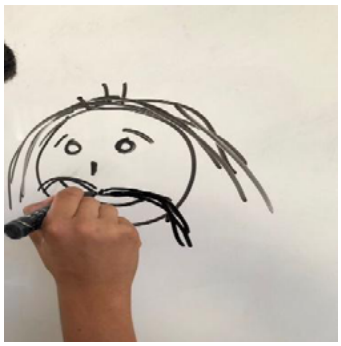
O Jogo das Imagens

Após assistir a uma entrevista com Fernando Miranda (2022) nas redes sociais, na qual ele discutia a provocativa questão "O que fazemos com o que vemos?", surgiu a ideia do *Jogo das Imagens*. A inspiração veio também do filme *Jumanji* (1995), que assistimos durante as aulas e que agradou muito aos estudantes. No filme, os personagens que não respondiam às perguntas do jogo eram "engolidos" pelo próprio desafio.

Foi nesse entrelaçamento entre pedagogia cultural, cultura visual e vivências escolares que o *Jogo das Imagens* ganhou forma. A estratégia foi criada para lidar com a diversidade e a quantidade de representações visuais dispersas, oferecendo uma brincadeira dinâmica em que os alunos representassem cenas do filme por meio de desenhos no quadro branco, logo após a exibição. O objetivo do jogo é que os colegas adivinhem qual cena está sendo representada, a partir dessas interpretações gráficas.Essa interação promove uma troca rica entre diferentes formas de ver e representar as imagens fílmicas, funcionando como uma ferramenta eficaz para mediar a relação entre cinema e sala de aula, dentro do contexto da cultura visual escolar.

O *Jogo das Imagens* remete-me às brincadeiras da infância, que sempre provocavam a participação e o convite à interação do outro, formando uma verdadeira roda de troca. Por isso, acredito que essa dinâmica oferece um meio significativo de dar sentido aos desenhos e às aprendizagens na escola. A proposta consiste em representar cenas dos filmes assistidos. No início da exibição, enquanto mediadora, registro os questionamentos e percepções dos estudantes sobre as cenas, assim como as descrições mais comuns feitas em sala, tais como a cena do "bigode de macarrão", a "areia na fechadura" ou o momento do "olha o gatinho". Após o filme, realizo sorteios aleatórios para escolher os estudantes que irão representar uma "cena secreta". O jogo então começa, e à medida que os desenhos ganham forma, a cena do filme vai sendo revelada para todos.

Os desenhos apresentados ilustram o momento em que os estudantes sintetizavam e transcreviam imagens durante as aulas de arte, atribuindo-lhes significados particulares. Cenas consideradas complexas, como a da figura 1 "bigode de macarrão", figura 2 "areia no buraco da fechadura" e a figura 3 cena do "olha o gatinho", recebiam interpretações únicas e carregadas de sentido individual. No entanto, o que mais me impressionava eram a singularidade e os diferentes modos de representação adotados por cada aluno.



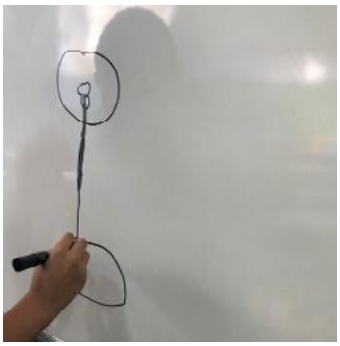


Fig. 1. Desenho do bigode de Macarrão cêna.

Fig. 2. Areia na fechadura. Desenho feito durante o jogo.

Fig. 3. Olha o gatinho.

A imagem que emerge desse jogo me remete à *Roda de Bicicleta*, de Marcel Duchamp, despertando uma reflexão importante: quando os estudantes assistem às imagens dos filmes e, em seguida, participam do *Jogo das Imagens*, eles estão, de certo modo, projetando seu olhar no quadro. Ao representar as cenas em forma de desenho diante da turma, a "roda da bicicleta" muda de lugar — uma metáfora para a transformação dos símbolos que nos constituem. Essas representações provocam reações nos colegas, estimulando a participação coletiva e criando um ciclo constante de interação e diálogo com a arte e a cultura visual, conforme destaca Hernández (2014, p. 335).

Como sugere Hernández,

[...] a pergunta a responder não é mais o que é a cultura visual e quais objetos se incluem embaixo do seu guarda-chuva, mas como favorecer a mudança de posicionamento dos sujeitos de maneira que, de receptores ou leitores (decifradores de verdades), passem a atuar como visualizadores críticos.(HERNÁNDEZ,2014, p. 335).

A partir desses conceitos, percebe-se que as representações feitas pelos jovens funcionam como figuras "traduzidas" por meio de suas próprias linguagens, o que faz toda a diferença. Ao desenharem as imagens do cinema no quadro, eles ressignificam mundos, modos distintos e singulares de ver e perceber a realidade, que chamamos de "quartos". Esses quartos são, ao mesmo tempo, representações sociais e expressões individuais da forma como os estudantes constroem e interpretam o mundo ao seu redor.

Considerações Finais

Este texto foi construído a partir de uma mediação entre a pesquisa iniciada em 2008, intitulada *Do Quarto à Escola*, e as práticas desenvolvidas nas aulas de arte no contexto escolar. Dessa articulação surgiu o conceito do Jogo das Imagens, que se revelou como um dispositivo metodológico e sensível, voltado à investigação das visualidades na escola onde atuo como professora.

A construção do jogo foi influenciada pelas reflexões epistemológicas da cultura visual. Conceitos como diversidade cultural, virada imagética, transposição do olhar e modos de ver foram se somando à minha prática, e se entrelaçaram com a experiência nas aulas de arte. A partir dessa perspectiva, a pergunta orientadora foi se o Jogo das Imagens, mediado pelo cinema, poderia mobilizar as histórias e representações dos estudantes. As respostas emergiram tanto da teoria, dos estudos da cultura visual e do cinema, quanto da prática pedagógica vivida no cotidiano escolar.

Ao longo do percurso, compreendi que as visualidades presentes nos filmes exibidos em sala de aula eram interpretadas pelos estudantes sob múltiplas perspectivas culturais. Nesse processo, imagens como a da palafita passaram a ser ressignificadas, incorporando sentidos ligados à vida, ao território e às experiências pessoais dos mesmos.

O Jogo das Imagens surgiu como uma resposta concreta às inquietações do cotidiano escolar. Inspirado por uma entrevista de Fernando Miranda (2022), na qual ele questiona "O que fazemos com o que vemos?", e pelo filme *Jumanji* (1995), que envolveu fortemente os alunos, o jogo foi sendo construído de forma processual. Inicialmente, os estudantes faziam perguntas sobre as cenas dos filmes. Em seguida, essas perguntas passaram a compor o jogo, no qual, sorteadas, eram respondidas com desenhos.

Assim, o Jogo das Imagens não se propõe como um método fixo ou modelo a ser replicado, mas como uma experiência pedagógica viva, construída a partir das urgências e singularidades do cotidiano escolar de uma professora de artes visuais. Ele se apresenta como uma forma de pensar e fazer educação com o cinema, possibilitando que os estudantes se vejam, se escutem e se expressem dentro dos seus contextos culturais.

Referências

DERRIDA, Jacques. Arte e imagem sob os olhares da Desconstrução. *Revista Cult*, São Paulo, jun. 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pedagogia Culturais: O processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene.. *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. cap. 4, p. 335.

JUMANJI. Direção: Joe Johnston. [S.l.]: TriStar Pictures, 1995. 1 filme (104 min), son., color.

MARTINS,Alice. BECOS E TRÂNSITO ENTRE ESCOLA E CINEMA In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p.179.

HERNÁNDEZ, Fernando.. Pedagogia Culturais: O processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene.. *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. cap. 4, p. 335.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Raimundo Martins, Irene Tourinho, SOUZA, Eliseu Clementino de (organizadores)Santa Maria, Editora UFSM, 2017.p. 155

PROGRAMAS de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV-UFG, Brasil) e Maestría en Arte y Cultura Visual (Facultad de Artes – UDELAR, Uruguai). [S. l.], 7 dez. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=[inserir_o_link_correto]. Acesso em: [colocar data de acesso].

ROSE, Gillian. *Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials*. 3. ed. London: Sage, 2012. 408 p.

TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (org.). *A formação do professor e o ensino de artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 107–118.

VICTORIO FILHO, Aldo. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. cap. 2, p. 49–76.

Lisiane Alves Vieira é Bacharel

E Licenciada em Artes visuais pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Ensino de Humanidade, Formação de Professores e Práticas Educativas pelo Instituto Federal Goiano - Campus Hidrolândia. Especialista em Poéticas Visuais Contemporânea e Práticas de Mediação na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora da educação básica na Cidade de Goiânia e da EJA na Cidade de Hidrolândia.

Modelo Vivo Online: Considerações sobre a Pedagogia do Evento

Daniel Silva Lopes
María del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Palavras Chave: Modelo Vivo, Prática Coletiva, Pedagogia do Evento

Esta proposta visa tratar das adaptações realizadas nas sessões do Grupo de Estudos com Modelo Vivo da UnB, para o formato online, durante a pandemia de COVID 19, sob a visão da Pedagogia do Evento proposta por Dennis Atkinson. Trata-se de um grupo de práticas de desenho semanais iniciadas pelos ex alunos das disciplinas de desenho em 2001 e continuadas até hoje. As sessões online aconteceram entre o período de Junho de 2020 a Dezembro de 2022, semanalmente, pelo aplicativo zoom.

Na ocasião da pandemia, uma vez que o encontro presencial se tornou inviável, o grupo passou a se reunir em formato online, mantendo a periodicidade semanal. Inicialmente, alternativas como fotografias ou sessões filmadas foram testadas como opção, até que os modelos locais se disponibilizaram a posar por vídeo chamada. O que antes se apresentava como uma alternativa provisória para as sessões, aos poucos se mostrou como uma nova modalidade, com especificidades, limitações e possibilidades distintas. Ao tentar adaptar a sessão para a transmissão, percebeu-se que o enquadramento da pose e a distorção gerada pela lente da câmera interferiam diretamente na forma como os participantes desenhavam e no resultado final dos desenhos. E muitas vezes, na impossibilidade de um espaço neutro de interferências, como onde os modelos posavam presencialmente, os modelos tinham que improvisar em seus espaços pessoais de residência.

O que nos termos para uma sessão tradicional de modelo vivo antes seria indesejado, foi então percebido como uma oportunidade de refletir sobre possíveis desdobramentos, para esta prática por meio da câmera. Com isso, o grupo passa a fazer uma série de experimentações, conjuntamente com os modelos, a fim de explorar essas novas possibilidades de conduzir as práticas de posar e desenhar. Gradualmente, foi-se optando por ângulos e enquadramentos mais extremos ou inusitados, ambientes e iluminações não usuais, usos de câmeras e recursos de software, que alteravam a imagem.

Para uma melhor compreensão da situação descrita, recorre-se ao pensamento de Dennis Atkinson, no que define como Pedagogia do Evento, em que uma dada situação vivida traz repercussões que desestabilizam as normas estabelecidas e levam os sujeitos que a vivenciam a questionarem suas práticas e modos de fazer até então. Partindo dos desenhos como registros das sessões, pode-se

examinar os enquadramentos propostos pelos modelos e as estratégias adotadas pelos desenhistas, para solucionar graficamente os problemas que lhes eram apresentados. Verifica-se também um tensionamento entre o que se compreende tradicionalmente pela prática de modelo vivo e suas definições com estas novas possibilidades, descobertas pela experimentação do grupo, colocando em foco possíveis elaborações conceituais dessa prática na contemporaneidade e trazendo especulações quanto às questões de presença, intimidade, espaço e tempo.

Com isto, pode-se constatar que a experiência vivenciada pelos participantes do grupo trouxe uma nova percepção em relação à prática de modelos vivos e do desenho de observação, ainda que a prática das sessões virtuais tenha sido descontinuada com o processo de reabertura.

O contexto da pandemia e o grupo de modelo vivo

Na ocasião da pandemia, o Grupo de Estudos com Modelo Vivo da UnB, como era então chamado, suspendeu suas atividades por algumas semanas. Por uma necessidade dos participantes, em continuarem suas práticas e manter contato, o grupo começou a se organizar online, para desenhar por aplicativos de videochamada. A partir de março de 2020, vários testes iniciais foram feitos, na tentativa de encontrar alguma prática análoga, que suprisse a demanda do grupo. Os testes se deram por experimentação.

Das limitações da tela, o grupo sabia que fatalmente estaria condicionado a uma imagem achatada bidimensional, bem como a uma redução em escala do objeto de estudo, em relação ao tamanho da tela, no caso o corpo humano, visto do natural a uma distância de aproximadamente 2 ou 3 metros, em uma sessão tradicional.

Primeiro foi testado o uso de fotografias, um material de recurso comum para desenhistas dos dias de hoje, mas do qual um frequentador de sessão regular de modelo vivo já está bastante ciente de suas limitações e de que a fotografia é insuficiente para atender suas demandas.

Foi levantada a suspeita de que a imagem em movimento, embora ainda consistisse de uma imagem em duas dimensões, passava uma maior sensação de naturalidade, de que se estava a observar uma figura viva. Então a tentativa seguinte foi de testar uma sessão filmada em vídeo, e na ocasião foram testadas sessões gratuitas oferecidas pelas plataformas online Croquis Café e New Masters Academy.

Isto funcionou por alguns dias, mas também se mostrou uma solução insatisfatória por parte dos participantes do grupo. Apesar de ser uma solução técnica que supria a parte do desenho, todos sabiam que a sessão em vídeo não era transmitida em tempo real, e que se poderia voltar o vídeo ou reassistir, algo que parecia tornar a experiência menos instigante.

O grupo então constatou que o fator humano era também parte importante e que a presença de um modelo participante contribuía para a experiência do grupo como um todo. Este entendimento comum contemplava os aspectos técnicos às questões afetivas. Podia-se comunicar diretamente com a pessoa, solicitar poses ou ajustes na postura, e ao final trocar experiências, mostrar os desenhos e perceber a satisfação dos modelos ao se verem interpretados pelo olhar dos demais participantes.

Ainda que estivessem todos em contexto de pandemia e isolamento social, o que poderia justificar o interesse dos participantes por esse contato mais direto, estes apontamentos não se restringem às sessões realizadas durante a pandemia, e fazem parte da experiência comum de sessões de desenho com modelo vivo, ainda que até o momento este fosse um assunto pouco debatido entre os participantes do grupo. De encontro a essas percepções do grupo, pode-se destacar a fala do artista Matthew Burrows:

> "Quando se está desenhando um ser humano presente você se põe de frente com tudo: a sensação de forma, peso, respiração, temperatura, até mesmo seu temperamento. Ele pode estar parado (ou não), mas você sente sua imobilidade não como a de uma imagem, mas como um ato de paciência e presença" (BURROWS, 2021, p.7)"

Após decisão de começar a trabalhar com modelos locais, as sessões passaram a acontecer via Zoom. A primeira sessão nesse formato aconteceu em junho de 2020. Nas semanas que se seguiram, deu-se início a uma sequência de experimentações de câmera, iluminação e ângulos. Nem sempre os modelos tinham um espaço e material adequados para a transmissão, o que resultava em adaptações, muitas vezes precárias, como "gambiarras", para que a sessão acontecesse. Os modelos começaram então a propor coisas, a partir de elementos de seu cotidiano doméstico, de suas práticas e áreas de atuação. Já habituados com o uso de câmeras do celular, seja para uso pessoal ou para promover seu trabalho nas redes sociais, apropriaram-se desta estética em sua atividade enquanto modelos.

Até então, algo que era visto como uma alternativa provisória para a realização da prática, começou a dar indícios de que se pudesse tratar de uma nova modalidade de se fazer e pensar modelo vivo.

A pedagogia do Evento

O quadro em que se configurou as sessões de modelo vivo durante a pandemia podem ser interpretados com base no pensamento de Dennis Atkinson, no que o autor nomeia como "Pedagogia do Evento", ou ainda "Pedagogia contra o Estado", e "Pedagogia do Não Conhecido".

Atkinson (2008, p. 235) nomeia a Pedagogia contra o Estado, partindo da compreensão de que o estado ontológico anterior é restritivo. Mas, é inerente também à essa compreensão, que um novo estado ontológico também não é definitivo, trazendo o foco da aprendizagem para o desconhecido e o devir.

Com base em Badieu, Atkinson (2008, p. 237) descreve o evento como algo que ocorre a partir de uma situação, e não a situação em si. Um evento terá pouco significado se as situações vivenciadas são corriqueiras, ou se tratam apenas de repetições de práticas já estabelecidas.

Sendo a situação em questão a pandemia, o evento então se encontra na impossibilidade do encontro presencial do grupo, o que o levou a buscar outras formas de realizar a prática e as sessões, bem como a pensar o desenho de modelo vivo, práticas essas que diferem das já estabelecidas, e pensamentos que vem do

confrontamento direto pela observação via tela. A partir dessa situação, quando o grupo determina a necessidade de que a prática aconteça com uma pessoa em tempo real, da qual se pudesse ter comunicação direta, veio o entendimento de que a sessão de modelo vivo se trata de uma experiência compartilhada, e não somente a prática de observação em desenho.

Vale mencionar que estas compreensões se deram a partir do momento em que o grupo decide trabalhar com modelos locais, ao passo que dificilmente viriam à compreensão se a alternativa escolhida fosse o uso de sessões gravadas. Este recurso ainda visava adaptar uma estrutura de sessão tradicional para o formato vídeo. O cenário era o mais neutro possível, com a câmera enquadrando os modelos em corpo inteiro, evitando distorções. Quando havia algum close, ainda se mantinha a regra de um enquadramento tradicional, por exemplo, ao se enquadrar um rosto para se fazer um retrato - gênero já estabelecido e praticado secularmente, ao longo da história da arte e da pintura.

Outro ponto pertinente a se destacar, é que não há pretensão de afirmar que neste contexto o grupo estava a reinventar a roda. A videochamada não é um recurso novo; tão pouco o olhar dos artistas participantes do grupo estava desabituado da fotografia, teatro e audiovisual. Pode muito bem ser que já haviam desenhado alguém próximo por intermédio da tela, mas se isso foi feito, é pouco provável que se estivesse pensando em uma modalidade distinta do desenho de modelo vivo.

Também não foi o grupo precursor a trabalhar com modelos online. Àquela altura, já haviam muitos grupos se reunindo ao redor do mundo e descobrindo coisas com a prática e experimentação por meio da tela. Mas a relevância que estes assuntos têm para os participantes do grupo da UnB é contextual e refletem um interesse em comum pela experimentação e novidade, afinal não se tratava de um grupo que se formou na internet, mas de um grupo que já se reunia regularmente há anos.

É importante que haja disponibilidade e abertura para reconhecer eventos proporcionados por uma situação como novas possibilidades de prática, caso contrário, a tendência para apenas tentar repetir ou adequar-se ao que já está estabelecido e normatizado, tenderá a se manter e falar mais alto.

Para Atktinson (2008, p. 231;235), em seu pensamento pedagógico, é importante que seja percebida uma perturbação. Ou seja, que a situação vivida desestabilize as bases nas quais um pensamento sobre determinado assunto é estruturado. É então que ao se deparar com o inesperado, a possibilidade para um novo estado ontológico se apresenta. Por exemplo, a distorção da imagem dos modelos vivos pode ser entendida como uma perturbação por parte dos desenhistas, enquanto a imagem gerada é entendida como não desejada. Porém, abre a possibilidade para que este dado seja ressignificado e traga reflexões sobre como esse aspecto possa entrar num pensamento de desenho.

A nível de comparação, pode-se analisar a prática do modelo vivo online realizada de maneira distinta por dois grupos brasileiros bastante ativos, no período com sessões semanais, praticamente com a mesma carga horária. Os grupos são o Coletivo Figure, de Curitiba, e o RISCO!, de Recife. No primeiro caso, nas práticas do Coletivo Figure, ainda se notava muito mais uma conformidade com uma sessão tradicional, no tipo de iluminação, enquadramento, cenário, etc. Experimentações

com esses elementos eram eventuais e comedidas, se comparadas ao segundo grupo, Risco! que fez uso extensivo desses recursos ao longo das sessões. Talvez, por fatores como a diversidade de pessoas e áreas de atuação, no núcleo dos organizadores. Vale destacar também a presença de pesquisadores em ambos os grupos, mas cujos focos de pesquisa se diferenciam. Enquanto o primeiro grupo é mais engajado com questões do desenho e da figuração, o outro trabalha o desenho conjuntamente à performance.

Com isso, constatou-se a compreensão de que situações indesejadas para uma sessão tradicional, na qual o foco se direciona para a anatomia e proporção do corpo, como a distorção gerada pelas lentes da câmera, são na verdade potencialmente expressivas para o desenho. No caso do grupo da UnB, esse aspecto foi fundamental para que os participantes pudessem ressignificar o modo como as poses deveriam ser em uma sessão. Esta percepção desencadeou em outras propostas e indagações, por parte do grupo e dos modelos.

Outra observação que se seguiu foi a de que em uma sessão online, se está a desenhar uma cena e não somente uma pose, e que tudo o que aparece na tela é um possível elemento para se trabalhar em desenho. Uma participante do grupo propôs de posar na banheira de sua casa, e então o desafio da sessão para os desenhistas passou a ser como representar o reflexo da água. Esta oportunidade até poderia ser experienciada *in loco* por duas ou três pessoas, mas não por um grupo inteiro simultaneamente.

Outros modelos propuseram o uso de câmeras simultâneas, trazendo aspectos diferentes de uma mesma pose. Por vezes, esse recurso foi utilizado para focar em partes específicas, dando uma visão fragmentada do modelo. Em uma sessão com espelhos, esse aspecto podia ser evidenciado ainda mais.

Gradualmente, o grupo foi ampliando o repertório de experimentações, que durou por volta de quase 3 anos. Nesse período, desenhistas e modelos trocaram também experiências com outros grupos. Com o processo de reabertura, em 2022, as sessões presenciais foram aos poucos retomadas, e as sessões online foram então encerradas pelo grupo da UnB. Outros grupos continuaram a fazer sessões híbridas, com transmissão. Esse formato foi também testado pelo grupo da UnB, e foi interrompido com a queda da frequência dos participantes online.

A experiência com o SIPACV

Com um distanciamento de quase 5 anos após o início das sessões online, ao apresentar as impressões e materiais recolhidos ao SIPACV, tivemos a oportunidade de apresentar e revisitar estes dados diante de um grupo, dessa vez, em contexto acadêmico. O formato em que as apresentações aconteceram nesse seminário foram o de assembleia, onde divididos em grupos menores pode-se debater sobre os temas que atravessavam as pesquisas dos demais.

A escolha do formato visava a interação entre os participantes, durante o maior tempo possível em que estivessem no seminário. A qualquer momento, caso alguém do grupo quisesse se manifestar, bastaria levantar a mão. Essa escolha por parte da organização, permitindo uma maior autonomia por parte do grupo, também gerou desconforto e questionamento. Uma pessoa que pede a atenção

do grupo pode se estender em pormenores e monopolizar a fala de assuntos que não são de interesse do grupo como um todo. Assim como poderiam questionar e invalidar o formato, opondo-se à realização das atividades ou argumentar contra a condução da assembleia.

Curiosamente, nos vimos novamente em uma situação que vai em convergência à pedagogia de Atkinson, onde a própria proposição do formato pode ser entendida como uma perturbação no estado das coisas, em como um seminário deve ser.

Haviam pessoas que estavam participando de uma assembleia pela primeira vez, mas sendo uma situação nova para muitos alí, havia de se correr o risco. Atkinson (2012, p. 235), afirma ainda que "Incentivar os alunos a correr riscos em sua prática, por implicação, sugere que os próprios professores também estão assumindo riscos". Caso no futuro voltem a participar de alguma atividade, em contexto parecido, terá essa primeira experiência como um referencial.

A escolha do formato certamente dificultou o debate teórico acadêmico, do qual estamos acostumados. Ainda assim, se formou um contexto pertinente para que o grupo pudesse reconhecer esses temas em comum em suas vivências. Em um dos apontamentos iniciais, foi dito que na academia pouco se fala em cuidados domésticos, coisas que nas assembleias costumam ser os primeiros temas tratados. Isto abre um precedente para que as pessoas se coloquem nas apresentações de maneira mais pessoal, e busquem em suas vidas contextos que tensionam as questões debatidas pelo grupo.

Conclusão: Cruzando experiências

Ambas as experiências destacadas, seja no contexto do grupo de desenho na pandemia, ou no grupo das assembleias do SIPACV, demonstram como o pensamento de Denis Atkinson pode ser experienciado em contexto real.

Algumas das provocações feitas aos participantes, na abertura do seminário, apontavam buscar maneiras de trabalhar juntos, e que a língua não fosse um impedimento para a interação. Ainda que os mediadores conduzissem os grupos, foi a atuação dos pesquisadores, por tentativa e erro, que direcionou as apresentações finais.

Já no grupo de desenho, as sessões online se deram pela mobilização do próprio grupo. Isso deu espaço para que juntos experimentassem e encontrassem uma maneira de fazer os encontros funcionarem.

Ainda segundo o pensamento de Atkinson (2012, p. 235), pode-se traçar aproximações desses eventos com "uma pedagogia que não é totalmente controlada por resultados de aprendizagem específicos," e, portanto, "sugere um espaço de ensino-aprendizagem flexível que tenta acomodar direções imprevisíveis ou inesperadas na aprendizagem".

É possível observar nessas duas situações, que um possível ponto comum a práticas coletivas, é que na medida em que se proponham à um processo de aprendizagem, conduzido de forma horizontal, os participantes como um todo podem beneficiar-se do inesperado, para abrir espaço à experimentação e formas diversas de fazer, bem como outras possíveis compreensões de suas práticas.

Referencias

ATKINSON, Dennis. **Pedagogy against the State.** JADE. Vol. 27, No. 3, p. 226-240, 2008.

ATKINSON, Dennis. **Contemporary Art and Art in Education:** The New, Emancipation and Truth. iJADE, Vol. 31, n°. 1, p. 5 - 18, 2012.

BURROWS, Matthew. Apresentação. In: SPICER, Jake. **Figure Drawing:** A Complete Guide to Drawing the Human Body Londres: Ilex, 2021

Para casos omitidos consultar la norma ABNT NBR 6023:2018.

Daniel Silva Lopes

Daniel Lopes é atualmente mestrando em Educação em Artes Visuais na Universidade de Brasília - UnB, onde também graduou-se como bacharel em Artes Plásticas. É artista visual e arte educador, e tem como principal investigação a linguagem do desenho. É organizador do grupo de estudos com modelo vivo da UnB desde 2011, que foi formalizado como projeto de extensão em 2022 sob supervisão do professor Eduardo Belga. Fez parte da equipe de organização da Dente - Feira de Publicações, de 2015 a 2019. Foi membro do Centro Acadêmico de Artes Visuais, no qual trabalhou na organização de eventos e exposições dentro do campus, com destaque para o 3o TODO: Semana Arte, Arquitetura, Comunicação e Design.

María del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Doutora em Arte pela Universidade de Brasília. Mestrado em NuevasTecnologías Aplicadas a la Educacaión pelo Instituto Universitario de Postgrado (2005), IUP, Espanha. Licenciatura em Educação Artística pela Universidade de Brasília, UnB (1988). Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Grupo ARTEDUCA na Universidade de Brasília. Atualmente é Professora Adjunta do IdA- VIS na Universidade de Brasília. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Arte/Educação. Artista ativa desde 1992 com mais de 50 exposições coletivas e 10 individuais.

O que podem as imagens do feminino para uma educação anti misógina?

Adineia Araujo da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

"Cada vez que uma mulher se levanta por si mesma, sem o saber ou sem o reivindicar, ela levanta-se por todas as mulheres."
Maya Angelou

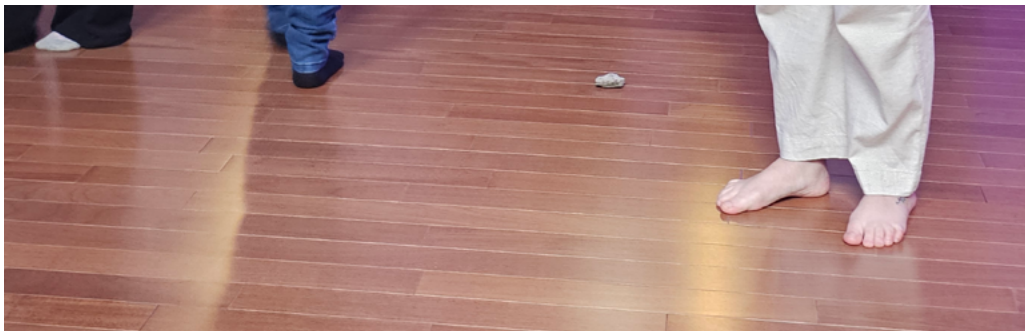


Fig. 1. Arquivo pessoal da autora.

Deslocar...

Deslocar-se significa sair do lugar, deixar sua zona de conforto e o convite desta oitava edição do Seminário Internacional de Arte e Cultura Visual, foi justamente este: deslocar-se de país, deslocar os modos de compartilhar as investigações, deslocar-se para dentro de um processo novo e em construção. A assembleia propiciou espaços de deslocamentos de pensar, do lugar de aprender, de ouvir e de ser ouvido. O convite realizado nos leva a pensar que estamos sempre em movimento, uma verdade que nos desperta a curiosidade e ao mesmo tempo, o assombro.

Encontros e desencontros permearam estes espaços, onde as urgências transbordaram e nós, como "trabalhadores da cultura e da arte", procuramos pensar juntos e resgatar o coletivo. As investigações chegaram às assembléias como propostas individuais e no decorrer dos encontros foram se relacionando de forma colaborativa e poética.

Para a assembléia, trouxe uma indagação que me afeta e que faz parte da minha investigação de doutorado, "o que podem as imagens do feminino para uma educação anti misógina?" Para Susana Rangel somos feitos de imagens. A autora nos fala sobre a influência das imagens na formação de nossas subjetividades e também na forma como nos percebemos no mundo. (Rangel, 2008, p.1) Para a autora, as imagens não apenas refletem a realidade mas também a modulam, portanto é

importante que nossa abordagem sobre as imagens seja crítica e que pensemos sobre seu impacto para a formação das novas gerações. Nesse sentido, levei meu repertório visual e minha proposta de abordagem acerca do feminino e descobri que pautas de gênero ainda são uma insurgência, mesmo nestes espaços de diálogo acadêmico. Aceitei o convite e fui ao encontro de respostas compartilhadas com o grupo, buscando outras possibilidades de perguntas. Entre encontros e desencontros, percebi que todo deslocamento é um risco, principalmente para nós, mulheres.

Fig. 2. Imagens em Relação. Arquivo pessoal da autora.

Movimentar...

Planejei uma proposta para ser compartilhada na assembleia buscando movimentar um debate acerca de uma educação crítica sobre gênero, colocando em relação imagens de obras de arte contemporâneas realizadas por artistas mulheres e representações femininas oriundas do cinema dos últimos 46 anos (minha idade na data do evento), trazendo uma dinâmica revelada a partir de mim e um impulso enorme de dialogar sobre formas de desconstruir a misoginia presente nas representações culturais do corpo e sexualidade feminina. Para Andrea Soto Calderón "as imagens são relações, não simplesmente representações do que existem." (Calderón, p.23, 2023). Nesse sentido, as imagens que percebemos em nosso entorno podem ser acionadas com outras imagens da arte para criar e produzir novos olhares.

Esta proposição foi pensada justamente no contexto em que a polarização e o preconceito se expande nas redes sociais, criando uma onda de ódio generalizado, um contramovimento que se manifesta também em debates sobre gênero. O sexismo volta a ser uma pauta orquestrada pela violência estruturada do patriarcado que dissemina a aversão e desprezo pelas mulheres entre um público cada vez mais jovem. Estes discursos perpassam principalmente as redes sociais e jogos voltados para crianças e adolescentes.

Considerando que a cultura visual atravessa diversas visualidades, incluindo as redes sociais e todo o tipo de mídia, como o cinema, estes artefatos ao serem analisados criticamente a partir de relações, podem suscitar um melhor entendimento, desvelando neutralidades e orientando o olhar para uma percepção social

e política sobre as representações do feminino. Para Hernández, "em um mundo dominado por dispositivos da visão e tecnologias do olhar, a finalidade educativa que proponho é facilitar experiências críticas" (Hernández, 2009, p.208).

Porém, "criticar imagens sexistas sem oferecer alternativas é uma intervenção incompleta" (Hooks, 2022, p.62). Portanto, a proposta buscava fomentar hipóteses e coletar ideias que contribuam para uma educação anti misógina através da reflexão artística e do diálogo educativo, valendo-se de proposições mediadas através da Perspectiva Educativa da Cultura Visual. Para Valle:

> A perspectiva educativa da cultura visual nos convida a abandonar dogmas e relações hierárquicas para desenvolver um posicionamento crítico, experimentar contextos mutáveis e plurais ao pensar e propor as visualidades que participam dos nossos entornos sociais. (Valle, 2020, p. 5)

Imagens da arte contemporânea e do cinema oferecem um espaço rico para o questionamento e a exploração destas questões, permitindo o desenvolvimento de uma percepção crítica sobre as imagens consumidas e veiculadas expressivamente em dispositivos e telas. De acordo com Raimundo Martins e Pablo Servio, "toda obra ou imagem é, de certa forma, uma opinião social e as formas artísticas e imagens estão encharcadas de valorações sociais." (2012, p.76).

No meu entendimento, colocar imagens que permeiam nosso imaginário social em relação, nos incita a pensar, promove diálogos, desvela entendimentos e constrói conhecimento acerca do contexto em que vivemos, enfatizando a arte como um dispositivo político capaz de movimentar ações.

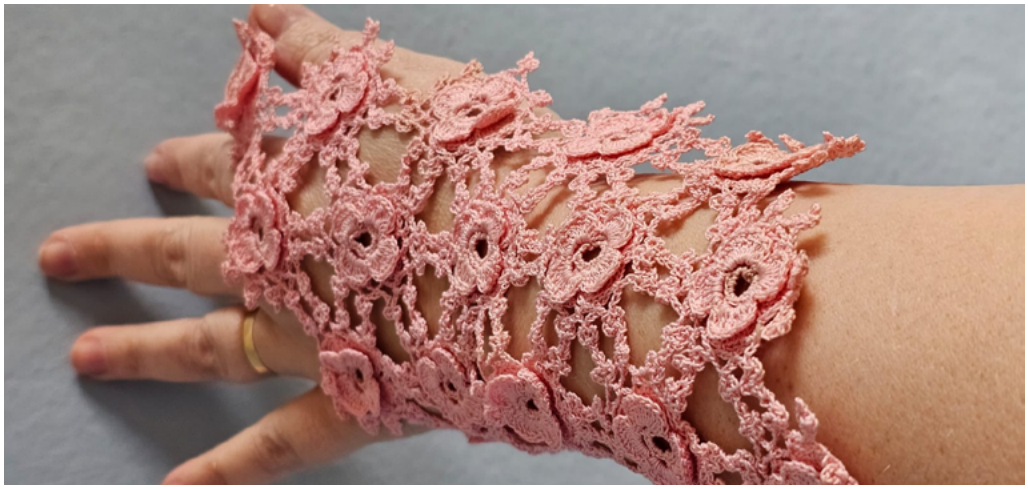


Fig. 3. Arquivo pessoal da autora.

Afetar...

A partir do viés da Perspectiva Educativa da Cultura Visual (Hernández, 2000), levei imagens impressas de obras contemporâneas realizadas por artistas mulheres que abordam questões sobre o corpo, gênero e misoginia. Uma variedade de artistas oriundas de diferentes países, um catálogo de olhares diversificados e criativamente potentes, representações em desenho, pintura, fotografia, escultura e performance.

Para desenvolver o experimento, decidi falar a partir de mim, o que significou em selecionar imagens oriundas da cultura visual, como artefatos cinematográficos, personagens e personalidades femininas que fizeram parte do meu repertório visual nos últimos quarenta e seis anos. Imagens de mulheres fortes, inteligentes, belas e sensuais. Para Valle,

> Nossos repertórios dizem muito do que acreditamos, bem como dos referenciais que alimentam nosso olhar e nossas escolhas visuais. Examinar esses repertórios a partir de um (re)posicionamento constante, crítico e problematizador parece um aspecto-chave se almejamos espaços de diálogo e aprendizagem baseados na escuta e no acolhimento das diferenças, sobretudo na diversidade de posicionamentos. (Valle in Cunha; Carvalho, 2025, p.32)

O autor aborda a importância de tencionamos nossos repertórios, de forma crítica e constante, sobre o qual precisamos dialogar de forma aberta acolhendo posições que nos soam dissonantes para que o aprendizado se constitua. Nesse sentido, observo nas imagens que escolhi uma síntese que, durante o desenvolvimento da minha vida, me ensinou como eu deveria crescer Mulher. "Mulher Nota 1000", "Uma linda Mulher", "Mulher Maravilha" ou "Mulher Rei". Este movimento investigativo sobre imagens do meu repertório demonstrou o quanto as possibilidades oriundas da Cultura Visual nos afetam, acionam memórias, sentimentos, mas em contrapartida, ao serem colocadas lado-a-lado, parecem se repetir a todo o momento, como uma fórmula que deu certo e repetiu-se outras vezes em formatos diferentes. Sobre isto, Luciana Grupelli Loponte, afirma que,

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (Loponte, p.21, 2003)

Loponte nos incita a pensar sobre a forma como analisamos estas imagens. É interessante observar o impacto que as imagens causam quando disponibilizadas para observação por um grupo onde a maioria são mulheres. Num primeiro momento há uma identificação, a memória, a nostalgia e as sensações que as imagens nos causam. Percebemos mulheres bonitas, empoderadas, inteligentes e batalhadoras. Para em um segundo momento, mediante a comparação com outras imagens, observamos o diálogo crítico sobre os estereótipos de gênero.

Desde o início da assembléia na qual participei, as demandas femininas e feministas e a demarcação de gênero, se fizeram presentes através de diversos relatos e proposições trazidas por investigadoras de diferentes lugares. Afirmando presença, o corpo como presença, o corpo que é mulher, mãe, filha, artista, professora, investigadora. Muitos foram os relatos permeados de emoção e resistência.

As falas vieram afirmadas com a presença do corpo feminino, corpo enquanto ferida, maternidade, campo de batalhas ou como a não-palavra.

Mas como geralmente acontece na sociedade patriarcal, quando a voz feminina se levanta, o patriarcado reage com opressão, no meu caso, em críticas diretas a minha pesquisa e meu Grupo de trabalho por parte de um colega oriundo de outro país, homem, branco, investigador. Ele interrompeu minha fala e "gentilmente" tomou a palavra: *Porque é sempre a mesma questão de "afetar"?* Porque *sempre falamos a partir de nós mesmos?*, ele pergunta. Seu longo discurso em outra língua, permeado de expressões faciais e corporais que indicavam uma negativa, entre outras coisas, consideraram o trabalho raso, sem profundidade teórica, *"mesmo sendo um trabalho de grande potência, não atinge o coletivo e as causas sociais",* ele afirma.

É fato que vivemos um tempo de certezas dominantes, o corpo sofre com a estética produzida universalmente e imposta de forma colonizadora. Como afirmam os autores Deleuze e Parnet,

> Vivemos em um mundo desagradável, onde não apenas as pessoas, mas os poderes estabelecidos têm interesse em nos comunicar afetos tristes. A tristeza, os afetos tristes são todos aqueles que diminuem nossa potência de agir (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 75).

Nosso corpo contemporâneo está controlado e organizado por valores fabricados, o que imputa um sentido social e político para todas as causas que se levantam em relação a ele, sejam sobre o feminino ou não.

Organizei uma apresentação onde os participantes pudessem observar nas imagens selecionadas, diferenças e semelhanças, produzindo diálogo e produzindo conhecimento: "Quais dessas imagens foram produzidas por mulheres?", "O que tem de mim nessas imagens?" "O que faço com o que vejo?", sem esperar uma resposta ou pretender uma metodologia, o objetivo era incentivar o diálogo sobre como essas representações refletem ou desafiam normas sociais e expectativas em relação ao feminino e por fim, como posso através da educação e da arte, propor estes diálogos na escola, pensar uma educação a partir do que nos afeta como mulheres, buscando afetar os homens para os perigos da misoginia.

Curar...

Para mim, a investigação é sempre uma ferida aberta. Algo que nos incomoda, que nos machuca. É impossível separar o eu pesquisador do eu pessoal. Quando identificamos nossa ferida, encontramos um motivo que nos leva a pesquisar. Para a autora Andrea Moruzzi (2025) o encontro com o feminismo se dá a partir de um acontecimento, um afeto. Segundo ela, existe um motivo, uma busca pessoal para as mulheres que vão atrás de respostas, entendimento ou superação.

Mas *"porque sempre partimos de nossas feridas abertas?"*, questiona o colega, "para mim, parece que nele há mais *tesão*, do que *tensão."* O que quero eu com minha investigação, fechar as feridas? Curar? Nem sempre precisamos fechar as feridas. Sim elas nos movem e nos desacomodam. Minhas feridas tem a ver com questões de gênero e eu consegui identificar minha ferida aberta quando percebi

que meu pai, foi o melhor pai do mundo, porém o pior homem como marido para minha mãe.

Durante as sessões de assembléia percebi que minha ferida se parecia muito com a ferida de muitas outras mulheres. Mulheres que, como eu, abdicaram dos estudos por um tempo, até que o filho crescesse. Porque sabemos o quando a academia é exigente com as mulheres e com seus filhos. Para nós o trabalho é sempre redobrado. Filhos, casa, trabalho e estudos seguem seu curso e se desenvolvem ao mesmo tempo. Para a mulher, sempre o espaço do todo. Não nos é permitido abdicar de tudo só para estudar, por exemplo, como normalmente acontece com o homem. O espaço do caminhar sempre foi do homem. Para nós, a dor das feridas abertas.

Nossos movimentos de resistência são lentos e pesados, carregamos o peso de tudo aquilo que nos afeta. Transbordamos, mas isso não nos faz melhores, nem piores. Nos faz pensar sobre qual é a relação entre as nossas próprias feridas, as dos outros e da nossa comunidade coletiva? Quais são nossas feridas coletivas.

Curar feridas no sentido de resistir, entender que também temos o direito ao espaço vazio, temos o direito de demarcar nosso gênero, precisamos ocupar os desertos vazios, mesmo que seja com a matéria intangível que nos pertence, que é parte de toda mulher: emoção, presença e memória. Precisamos demarcar nosso espaço de gênero e destituir imagens que nos rotulam, estereótipos que nos limitam, demarcar os códigos do olhar feminino. Ocupar espaços que o patriarcado insiste em dizer que não são nossos. Experimentar outras formas de representar e curar o feminino.

Transbordar...

Discussões de gênero transbordaram durante as assembléias do SIPACV, marcando a presença do tema como uma urgência a ser pensada. Para minha investigação, muitos apontamentos, sobretudo, perguntas. Um emaranhado de falas, conceitos e teorias que ainda ressoam em minha cabeça. A experiência das assembléias nos permitiu ouvir diferentes questionamentos sobre os mesmos temas. E propiciou também, pensarmos juntos sobre como a educação e a arte, através dos estudos sobre a Cultura Visual muitas possibilidades pedagógicas e abordagens a serem consideradas. como o protagonismo da mulher negra que se manifesta diante de uma sala com cerca de cem pessoas e pergunta: "*onde estão as outras pessoas como eu?*".

Transbordar é colocar para fora tudo aquilo que nos sobra. E quando a voz já não pode mais ser calada, ela transborda, como a professora universitária carioca que afirma: "a academia odeia as mulheres e odeia os seus filhos". Cada um transbordou as feridas de suas pesquisas, com arte, com emoção e afeto, e vimos isto se manifestar nas assembléias através de canto, poesia, teatro, performance, dança e diversas outras manifestações visuais. O que me fez transbordar foi perceber a importância e o tamanho da responsabilidade que assumi ao definir uma investigação a partir de proposições para uma educação anti misógina a partir das imagens do feminino da arte e do cinema. Eu não imaginava a potência que seria apresentar estas imagens. Imagens que a partir do meu olhar de professora, investigadora e artista fizeram transbordar outras mulheres e outras investigações.

Fig. 4. Performando. Arquivo pessoal da autora.

Performar...

Minha timidez me impediu de performar por muito tempo. O medo da crítica, a insegurança com relação aos meus propósitos e capacidades sempre me colocaram no lugar da escuta durante os eventos de pesquisa científica e educacional que participo. Porém desta vez a abordagem da assembléia foi diferente, um convite para uma participação ativa levou-me a performar. Em várias ocasiões fomos incentivados a dialogar utilizando o corpo como uma presença. E o "performar" não somente com relação às proposições acionadoras, mas também performar o idioma portunhol, com voz-rosto e gesto-corpo.

Performar também diante de situações embaraçosas, como ouvir cinco minutos de crítica masculina sobre minha investigação e performar, no sentido de desenvolver e implicar minha opinião com calma, elegância e um desempenho melhor do que o esperado.

Performar também é se entregar ao processo, participar não só com a voz e o intelecto, mas também caminhar de pés descalços diante de uma platéia imensa. A presença do corpo é algo que está evidente em minha investigação, mesmo que eu ainda me sinta um pouco intimidada, portanto, participar da assembléia neste formato tão autêntico propiciou-me avançar um primeiro passo para performar minha investigação.

Fig. 5. Mandala. Arquivo pessoal da autora.

Ressignificar...

Experiências projetadas, foram ressignificadas. Se entretanto não pude desenvolver a apresentação da minha proposta da maneira como havia pensado, pude perceber outras formas de fazê-la. Todos nós, participantes, sabíamos que não haveria um momento para aquela fala tradicional com slides, objetivos e justificativa do tema. Mas nossa teimosia em insistir nos mesmos modelos, nos impôs a querer fazê-lo. Encontramos um momento, entre tantos, e um grupo, entre o todo e dessa forma tentei apresentar de forma rígida e regrada meu projeto de tese, aos moldes tradicionais. Porém a experiência promovida pela assembléia me levou a ressignificar este modelo. As imagens do feminino já não eram somente minhas, eram parte de uma composição coletiva e se integravam com elementos de outras pesquisas. Talvez a questão do tempo tenha nos prejudicado, no sentido de estender conceitos e remodelar nossas apresentações. Foi um breve recorte que não ficou bem entendido para o coletivo, mas este recorte estava compondo com todo o coletivo. Nesse sentido, entendi que minha pesquisa não é somente minha. Em muitos outros territórios minha investigação ressoa, pois gênero é um tema comum e universal. Para tensionar é preciso confrontar o conceito com diferentes visões, colocá-lo em uma posição de conflito ou dúvida, explorando suas limitações, paradoxos e implicações inesperadas através de questionamentos, contra exemplos ou comparações com outros conceitos. Para Luciana Loponte,

> Articular arte e gênero é, de alguma forma, trazer uma tensão a mais para um olhar acostumado a ver a arte através dos olhos de historiadores e críticos de arte que tratam como única verdade uma visão particular e arbitrária. (Loponte, 2005, p.246)

Sendo uma matéria passível de um olhar historicamente acostumado, para Loponte, tensionar arte, educação é gênero é desvelar outras versões e visões que muitas vezes não conseguimos compreender sozinhos e que acabam por legitimar uma visão eurocêntrica, patriarcal, branca e heteronormativa.

Fig. 6. Coletivo. Arquivo pessoal da autora.

Quando falo a partir de mim, falo por muitas. Pois é a partir de mim e das relações que estabeleço com o mundo que eu percebo feridas que são marcas sociais e políticas de um coletivo estrutural e histórico.

Mas precisei ressignificar esta experiência, como um alerta sobre a necessidade de repensar a forma como marcamos nossa presença num evento como este. Sim, eu concordo - é preciso mais tensão, é preciso trazer nosso ponto de vista não como uma apresentação comum, mas como uma bandeira. Tensionar colocando o corpo, artistando de forma visceral, utilizando nossa voz, e toda a dor e emoção que esta ferida nos causa. Ressignificar para mim, foi a abertura de um novo caminho para a construção da minha investigação.

Referências

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 18ºEd. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. *In:* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene(org.) **Educação da cultura visual:** narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p.189-212.

MARTINS, Raimundo; SERVIO, Pablo Passos. Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual. In: MARTINS, Raimundo.; TOURINHO, Irene. (Org.) **Culturas das Imagens:** desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2012. p. 255-282.

VALLE, Lutiere Dalla. **Cultura visual e educação:** cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. Rev. Cadernos de Comunicação, Santa Maria, v.24, n.1, art 11, p.7 de 20, Jan/Abr.2020.

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

MORUZZI, Andrea Moruzzi. **Feminismos em Educação: das margens aos epicentros epistemológicos dos estudos da infância.** Editora Dialética, 2025.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cultura Visual e Infancia.** 31 Reunião da ANPED, outubro de 2008, em Caxambu, MG 2008. Disponível em: https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/Cultura-visual-e-infancia.pdf

CALDERÓN, Andréa Soto. **Imágenes que resisten.** la genealogía como método crítico. LA VIRREINA CENTRE DE LA IMATGE: BARCELONA, 2023. Disponível em: https://sintesis.uai.cl/index.php/intusfilosofia/article/viewFile/432/393

VALLE, Lutiere Dalla. No ressoar das pedras, modos de artistar a educação. in: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (orgs). **Bricolagens:** Diálogos entre arte e educação na docência com crianças. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2025.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Gênero, educação e docência nas artes visuais.** Educação & Realidade, n. 30, v. 2, p. 243 – 259, jul/dez 2005.

FOGO COMUM
Experiências de compartilhamento de saberes através da cerâmica e do espaço urbano

Humberto Levy de Souza
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Tais Beltrame dos Santos
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil

Palavras-chave: ação coletiva; cerâmica; forno; espaço urbano; arte relacional

Tradicionalmente, a cerâmica é ensinada em coletividade, com os sentidos atentos aos gestos, ao território e seus recursos e também ao clima. Mestres e mestras oleiros transmitiam e continuam transmitindo o saber cerâmico pelo exemplo direto, em um aprendizado que se acontece no convívio, na escuta e no fazer com o outro. O conhecimento é incorporado por meio da observação, da repetição dos gestos e da participação em um ambiente que aprimora corpo, matéria e ferramentas. Em contextos menos urbanos, esses ensinamentos guardam uma tradicional relação com a paisagem que circunda os ceramistas, pois é nela que se encontram as matérias primas do seu ofício.

Este texto busca expandir as reflexões geradas a partir de um curso-proposição ministrado pelos autores: o "Laboratório de Fornos Cerâmicos Experimentais", realizado em Pelotas-RS em 2023. Voltado para ceramistas, curiosos do fogo e professores em formação, o laboratório teve como objetivo investigar, construir e operar fornos cerâmicos de baixa temperatura com materiais simples e acessíveis, sempre pensando na autonomia do processo em diferentes territórios. Durante 16 encontros os participantes foram convidados a estudar sobre fornos cerâmicos, modos de construção e matérias primas, de forma diretamente relacionado com a paisagem que os cercava. Nesse período foram construídos e queimados fornos com materiais coletados no espaço urbano: tijolos, canos, grelhas, argila e madeira. Além da construção dos fornos, o projeto tinha como objetivo explorar a cidade com seus espaços ociosos como um território fertil para a arte e educação.

Fornos cerâmicos são construções feitas para acumular e gerar calor suficiente para transformar argila em cerâmica (aproximadamente 600ºC). Nesse projeto os fornos funcionam como um dispositivo de arte e de encontro. Para Agamben, dispositivos são "qualquer coisa que de algum modo tenham a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes" (2009, p.13), ou seja, que tenha a capacidade de proporcionar significação e que resulte na criação do sujeito.

Fig. 1. Mosaico com fotos de diferentes queimas realizadas durante o Laboratório de Fornos Cerâmicos Experimentais.

Nosso objetivo é analisar como essa prática cerâmica, ao ser deslocada para o espaço público, funciona como um dispositivo capaz de reconfigurar relações sociais e criar momentos significativos de arte-educação, estimulando novos modos de estar juntos. Partimos do entendimento de que a cerâmica é uma acumulação dos diversos modos de fazê-la e acompanha a humanidade desde a descoberta do fogo (PENIDO; COSTA, 1999), sendo, portanto, uma prática profundamente ligada ao território e aos saberes ancestrais. O projeto, assim, não propôs uma simples aproximação técnica, mas a criação de um território efêmero de convívio, onde o fazer artístico se torna meio de escuta, troca de saberes e de relação com o espaço.

Cerâmica como Dispositivo de Tempo, Território e Encontro

O fazer cerâmico no território que habitamos diz sobre a paisagem que vivemos e como a ocupamos. Ao coletar, preparar e queimar o barro, investigamos o nosso entorno, reconstruindo a percepção sobre as relações que o compõem. Um ceramista, portanto, não opera apenas a argila, a água e o fogo, mas todo o contexto no qual está inserido (HARVEY, 1978). A riqueza da cerâmica está na partilha das relações que são tecidas por ela, tornando-a uma prática complexa, transdisciplinar e multicultural.

Este fazer ancestral adquire um significado urgente na contemporaneidade. Se atualmente o homem vive em um tempo acelerado, determinado pela presença digital, pelas datas de vencimento e pelo espaço urbano opressor, o processo cerâmico funciona como um dispositivo que instaura um acontecimento e provoca um intervalo. Esta pausa necessária promove uma desaceleração no indivíduo, convidando-o à consciência do intervalo e funcionando como um lembrete da importância do ordinário. É um convite ao saber da experiência, como propõe Larrosa (2002), indicando uma atenção ao que nos acontece, nos transforma e nos modifica.

É neste encontro entre o fazer múltiplo da cerâmica com seu tempo lento e o espaço urbano acelerado que a arte relacional (BOURRIAUD, 1998) encontra seu terreno fértil. O projeto compreende a arte como espaço de convivência e produção de relações interpessoais, educativas e políticas. O forno cerâmico torna-se o centro de um território efêmero de convívio, o dispositivo relacional que, ao ser ativado no espaço público, problematiza a lógica excludente da cidade.

A proposta do Laboratório de Fornos Cerâmicos Experimentais se baseou em metodologias participativas, articulando o fazer cerâmico como prática intercultural, comunitária e pedagógica, capaz de articular criação poética e questões sociais emergentes. A proposta foi pensada em momentos teóricos onde os princípios básicos dos fornos a lenha foram apresentados e momentos de criação dos fornos, onde os participantes propunham a arquitetura do forno e os materiais usados. Esta metodologia instaurou o forno não apenas como uma ferramenta, mas como um dispositivo pedagógico, ritual e simbólico. As queimas, realizadas intencionalmente no espaço público geraram diálogos espontâneos com a comunidade, colaborando com a democratização dos saberes e ocupando simbolicamente esses espaços subutilizados. A escolha do local é, em si, um gesto político de ativação do urbano.

O Fogo como agente do Comum

A análise do projeto revela camadas de significação que vão muito além do técnico. Primeiramente, o fogo assume um duplo papel: é agente térmico da transformação da argila em cerâmica e agente simbólico de partilha e construção de vínculos comunitários. A máxima "Los hornos no se compran: se hacen" (CHITI, 1998) reforça o caráter autônomo e coletivo do processo, que se opõe à lógica da compra e venda de equipamentos industriais, propondo uma reconexão com uma tecnologia ancestral.

Em segundo lugar, a ocupação de um espaço ocioso com a construção manual de um forno é um gesto político de reivindicação à cidade. Ao acionar esses espaços, o projeto problematizou seu uso convencional, propondo experiências

concretas de presença, troca e cuidado. O gesto de construir um forno juntos e queimar o que cada um trouxe de seu território, torna-se o exemplo vivo de construção do comum.

A cerâmica funciona como um dispositivo de desaceleração e encontro. Ela é uma prática que, na contemporaneidade, pode manter "o fogo aceso", recuperando o encontro e a conversa. Essa prática além de nos aproximar da paisagem, gera um sentimento de ancestralidade e funciona como uma interrupção criativa da rigidez do cotidiano urbano. É uma ação poética, educativa e política, na medida em que desloca o ensino da arte para o espaço comum, instaurando pedagogias interculturais e reconhecendo a diversidade dos saberes dos participantes.

O projeto "Laboratório de Fornos Cerâmicos Experimentais"demonstra que o fazer cerâmico, quando articulado às premissas da arte relacional e deslocado para o espaço urbano, transforma-se em uma potente ferramenta pedagógica e política. Mais do que uma formação técnica, o laboratório foi uma proposição de criação de um território efêmero onde o fazer artístico se torna meio de escuta, troca de saberes e reconfiguração do espaço urbano compartilhado, ampliando a nossa relação com a paisagem que habitamos.

A proposta se insere no debate sobre pedagogias expandidas em arte, tensionando os modos de habitar o mundo e de formar presenças sensíveis e coletivas. O forno cerâmico, essa tecnologia milenar remodelada em diferentes formas, é um dispositivo capaz de gerar pertencimento, deslocamento crítico e reconstrução simbólica dos modos de estar junto. O Fogo Comum é, portanto, um convite a reacender, coletivamente, não apenas o fogo que transforma a argila, mas aquele que forja comunidades e insere poeticamente a arte e a educação na paisagem sensível da cidade.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. O que é um dispositivo. In: *O que é Contemporâneo? - e outros ensaios.* Chapecó: Argos, 2009, p. 27-51.

CHITI, Jorge Fernández. *Curso Práctico de Cerámica.* Buenos Aires: Ediciones Condorhuasi, 1998, Tomo 1.

HARVEY, David. *Ceramica creativa.* Barcelona: Ediciones Ceac, 1978.

PENIDO, Eliana; COSTA, Sílvia de Souza. *Oficinas: cerâmica.* Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1999.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Humberto Levy de Souza

É professor e artista com pesquisa na área da pintura, cerâmica e fotografia. Membro do Ateliê Camino Cerâmica, do Coletivo Baldio e dos grupos de pesquisa Caminhografia Urbana (UFPel) e Confins (UFPel) E DESLOCC (Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas (CNPq/UFPel). Atua como professor de artes no município de Pelotas desde de 2020 onde dá aula para crianças de 5 a 15 anos. Formado em Artes Visuais (licenciatura) pela UFPEL(2019). Atualmente cursa o mestrado na linha de na linha de pesquisa de Processos de criação, Poéticas e Cotidiano Poéticas Visuais no Programa de Pos graduacao em Artes da UFpel. Atua como professor de cerâmica no ateliê Camino Cerâmica desde 2020. Coautor do livro *Baldinho: do barro à cerâmica* (2020). Organizador e ministrante do curso Laboratórios de Fornos Cerâmicos experimentais (2023), projeto financiado pelo PROCULTURA-Pelotas. Ministra o curso de extensão no Ateliê de cerâmica da UFPEL, Laboratório de cerâmica e paisagem urbana (2025).

Tais Beltrame dos Santos

Doutoranda em Arquitetura pelo Programa de Pós Graduação (PROPAR/UFRGS) com bolsa de fomento à pesquisa CAPES, na linha de pesquisa Projeto de Arquitetura e Urbanismo. Mestra em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo (UFPel, 2021), na linha de urbanismo contemporâneo, com bolsa de fomento à pesquisa CAPES. Graduada de Artes Visuais - licenciatura (UFPel). Arquiteta e Urbanista (FAUrb/UFPel, 2019),. Gerente de Pesquisa do Projeto Internacional "Sabedoria Indígena Amazônica: Moldando Soluções Climáticas no Brasil" (UFPel | Heriot-Watt University) (2024-2025), financiado pela British Academy. Desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão junto ao Laboratório de Urbanismo (LabUrb) e o Laboratório Comportamental (LabCom) da Faurb/UFPel e ações de pesquisa e extensão junto ao Ateliê de Cerâmica (Centro de Artes/ UFPel). É editora associada e parecerista da Pixo: Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade. Organizadora e autora do livro "Verbolário da Caminhografia Urbana" (2024). Membro do Coletivo Baldio, grupo de pesquisa de cerâmica e Intervenção Urbana. Foi professora Substituta na FAUrb/UFPel (2022). Atualmente vem pesquisando as relações entre o tempo, o espaço, a velocidade velocidade no habitar à margem nas cidades; e conhecimentos indígenas ancestrais para a mitigação da crise climática; está atenta ao que vem chamando de "serelências". Possui interesse em projeto e teoria da arquitetura e urbanismo; urbanismo contemporâneo; paisagismo; planejamento urbano; educação pós crítica; filosofia da diferença; cerâmica; e arte contemporânea.

A representação da identidade sob a ótica do surrealismo e do marxismo: as contribuições da pedagogia histórico-crítica no ensino de arte

Rafael Silva Gonçalves
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Palavras-chave: Ensino de Arte. Surrealismo. Marxismo. Identidade. Pedagogia Histórico-Crítica.

Resumo

Este artigo analisa uma pesquisa-ação no ensino de arte, aplicando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) em um projeto com estudantes do ensino fundamental. O estudo buscou compreender como o movimento surrealista, em diálogo com o marxismo, pode ser utilizado como ferramenta para a reflexão crítica, valorização da identidade e análise da realidade social. A metodologia foi desenvolvida com alunos de um programa de correção de fluxo, grupo que frequentemente se sente marginalizado. A pesquisa demonstrou que, ao abordar a arte como um fenômeno social e não isolado, é possível desvelar as contradições da sociedade capitalista e promover o conhecimento crítico dos estudantes. A experiência pedagógica, que se baseou nas etapas da PHC (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final), evidenciou o potencial revolucionário da identidade quando a arte é utilizada para questionar as estruturas de poder. Por fim, o trabalho ressalta as contribuições do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV) para aprofundar e reformular a pesquisa, reforçando que o percurso da investigação é tão relevante quanto o resultado final.

Introdução

A pesquisa submetida ao Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV), buscou percorrer o ensino de arte em um contexto de reflexão sobre conteúdos e atividades práticas, envolvendo o movimento Surrealista e firmado pela Pedagogia Histórico – Crítica (PHC). Essa rota traçada ganhou novos horizontes

após a estada às margens do Rio da Prata, o que resultou em uma compreensão da prática, ressignificada pelas relações e conexões estabelecidas.

As interações, intersecções e experiências vivenciadas nestes dias de seminário, serviram para olhar para esta pesquisa de um ponto de vista de congregação de distintos panoramas. Logo, encarar essa travessia de um outro lugar, serviu para reorganizar a prática educativa em uma perspectiva que não se limitasse a mirar o ponto de chegada. Desvelou-se a possibilidade de encarar cada movimento gerado no percurso como pertinente ao contexto, uma oportunidade, um desvio ou apenas um lapso passageiro.

O projeto apresentado, trouxe à tona a abordagem do ensino de arte sob a ótica da PHC, com o propósito de aproximar os alunos do mundo artístico por meio da representação, expressão e valorização da identidade, bem como da análise crítica e a transformação da realidade social. A iniciativa foi realizada com estudantes do ensino fundamental da rede estadual de Santa Catarina, sendo que a turma em questão possui uma composição específica devido à sua inclusão no programa de correção de fluxo (SED/SC, 2012), reunindo estudantes com perfis diversos, geralmente desmotivados, desacreditados e com baixa autoestima, que se veem como a parte problemática da escola.

Esse aspecto singular influenciou o processo de ensino, enfatizando a importância de aprofundar o percurso e os trajetos nos quais eram imprescindíveis de adentrar. Logo, encarar conteúdos historicamente acumulados pela humanidade (Duarte, 2016) para que por meio do mesmo fosse possível adquirir os conhecimentos necessários num processo de humanização (Marx; Engels, 1984)[1]. Encarar a arte como um campo de possibilidades variadas, capaz de impactar a vida desses alunos, é fundamental para redefinir suas expectativas. Oferecer recursos que possam contribuir para a mudança e melhoria da realidade social é essencial para ampliar seus horizontes.

O planejamento da atividade buscou explorar a conexão entre o movimento surrealista, a ruptura (Fonseca da Silva, 2024) com a realidade e a arte tradicional, através da discussão sobre as diferentes formas de representação da identidade. Neste contexto, destaca-se a relevância de analisar a relação entre o surrealismo e o marxismo (Costa, 2013).

A proposta abriu novas perspectivas para a arte na esfera social, traçando um caminho pedagógico que enfatizou a compreensão do aluno como um sujeito ativo em suas escolhas, permitindo romper com os padrões convencionais. É notável ressaltar a necessidade de questionar essa interpretação, considerando a influência da sociedade capitalista, estratificada e individualista, na ordem social. Em um ambiente onde o mercado exerce forte influência sobre a vida das pessoas, impondo demandas sobre uma classe subordinada, é crucial reconhecer que

1. No sentido materialista (Marx; Engels, 1984) na qual o homem só se torna humano a partir do trabalho, essa ação que aparece também nos conceitos apontados pelo Professor Demerval Saviani (2018). Para o autor, assim como para o materialismo histórico, o trabalho é a ação do homem de transformar a natureza, desta forma, produção do trabalho seria a criação do mundo humano e consequentemente do mundo da cultura. Assim, não se nasce humano, se torna humano, a partir daquilo que foi produzido pelo homem, como a cultura. O homem então se humaniza quando ele se apropria do conhecimento científico, filosófico e artístico produzido pela humanidade.

os sujeitos explorados têm pouca margem de escolha em relação ao seu destino. Portanto, a representação da identidade de um sujeito subordinado não pode ser desvinculada de sua condição material; sua 'escolha' é, antes de tudo, uma resposta à dominação, e a arte tem o papel de evidenciar essa falta de liberdade, questionando o próprio conceito de sujeito ativo. Nesse cenário, a pedagogia encontra o desafio de confrontar as amarras impostas pela estrutura social, revelando a contradição entre a liberdade de representação individual e as limitações materiais que moldam a identidade dos explorados.

Trabalhar a ruptura com a arte tradicional em uma sociedade marcada por desigualdades e pela dominação ideológica (Marx; Engels, 1984) é um desafio constante, pois desafiar padrões estabelecidos é necessário, porém difícil, especialmente ao dar visibilidade a identidades marginalizadas. A proposta de evidenciar a identidade através da arte, convida a refletir como a arte pode ser uma forma de contestar, e superar, as investidas do capitalismo, propondo assim, um meio de transformar a realidade social.

Em resumo, a experiência pedagógica que foi apresentada revela o potencial do ensino de arte sob a perspectiva da PHC como um meio de estimular a reflexão crítica e a valorização da identidade. Para desconstruir a lógica dominante e as desigualdades requer um questionamento constante, e a arte surge como uma ferramenta relevante que, para ser eficaz, demanda uma análise profunda das complexidades da sociedade capitalista e um engajamento na busca pela equidade. A manutenção de espaços para expressão, reflexão e análise crítica pode contribuir para trajetórias emancipatórias e para o fortalecimento da consciência social.

Percurso da pesquisa e reflexões do seminário

A presente pesquisa, submetida ao Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV), buscou explorar o ensino de arte sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O foco está em como o movimento Surrealista pode ser utilizado como ferramenta para a reflexão crítica, a valorização da identidade e a análise da realidade social, construindo relações com marxismo. O estudo foi desenvolvido com alunos do ensino fundamental da rede estadual de Santa Catarina, inseridos em um programa de correção de fluxo (SED/SC, 2012), um grupo frequentemente desmotivado e com baixa autoestima.

O percurso desta pesquisa foi significativamente aprimorado pelas interações e experiências vivenciadas no SIPACV, às margens do Rio da Prata. O seminário serviu como um espaço para a congregação de diversos panoramas, permitindo que a prática educativa fosse reorganizada. A estada em Montevidéu ressignificou a compreensão do trabalho, evidenciando a importância de cada etapa do percurso, e não apenas do resultado final. A experiência reforçou que cada movimento, oportunidade ou desvio é pertinente ao contexto da pesquisa, revelando a complexidade da prática em si.

Partindo para prática pedagógica: identidade, surrealismo e marxismo

A iniciativa pedagógica abordou o ensino de arte sob a ótica da PHC com o propósito de aproximar os alunos do universo artístico e, por meio dele, promover a representação e a valorização de sua identidade, além de incentivar a análise crítica da realidade. Para isso, o planejamento da atividade explorou a conexão entre o movimento surrealista e a ruptura (Fonseca da Silva, 2024) com a realidade e a arte tradicional. A proposta discutiu as diferentes formas de representação da identidade e a relevância da relação entre o surrealismo e o marxismo (Costa, 2013) e Lowy (2002).

Todo esse percurso metodológico se baseou nas três tarefas da escola propostas por Dermeval Saviani (1991) na perspectiva da PHC. Primeiro, a atividade buscou a sistematização do conhecimento artístico ao selecionar a abordagem do surrealismo e sua relação com o marxismo como um saber relevante para o ensino. Em seguida, esses conhecimentos foram transformados em conhecimentos escolares, ou seja, didaticamente acessíveis, mantendo sua essência, mas estruturados para a melhor compreensão dos estudantes. Finalmente, a atividade recorreu a uma abordagem metodológica que permitiu aos alunos partir de sua própria realidade e conhecimento prévio para, de forma ativa, se apropriarem do conhecimento científico e artístico, conectando a representação de suas identidades com uma análise mais profunda da sociedade.

Este diálogo entre o surrealismo e o marxismo é possível pelas aproximações dos ideais libertários, assim, a inserção da identidade foi a abordagem observada a partir da realidade do estudante. Por fim, foi estruturada a abordagem metodológica na perspectiva da PHC, analisando as familiaridades presentes neste cenário que comportava surrealismo, marxismo e identidade. Costa (2013) aponta como surrealismo teceu aproximações contundentes com o marxismo, pois compartilhavam da libertação total dos seres humanos diante da opressão imposta numa sociedade burguesa. Logo as aproximações tornaram-se possíveis ao observar as complexas manifestações que quebram com a representação burguesa do indivíduo como um ser produtivo e socialmente ajustado. Observa-se nessa perspectiva um meio de expor as opressões e as contradições da sociedade, preparando o caminho para uma nova forma de existência, onde a identidade do sujeito não seja determinada pela exploração ou pela repressão.

Considerando o conteúdo das aulas e as proposições realizadas, é fundamental analisar as relações entre surrealismo e marxismo, pois esses pontos de contato aprofundam a compreensão do movimento como vanguarda artística, intrinsecamente ligado às contradições de ambos; o surrealismo emergiu influenciado pelas reivindicações marxistas, compartilhando ideais e objetivos similares de uma sociedade livre e justa, que busca a superação do capitalismo.

> A aspiração revolucionária está na origem mesma do surrealismo e não é por acaso que um dos primeiros textos coletivos do grupo se intitulava "A revolução antes e sempre" (1925). Neste mesmo ano, o desejo de romper com a civilização burguesa ocidental levou Breton a aproximar-se das ideias da Revolução de Outubro, como testemunha sua resenha do Lenin de Leon Trotski.

> Se adere em 1927 ao Partido Comunista Francês, ele não deixa de resguardar, como explica no livrete Au grand jour, o seu "direito de crítica" (Lowy, p.31, 2002)

Ambos concordam na crítica a sociedade burguesa, a insatisfação com as estruturas de poder. A necessidade consiste em desmascarar as contradições da ordem social estabelecida pela classe dominante, pôr fim ao sistema capitalista exploratório e destrutivo.

As concordâncias entre o movimento surrealista e o marxismo eram claras, decorrem de uma prática política, uma ação relacionada a uma utopia revolucionária. Um sentimento de revolta na tentativa de "re-encantamento do mundo" (Lowy, p.33, 2002), através da poesia, paixão e imaginação. É o surrealismo como resistência cultural e artística, na luta pela liberdade dos oprimidos. Como o marxismo enfatiza a luta dos explorados contra os exploradores e a importância da liberdade como um impulso fundamental da história humana como sugere Lowy (2002).

Problemática da Pesquisa

A problemática da pesquisa reside na interseção entre o ensino de arte permeado pela PHC, aplicada a um contexto socialmente desafiador. Buscou-se entender como a arte, em particular o surrealismo, pode ser utilizada para promover a reflexão crítica e a valorização da identidade em alunos que se sentem à margem. Assim, a pesquisa busca contestar a lógica dominante da sociedade capitalista, marcada por desigualdades e dominação ideológica (Marx; Engels, 1984), para tal associação, buscou-se fundamentações em Costa (2013) e Lowy (2002) para evidenciar as relações entre surrealismo e marxismo.

Trabalhar a ruptura com a arte tradicional em uma sociedade com pouca margem de escolha para os sujeitos explorados é um desafio constante. Refletir sobre como a arte pode ser uma forma de contestar a organização social vigente, assim como, transformar a realidade e dar visibilidade a identidades marginalizadas **são ações importantes nessa proposta.**

Esta pesquisa demonstra que o surrealismo transformou a compreensão da arte ao desafiar noções hegemônicas e realistas. Através de uma sequência de aulas com etapas pedagógicas definidas e atividades práticas e teóricas que reafirmaram a práxis do marxismo histórico, os estudantes desenvolveram uma nova percepção da arte, reconhecendo suas potencialidades e relações com o contexto social, e evoluíram na interpretação e análise de obras surrealistas, evidenciando o poder do ensino em modificar a compreensão da produção artística e capacitar a compreensão da realidade.

A PHC enfatiza a importância de desvelar o contexto histórico e social que molda as manifestações artísticas. Ao invés de apresentar a arte como um fenômeno isolado, é crucial revelar aos estudantes as contradições e transformações sociais que impulsionaram a produção artística em cada época.

Proposta Pedagógica

A iniciativa pedagógica partiu do princípio de romper com os padrões convencionais da arte, especialmente no que se refere à representação da identidade. A atividade utilizou a proposta de Fonseca da Silva (2024) para conectar os ideais do surrealismo ao seu diálogo com o marxismo. Essa abordagem permite que se explore, por meio da arte, os princípios libertários e revolucionários que permeiam ambas as perspectivas, criando um espaço de representação que é, ao mesmo tempo, contestador e emancipador.

O percurso pedagógico ocorreu em três momentos, que congregavam as relações entre surrealismo, marxismo e identidade. Essa ligação intensificava a medida que as aulas iam se ocorrendo. Para início de percurso o surrealismo, suas características visuais, conceitos e questões históricas foram entranhadas, com o intuito de somar informações da construção de um conhecimento crítico, científico e artístico sobre o movimento. Foi apresentado o artista René Magritte e suas produções e como prática artística fizemos duas releituras de obras do artista, inserindo assim aos poucos questões associadas a identidade de cada estudante.

As obras "Golconda" (1953) e "O Espelho Falso" (1928) foram as peças centrais da atividade. A proposta era que os estudantes as reinterpretassem, acrescentando elementos e questões que se relacionassem com suas próprias personalidades, individualidades e identificações. Essa abordagem evidenciou o foco no indivíduo, permitindo que cada aluno expressasse sua identidade em um contexto coletivo. Após as aulas práticas de releitura, aprofundamos a imersão no movimento surrealista, discutindo os conceitos que caracterizavam as perspectivas dos artistas e amarrando a prática com a teoria.

A imersão no contexto histórico do movimento surrealista foi crucial para entender as necessidades e questões que motivavam os artistas da época. É nesse ponto que a aproximação com o marxismo se torna inevitável, pois ambos os movimentos se uniam no propósito de questionar as estruturas sociais. A partir desse diálogo, as questões de ordem social afloram, permitindo que as perspectivas da arte absorvam novos caminhos. Isso, por sua vez, possibilita a percepção do "eu" de maneira mais profunda, favorecendo a ruptura com padrões pré-estabelecidos.

Nesse panorama aponto os momentos que Saviani (2018) projeta na PHC e que identifico na prática pedagógica mencionada nesta pesquisa. Para tal análise observou-se na prática social inicial a necessidade dos estudantes com relação a identidade e sua representação diante das transformações e possibilidades da arte contemporânea e do contexto social. A problematização seguiu o estudo da percepção e representação de quem eu sou, como me vejo e como o outro me vê. Como isso pode ser representado na arte? A instrumentalização buscou em fundamentações teóricas que apoiavam o movimento surrealista e os diálogos com os ideais marxistas, bem como, a compreensão da identidade embasada nessas duas perspectivas. Já na catarse os estudantes puderam aplicar através das práticas artísticas formas de representar a identidade diante da compreensão dos conceitos acentuados no surrealismo e marxismo. Por fim na prática social final, a possibilidade dos estudantes perceberem o potencial revolucionário da identidade no contexto de uma sociedade fragmentada e como arte pode potencializar essa representação, é crucial diante deste contexto.

Ao retornamos à prática social, momento em que os estudantes, agora com maior conhecimento, demonstraram uma intervenção mais qualificada na realidade e alcançaram um nível de expressão mais elaborado, assim como o professor amplia sua compreensão. Nesse retorno, os estudantes tinham a possibilidade de perceber como a arte acompanha as transformações sociais, caracterizando-se por um movimento e configuração constantes, múltiplos e contraditórios, que, assimilados e representados pelos surrealistas, refletem a busca revolucionária por uma sociedade utópica, mais justa e igualitária.

A práxis[2] evidenciou a realização do objetivo pedagógico de desenvolver uma compreensão dialética da arte como fenômeno social, permitindo que os estudantes, ao retornarem à prática social com um conhecimento teórico aprofundado, interviessem na realidade de forma qualificada e expressassem ideias de maneira mais elaborada, reconhecendo que a arte acompanha as transformações sociais como um campo multifacetado e dinâmico, permeado por contradições e em constante (re)configuração, o que revela seu potencial revolucionário, especialmente no surrealismo, enquanto vanguarda na busca por uma sociedade mais justa.

Embora toda essa conjectura apresente uma base de compreensão da arte pelos estudantes, o processo que perpassou a proposta pedagógica evidencia o quanto o caminhar tem suas peculiaridades potencializadas no percurso. Essa observação é atraída pelas contribuições e discussões suscitadas em Montevidéu, ao olhar para uma das imagens feitas durante as assembleias, deparo-me com uma palavra que atravessou diretamente a pesquisa apresentada. A palavra, "silêncio", me faz pensar em como silenciamos essas identidades negligenciadas na escola e no sistema de ensino, abdicando seus interesses, necessidades e sonhos. Logo, planejar uma rota de ensino, por mais que tenha o ponto de partida o estudante, ainda é superficial, se não adentrar as estruturas que permeiam essa realidade.

Acredito, que mesmo buscando transformar a realidade através da prática social final, dentro da proposta pedagógica, isso não tenha necessidade de ocorrer logo após as aulas. Pode ser que venha a ocorrer durante outros momentos, situações e contextos no qual o estudante possa vir a perceber o potencial de sua identidade como instrumento de transformação da realidade social. Pode ser, que tão pouco ocorra. Não há certeza, apenas previsões.

Concluo enfatizando que o processo pode sugerir desvios, nem sempre o caminho será percorrido tal qual as rotas do mapa. Há possibilidades para seguir, para respirar, ou talvez, para voltar atrás. Há sempre outro caminho caso haja imprevistos.

Conclusão

A experiência pedagógica aqui descrita demonstrou que o ensino de arte, quando embasado na PHC, pode transcender a simples apresentação de obras. Ao estabelecer um diálogo entre o Surrealismo e o Marxismo, a pesquisa evidenciou como a arte pode ser uma ferramenta de emancipação e de transformação social.

2. Termo descrito por Marx e Engels (1984) para descrever a ação entre teoria e prática.

O Surrealismo, com sua exploração do inconsciente e do irracional, e o Marxismo, com sua análise crítica das estruturas de classe, convergem no objetivo de denunciar e superar as opressões da sociedade capitalista. A representação da identidade na arte, portanto, não é um mero exercício de autoexpressão, mas uma forma de tornar visível a realidade material e as contradições que moldam a vida dos estudantes. A arte, nesse contexto, torna-se um espaço de luta, onde a "escolha" do indivíduo é percebida não como um ato livre e desvinculado, mas como uma resposta à dominação.

Por fim, reforço a importância do SIPACV, como um espaço de oportunidade de compartilhar e aprimorar a pesquisa. **Não apenas permitiu uma reestruturação da abordagem metodológica, mas também ressaltou a importância de valorizar cada etapa do processo e de ouvir o "silêncio" das** identidades muitas vezes negligenciadas no sistema educacional. As discussões e os insights obtidos no seminário foram cruciais para a construção, reformulação e compreensão profunda desta pesquisa, confirmando que o percurso da investigação é tão valioso quanto o seu resultado final.

Referências

COSTA, A. Surrealismo e Marxismo: A necessidade contra o desejo de ortodoxia. Tabuleiro de Letras, [Salvador], n. 6, p. 141-160, jun. 2013. ISSN: 2176-5782. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/368. Acesso em: 25 abr. 2025.

DUARTE, N. Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

LOWY, Michael. A estrela da manhã: surrealismo e marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Tradução de Eliana Aguiar.

MAGRITTE, René. Golconda. 1953. In: RENÉ MAGRITTE.ORG. [S. l.], [2024]. Disponível em: https://www.renemagritte.org/golconda.jsp. Acesso em: 20 set. 2025.

MAGRITTE, René. O Espelho Falso. 1929. Manhatan, NY: CAPES, 2017. Disponível em: https://www.moma.org/artists/3692-rene-magritte. Acesso em: 20 set. 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. – 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia 43.ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. GERED capacita coordenadores de escolas para o "Programa Correção de Fluxo" - Portal da Educação - Secretaria - SED - SC. 19 de abril de 2012. Disponível em: http://antigo.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3409-sed-capacita-coordenadores-de-escolaspara-o--programa-correcao-de-fluxo. Acesso em: 25 de abril de 2025.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Programa Residência Pedagógica: A Formação De Professores de Arte No Eixo da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Problematizações A Partir da Iniciação à Docência Em Artes. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva; Janaina Enck (Org.). Florianópolis: Editora AAESC, 2024. p. 8-14.

Rafael Silva Gonçalves Nascido

Em Florianópolis (1987). Mestrando do programa ProfArtes/UDESC (2024), pesquisa o ensino de arte na educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Graduado em Artes Visuais (UDESC, 2017) e pós-graduado em Gestão do Trabalho Pedagógico (FAVENI-ES, 2021). Professor de Artes na EJA (ensino médio) e em Correção de fluxo na rede estadual de Santa Catarina. Investiga a relação entre pedagogia histórico-crítica, ensino de arte e transformação social na educação básica, valorizando identidade e análise crítica.

“ABC da cana” de Jonathas de Andrade: contranarrativas, cultura visual e pedagogias decoloniais

Fábio Gonçalves Torres
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dra. Nayara Joyse Silva Monteles
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Palavras-chave: arte; contranarrativa; cultura visual; pedagogias decoloniais.

Resumo

Este artigo utiliza como referência de discussão a obra ABC da Cana (2013), de Jonathas de Andrade, como gesto estético e político que desafia os modos hegemônicos de ver e representar o trabalhador rural no Brasil. Criada em parceria com trabalhadores da Refinaria TABU, a obra transforma talos de cana em letras, ativando um alfabeto visual que articula corpo, memória e resistência. Ao tensionar discursos normativos e valorizar saberes populares, ABC da Cana propõe uma reexistência estética que desloca o olhar e reinscreve sujeitos historicamente marginalizados no campo da linguagem.
A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, dialoga com os estudos sobre representação cultural (HALL, 2013), pedagogia crítica (FREIRE, 1987 e 1996), amefricanidade (GONZALEZ, 2020) e pedagogias decoloniais (WALSH, 2013), compreendendo a imagem como e território de disputa simbólica e produção de sentidos. A análise se inscreve no campo da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007; MITCHELL, 2002) e do ensino da arte (BARBOSA, 2001 e 2002), evidenciando como a obra convoca o espectador à escuta ativa e à aprendizagem crítica por meio da visualidade.

Cultivo da Cana-planta

O presente texto tem como objeto de estudo refletir sobre a obra ABC da Cana (2013), do artista Jonathas de Andrade, cuja proposta estética e política se inscreve no campo das artes visuais como prática de resistência e produção de contranarrativas. O projeto foi inspirado nos desenhos de Luís Jardim, originalmente criados para o projeto gráfico da revista Brasil Açucareiro em 1957. Esses desenhos foram expostos

junto à obra de Andrade na mostra Museu do Homem do Nordeste, realizada no Museu de Arte do Rio entre 2014 e 2015, evidenciando o diálogo entre memória gráfica e crítica social (ANDRADE, 2013). O ensaio fotográfico, realizado com trabalhadores da Refinaria TABU, em Condado, Pernambuco, região nordeste do Brasil, consiste na criação de um alfabeto com talos de cana, articulando corpo, trabalho e memória por meio da linguagem visual. Tal gesto performativo desloca o olhar sobre o trabalhador rural, ressignificando sua imagem e evidenciando experiências historicamente marginalizadas.

Fig. 1. ABC da Cana, 2014. Fonte: Site Jonathas de Andrade https://cargocollective.com/jonathasdeandrade/ABC-da-cana.

A obra de Jonathas de Andrade propõe uma reflexão sobre os modos de ver e representar sujeitos subalternizados. Inspirado por esse gesto, o artigo pretende cultivar sua própria cana-planta, termo que, no contexto da lavoura, designa a cana-de-açúcar plantada pela primeira vez ou que sofreu o primeiro corte, como metáfora que evoca o campo da cana-de-açúcar como território de memória, trabalho e resistência. Ao lançar mão dessa imagem inaugural, esta pesquisa se insere em um debate mais amplo que envolve a cultura visual, as pedagogias decoloniais e práticas educativas insurgentes. Ao transformar o espaço da arte em território de contestação, ABC da Cana tensiona discursos hegemônicos e convoca o espectador a participar de uma leitura crítica da realidade social. Nesse sentido, buscamos compreender como a arte pode operar como ferramenta de reexistência, contribuindo para a valorização de saberes invisibilizados e para a formação de uma consciência crítica.

A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, com enfoque interdisciplinar entre arte, educação, cultura e cultura visual. A metodologia adotada baseia-se na análise crítica da obra em diálogo com referenciais teóricos que discutem representação, identidade, pedagogia decolonial e visualidade. A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender os sentidos simbólicos e políticos presentes na obra, considerando o contexto histórico e social em que está inserida. Como aponta Minayo, "a ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva" (MINAYO,

2002, p. 10). Essa perspectiva amplia o entendimento da pesquisa como prática que articula técnica, sensibilidade e criação de elementos que se entrelaçam na proposta estética de Andrade.

Para compreender os processos de construção de identidade e representação cultural, recorre-se a Stuart Hall (2013), que afirma: "A linguagem é um dos meios através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura" (HALL, 2013, p. 18). Nesse contexto, a linguagem visual é entendida como sistema de representação que comunica valores, que pode tensionar estereótipos e produzir sentidos. A obra de Andrade insere-se nesse campo ao propor uma reconfiguração simbólica da figura do trabalhador rural, deslocando-o do imaginário normativo para uma narrativa construída a partir de sua própria experiência.

A análise também se apoia na concepção de amefricanidade, proposta por Lélia Gonzalez (2020), que discute a contribuição histórica dos povos negros e mestiços na formação social e cultural brasileira. Segundo a autora, "o racismo - enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas - denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho" (GONZALEZ, 2020, p. 35). ABC da Cana reflete criticamente sobre essa divisão, evidenciando como o trabalho no campo é atravessado por relações de poder e exclusão racial.

Além disso, a pesquisa incorpora a perspectiva decolonial de Catherine Walsh (2013), que propõe práticas pedagógicas insurgentes voltadas à ruptura de epistemologias dominantes. Conforme a autora, "pedagogias decoloniais orientam rupturas, transgressões, deslocamentos e inversões dos conceitos e práticas impostas e herdadas" (WALSH, 2013, p. 64, tradução própria). Essa abordagem permite compreender a obra como prática educativa que desafia os modos tradicionais de produção de conhecimento, promovendo deslocamentos de olhar e reconfiguração de narrativas.

No campo da cultura visual, a pesquisa dialoga com W.J.T. Mitchell (2003), que afirma: "A cultura visual não é apenas a análise de imagens, mas uma forma de compreender como as imagens funcionam dentro de práticas sociais e culturais" (MITCHELL, 2003, p. 5). Essa perspectiva entende o visual como construção social, atravessada por disputas de sentido e regimes de visibilidade. Dialoga também com Ana Mae Barbosa (2001), que destaca: "A imagem é um instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo, capaz de provocar deslocamentos cognitivos e afetivos" (BARBOSA, 2001, p. 38). A obra de Jonathas de Andrade, ao transformar o trabalho agrícola em experiência estética e performática, amplia a compreensão sobre cultura visual e propõe novas formas de ver e representar o mundo, ativando uma pedagogia crítica que valoriza saberes populares e tensiona os limites da representação tradicional.

Cana-soca: Contranarrativas Visuais e Ressignificação do Trabalho Rural

O trabalho ABC da Cana (2013), de Jonathas de Andrade, propõe uma inversão simbólica dos modos tradicionais de representação do trabalhador rural, deslocando-o da condição de objeto retratado para a de sujeito produtor de linguagem. Ao convidar os próprios trabalhadores da Refinaria TABU, em Condado-PE, a construírem um alfabeto com talos de cana, o artista ativa uma prática colaborativa que transforma

o corpo operário em agente estético e político. Nesse processo, a cana utilizada, muitas vezes a cana-soca, aquela que brota em ciclos seguintes após o primeiro corte, também conhecida como segunda folha, torna-se símbolo da persistência e da renovação, evocando a continuidade da luta e da memória no campo. Esse gesto performativo, ao converter o trabalho agrícola em linguagem visual, configura-se como contranarrativa que tensiona os discursos hegemônicos sobre o campo e seus sujeitos.

A contranarrativa aqui não se limita à denúncia; ela opera como reescrita simbólica, como prática de reexistência que desafia os regimes de visibilidade impostos pela história oficial. Como aponta Christian Poletti Mossi (2018), "a imagem, ao ser tomada como linguagem, permite a emergência de sentidos que não se restringem à literalidade do que é visto, mas que convocam experiências, memórias e afetos" (p. 117). Nesse sentido, o alfabeto construído com elementos do cotidiano agrícola não apenas ressignifica o trabalho como prática estética, mas também revela a potência simbólica da imagem como instrumento de resistência e produção de saberes.

A obra não documenta o trabalho rural de forma passiva ou ilustrativa. Ao contrário, reenscreve como ação criadora, capaz de produzir conhecimento e deslocar narrativas dominantes. A escolha por uma linguagem visual construída a partir da experiência dos próprios trabalhadores rompe com os modelos normativos de representação, que frequentemente associam o trabalhador rural à subalternidade ou à invisibilidade. Em ABC da Cana, o corpo que trabalha é também o corpo que cria, que comunica, que reivindica lugar na história.

Essa ressignificação opera no campo da cultura visual como disputa de imaginário. A imagem, nesse contexto, não é apenas representação, mas ação política. Como afirma Didi-Huberman (2015), "ver é, muitas vezes, resistir" (p. 15). Ao propor uma nova gramática visual sobre o trabalho rural, Andrade convoca o espectador a rever seus próprios modos de ver, deslocando o olhar para aquilo que foi historicamente silenciado ou apagado sob lógicas coloniais.

Pedagogias Decoloniais e Reexistência Estética como Colmo para continuar

A série de fotografias ABC da Cana (2013), de Jonathas de Andrade, pode ser compreendida como prática estética que se inscreve no campo das pedagogias decoloniais, ao promover deslocamentos epistemológicos e valorizar outros saberes. Ao convidar trabalhadores da Refinaria TABU a construírem um alfabeto com talos de cana, o artista transforma o espaço da arte em território de escuta, expressão e produção de conhecimento, rompendo com modelos normativos de representação e com a lógica colonial que separa o saber do fazer. Nesse gesto, o uso do colmo, estrutura do caule da cana utilizada para sua propagação e para a produção de açúcar e etanol, adquire força simbólica, conectando práticas agrícolas à construção de linguagem e à reexistência estética.

As pedagogias decoloniais, conforme discutidas por Catherine Walsh (2013), não se limitam à crítica das estruturas coloniais, mas propõem práticas insurgentes que reconfiguram os modos de ensinar, aprender e existir. Nesse sentido, ABC da Cana opera como gesto pedagógico que desloca o campo da aprendizagem para a experiência estética, ativando o corpo, a memória e o trabalho como fontes

legítimas de saber. Como aponta Walsh, "a decolonialidade não é apenas um projeto teórico, mas uma prática viva que emerge dos territórios e corpos que resistem" (WALSH, 2013, p. 27).

Além disso, a autora destaca que "as pedagogias decoloniais se constroem em distintas formas dentro das lutas mesmas, como necessidade para criticamente apontar e entender o que se enfrenta, contra o que se deve resistir, levantar e agir" (WALSH, 2013, p. 64). ABC da Cana, ao transformar o gesto artístico em ação coletiva, inscreve-se nesse campo de luta e resistência, propondo uma pedagogia visual que emerge da experiência vivida e da insurgência cotidiana.

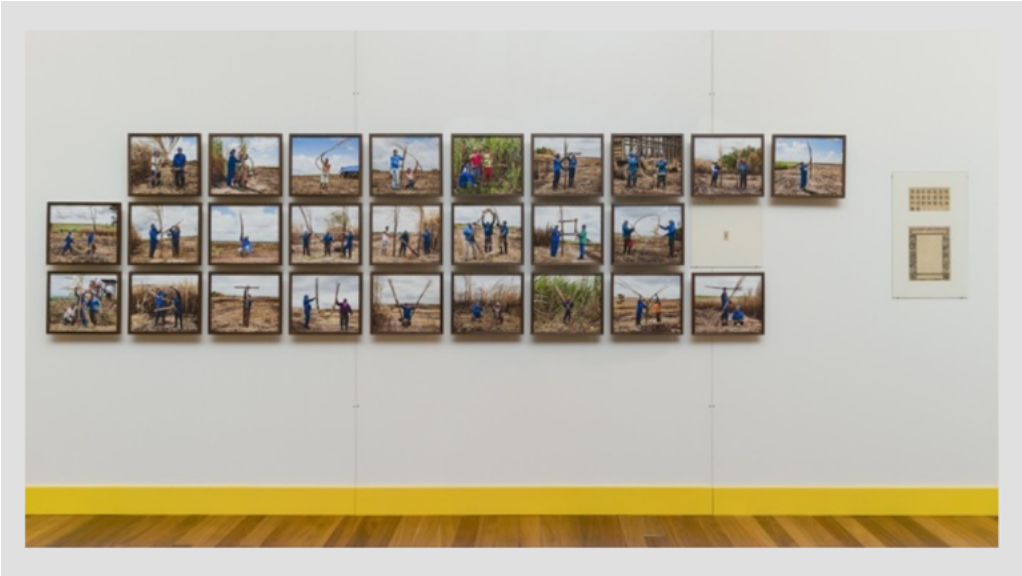


Fig. 2. ABC da Cana, 2014 – 26 fotografias tamanho 30 x 35 cm.
Fonte: Site Jonathas de Andrade https://cargocollective.com/jonathasdeandrade/ABC-da-cana.

Walsh também afirma, trata-se de "pedagogias que pretendem plantar sementes, não dogmas ou doutrinas; esclarecer e entrelaçar caminhos; e fazer avançar horizontes de teorizar, pensar, fazer, ser, estar, sentir, olhar e escutar" (WALSH, 2013, p. 67). A proposta de Andrade, ao deslocar o alfabeto para o campo da arte e da cultura popular, semeia possibilidades de reexistência estética e reinscrição simbólica dos trabalhadores rurais no imaginário social.

A obra de Jonathas de Andrade abre possibilidades de diálogo com a pedagogia crítica de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à valorização da experiência vivida como base para a construção do conhecimento. Embora Freire não se identifique como pensador decolonial, suas proposições sobre educação popular e emancipação dos sujeitos o colocam em interlocução com perspectivas decoloniais, ao desafiar epistemologias eurocentradas e valorizar outros saberes. Para Freire, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 33), o que implica reconhecer que os sujeitos populares possuem repertórios próprios, muitas vezes invisibilizados pelas estruturas formais da sociedade. Ao permitir que os trabalhadores expressem suas vivências por meio da arte, ABC da Cana promove uma educação estética enraizada no cotidiano e na cultura local, tensionando discursos normativos e contribuindo para práticas pedagógicas que se aproximam de uma reexistência decolonial.

O trabalho ABC da Cana, portanto, não apenas representa o trabalhador rural, mas o insere como sujeito ativo na produção de significados. Essa inserção rompe com a lógica colonial que historicamente atribuiu à arte o papel de representar o outro a partir de uma perspectiva externa e hierárquica. Em vez disso, Andrade propõe uma reexistência estética, em que os próprios sujeitos constroem suas narrativas visuais, reivindicando lugar na história e no imaginário social.

A proposta de Jonathas de Andrade em ABC da Cana pode ser articulada ao pensamento de Fernando Hernández (2000), que entende a cultura visual como um campo de disputa simbólica, no qual se produzem e se contestam os sentidos que conformam as identidades e as subjetividades. Como afirma o autor, "a cultura visual é um campo de disputa simbólica, onde se produzem e se contestam os sentidos que conformam as identidades e as subjetividades" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 41). Ao transformar o alfabeto em gesto artístico, Andrade ativa esse espaço de negociação simbólica, deslocando o olhar para narrativas construídas a partir da experiência popular. Nesse processo, a obra propõe uma pedagogia visual que desafia os limites impostos pela colonialidade do saber, ampliando as possibilidades de aprendizagem crítica e de produção de sentidos contra-hegemônicos.

Cultura Visual e Disputas de Imaginário

Pernambuco da cana caiana
Do verde imburana
Do cajá do mel
Se destina, vida Severina
A moer na usina o amargor do fel

(Valença, 1982)

A análise da obra ABC da Cana (2013), de Jonathas de Andrade, insere-se no campo da cultura visual, compreendida como espaço de construção social do olhar e disputa simbólica por sentidos. Ao propor uma experiência performática e colaborativa, o artista rompe com os limites da visualidade tradicional e convoca o espectador a participar de uma leitura crítica da imagem, deslocando o olhar para narrativas que emergem do cotidiano e da experiência popular.

Nesse contexto, a cultura visual não se limita à observação estética, mas envolve processos de significação que atravessam relações de poder, memória e identidade. Como afirma Fernando Hernández (2000), "a perspectiva da cultura visual [...] é a consideração das práticas artísticas como práticas discursivas - culturais - que têm efeitos nas maneiras de ver e de ver-se" (p. 43). Essa abordagem permite compreender a obra de Andrade como prática que não apenas representa o trabalhador rural, mas o reescreve em uma nova gramática visual, construída a partir de sua própria vivência.

Ao transformar o alfabeto em gesto artístico, Andrade ativa uma pedagogia visual que articula estética e política, desafiando modelos normativos de representação. A imagem, nesse caso, não é mero registro, mas ação performativa

que convoca o espectador a rever seus próprios modos de ver. Como destaca Ana Mae Barbosa (2002), "a imagem é um instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo, capaz de provocar deslocamentos cognitivos e afetivos" (p. 38).

Essa mediação é central para a proposta de ABC da Cana, que utiliza a visualidade como ferramenta de aprendizagem crítica e valorização de saberes populares. Como aponta Henry Giroux (2003), "a pedagogia crítica deve ser entendida como uma prática cultural que oferece aos estudantes a oportunidade de questionar, resistir e transformar as forças que moldam suas vidas" (p. 8). Nesse sentido, a obra de Andrade não apenas educa o olhar, mas o politiza.

A cultura visual, portanto, inscreve-se em um território de disputa por sentidos, onde o visual é mobilizado como linguagem de resistência. Ao propor uma nova gramática para o trabalho rural, Andrade valoriza identidades historicamente marginalizadas e tensiona os regimes de visibilidade que sustentam a colonialidade do olhar. Como lembra Susan Sontag (2003), "todas as fotos esperam por sua vez de serem explicadas ou deturpadas por suas legendas" (p. 14), revelando que a imagem nunca é neutra, mas sempre atravessada por discursos.

Nesse mesmo campo de disputa simbólica, a escola ocupa um lugar estratégico como espaço privilegiado de circulação de imagens e saberes. Como observa Heloísa Lins (2014), ao citar W.J.T. Mitchell via Dussel (2012), "a visão é uma construção cultural, que se aprende e cultiva [...] e está profundamente envolvida com as sociedades humanas, com a ética e a política, com a estética e a epistemologia de ver e de ser visto" (MITCHELL, 2002 apud DUSSEL, 2012, p. 4). A pedagogia da imagem, nesse contexto, emerge como prática de descolonização do olhar e de reposicionamento dos sujeitos, ao reconhecer que os modos de ver são historicamente construídos e politicamente situados.

Ao ativar saberes locais e experiências vividas, ABC da Cana propõe uma pedagogia visual que desafia o espectador a reconhecer-se na imagem e a refletir sobre os modos como foi ensinado a ver. Como sugere Fernando Hernández (2007), "as práticas relacionadas às maneiras de ver e de visualizar as representações culturais [...] são maneiras subjetivas e intrassubjetivas de ver o mundo e si mesmo" (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22). A obra, assim, não apenas representa, mas transforma, ao deslocar o olhar para narrativas que emergem da experiência popular e tensionam os regimes normativos de visibilidade.

Replantio: questões em aberto

A obra ABC da Cana (2013), de Jonathas de Andrade, configura-se como um gesto estético e político que desafia os modos hegemônicos de representação do trabalhador rural, reescrevendo-o como sujeito ativo na produção de linguagem e de sentidos. Ao propor um alfabeto construído com talos de cana, em colaboração com trabalhadores da Refinaria TABU, o artista transforma o gesto artístico em ação coletiva, ativando uma pedagogia visual que articula corpo, memória e trabalho como saberes legítimos e insurgentes.

A análise da obra, sustentada por referenciais da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000; MITCHELL, 2003), das pedagogias críticas (FREIRE, 1996; GIROUX, 2003) e das epistemologias decoloniais (WALSH, 2013), evidencia como a arte pode operar como

prática de reexistência, tensionando discursos normativos e ampliando os horizontes da aprendizagem crítica. Ao valorizar saberes populares e experiências historicamente marginalizadas, ABC da Cana propõe uma nova gramática visual para o campo, desafiando os regimes de visibilidade que sustentam a colonialidade do olhar.

Nesse percurso, algumas reflexões permanecem em aberto e merecem ser aprofundadas: até que ponto a arte é capaz de transformar o imaginário social? Quais são os impactos concretos das pedagogias visuais na formação crítica dos espectadores? De que maneira a abordagem decolonial contribui para a ressignificação das narrativas e para a construção de novos sentidos? Tais perguntas não pretendem encerrar o debate, mas ampliá-lo, reconhecendo que a potência da obra reside também em sua capacidade de provocar deslocamentos de olhar e convocar o público à escuta ativa.

Ao cultivar imagens que emergem do cotidiano e da experiência vivida, ABC da Cana reafirma o papel da arte como território de disputa simbólica e como ferramenta de produção de conhecimentos coletivos. Sua força não está apenas naquilo que representa, mas sobretudo naquilo que transforma ao inserir os sujeitos populares no centro da narrativa e ao semear possibilidades de reexistência estética, política e pedagógica. Nesse sentido, este texto se propõe como um gesto de replantio, lançando novas sementes para o pensamento crítico e para a construção de futuros possíveis.

Referências

ANDRADE, Jonathas de. **ABC da Cana.** Disponível em: https://cargocollective.com/jonathasdeandrade/ABC-da-cana. Acesso em: 25 abr. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação como mediação cultural.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica e cidadania.** Tradução de João Ferreira. São Paulo: Cortez, 2003.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra no Brasil.** In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.). Por um feminismo afro-latino-americano. São Paulo: Zahar, 2020. p. 158–170.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; Apicuri, 2013.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Ed. Ação, 2007.

LINS, Heloísa. **A cultura visual e a educação do olhar.** In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-educação como mediação cultural. São Paulo: Cortez, 2014. p. 25–40.

MITCHELL, W. J. T. **Mostrar o ver: uma crítica à cultura visual.** Tradução de Rubens Portella. Interin, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1–20, 2006. Universidade Tuiuti do Paraná. Tradução do original: Showing Seeing: A Critique of Visual Culture. Journal of Visual Culture, v. 1, n. 2, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7–29.

MOSSI, Cristian Poletti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens.** Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 36, n. 72, p. 115–131, 2018.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A imagem como campo de negociação pedagógica.** In: MOSSI, Cristian Poletti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. Campinas: Leitura: Teoria & Prática, 2018. p. 115–131.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VALENÇA, Alceu. **Cana Caiana. In: Cavalo de Pau.** [S.l.]: Sony Music, 1982. 1 disco de vinil.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminhos.** In: WALSH, Catherine (org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de re-sistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23–68.

Fábio Gonçalves Torres

Fábio Gonçalves Torres é mestrando em Artes e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Possui pós-graduação em Ensino de Artes Visuais: Abordagens Metodológicas e Processos de Criação pela mesma instituição. Graduado em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo, também atua como artista visual. E-mail: fabio.torres@discente.ufg.br

Nayara Joyse Silva Monteles

Nayara Joyse Silva Monteles Pós-doutora em Educação, doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás e mestra em Arte e Cultura Visual pela UFG. Professora efetiva no Instituto Federal de Goiás – Campus Uruaçu, atua como professora na educação básica, graduação e pós-graduação. Desenvolve pesquisas sobre formação de professores de artes, cultura visual, mediação em artes visuais e performances culturais tradicionais e relações étnico-racial a partir das visuais. E-mail: nayara.monteles@ifg.edu.br

La Mirada Mani - Fiesta

Hazan Natalia
Rodriguez Sergio
Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo UDELAR, Escuela Universitaria Centro de Diseño y Licenciatura de diseño de comunicación visual, Montevideo, Uruguay

Durante dos semanas tuvimos la fortuna de darnos oportunidad de ver por dónde andaban nuestras colegas cuando hablábamos de investigar en la "academia". Tuvimos la fortuna de ser parte de SIPACV, en su formato Asamblea, espacio en el que no podíamos estar más alineadas. Asambleas donde nadie hablaba de su foco de pesquisa, pero todo el tiempo estuvo en juego. Un grupo maravilloso de colegas de Brasil, Chile, Argentina y una guía de cuidados e ingenio de la mano de España...

Durante cuatro días reinaron el asombro, el respeto, el intercambio, los desencuentros, la disponibilidad, la presencia, las ganas de construir una nueva mirada capaz de accionar.

La reafirmación de que el camino que estamos eligiendo construir es el que necesitamos, hizo que no nos tiemble el ego. La aceptación en cada gesto, en cada mirada, en cada lágrima y en cada risa de colegas lejanos fue un goce.

Las barreras del idioma se transformaban en risas, en una búsqueda activa de nuevas formas ingeniosas de hacerse entender. Por momentos, la frustración de esa misma barrera, ligada al cansancio, solo nos mostraba la pausa necesaria.

El tiempo fue vital: el ritmo entre escucha y escucha, atenta, mientras la sandía (la palabra en forma de pelotita que nos pasamos y compartimos) rodaba bajo las mesas y alguna intrépida se tiraba de cabeza, dando risa y respiro. Así se generaba ese **A I R E** necesario para una nueva palabra sentida y cargada de experiencia. El limón representó el cuidado del último tramo, ya con la necesidad de atesorar reflexiones y honrar los cuerpos.

Llega la mirada y le da consistencia a todo lo vivido. Era solo eso: nada más honesto, simple, incómodo y tierno que la mirada genuina de personas que no se conocen, pero se conocen muchísimo. No importan los nombres, las rutinas, los diplomas. Nada más importa que esa experiencia de sostener el dolor que se está transfiriendo y las gracias sentidas de saberse sostenidos.

Al cierre, teníamos que presentar, de modo performático, cuál fue nuestra experiencia de asamblea. Luego de que el ego hiciera su parte, queriendo que hiciéramos cosas extraordinarias para gustar, para decir que fue genial... y de que la ansiedad subiera rápidamente el morro... logramos tomar una buena bocanada de aire,

R E S P I R A R... y así llegó la claridad. Solo teníamos que mostrar un poco de lo que hicimos, nada más.

Y así, la risa, el respeto y la amabilidad volvieron a reinar. Fuimos muy estrictamente fieles a nuestro proceso.

Abrasarse fue urgente.

Mirarse fue urgente.
Escucharse fue urgente.
Sentirse fue urgente.
Sostener y agradecer también lo fue.
Jugar y encontrarse, cada una y cada uno, fue la clave.
Un balance perfecto de experiencia e inocencia, mientras la lectura de nuestro manifiesto iba rodando con mucha serenidad, la misma que tuvimos durante todo el proceso.
Y el limón voló...
pero no cayó.

E o limão voou...
mas não caiu.

Ficou suspenso naquele instante, como se o tempo também quisesse escutar. Ficamos olhando, sabendo que, de alguma forma, tudo o que aconteceu naqueles dias ficava ali: suspenso, vibrando, esperando para ser invocado novamente.
Porque era sobre isso:
aprender a sustentar sem apertar,
deixar ir sem perder,
habitar o presente com as mãos cheias de histórias e os olhos cheios de futuro.
Saímos diferentes, mas também mais nossas.
Leves e carregadas.
Abraçadas e em movimento.

A los pocos días, un compañero de Brasil nos cuenta con mucha emoción que ha aplicado ejercicios que compartimos en Asamblea.
Haciéndose de las herramientas compartidas, hemos entendido que hay un camino sólido en nuestras discursividades y nuevas formas de hacer.
Evidencias de caminos que se unen en realidades diversas, y que compartir-nos es necesario, y por sobre todo seguir en contacto.
Todo es intuición puesta en acción, respaldada por escritos ajenos, porque la academia lo demanda; pero, ¿hasta donde es necesario? ¿por qué es necesario? Acaso, ¿no es suficiente confiar en nuestro inconsciente colectivo, en lo más puro, humano y necesario de conectar con la otredad?
Logramos poner al centro lo básico de nuestras necesidades.
Las necesidades que como docentes vemos que no nos creemos capaces de atender, pero que los estudiantes a gritos de piel nos las reclaman. La academia nos ha ubicado en lugares de poder, desde el lenguaje del cuerpo, y la consciencia del otro que ya no queremos habitar, porque es un modo que se agotó, y ésta asamblea fue una demostración tácita de que si se puede pensar en una educación a escala humana, donde la productividad afectiva potencia nuestras relaciones, fusiona nuestras prácticas y contagia de motivación nuestros universos.

Natalia Hazan

Licenciada en diseño textil y emprendedora de profesión. Madre de dos niñas. Estudié Bellas Artes durante 4 años; y diseño textil en la Universidad de la Empresa, artes circenses, clown, música, yoga, entre tantas cosas más. Soy docente universitaria desde el 2007, rol que me apasiona desde el entendido qué el encuentro con los estudiantes tiene un valor intangible y clave en la enseñanza a todo nivel. Con foco en Diseño Universal, Sustentabilidad ambiental y nuevas economías. Entendiendo estos focos, como pilares fundamentales para un cambio de paradigma estructural. Mi meta, humanizar la educación. Diplomada en Nuevas Economías por la Universidad de Córdoba, Argentina. Diplomada en Neurociencia aplicada a la educación, por La Universidad Nacional Villa Maria, Cordoba, Argentina

Sergio Rodríguez

Diseñador gráfico y docente nacido en Montevideo, formado en diseño gráfico en la Universidad ORT Uruguay, con diplomatura en temas de raza, género e injusticia (UNSAM, Argentina). y en el proceso de maestría en Diseño Gráfico Digital (UNIR. México) Desde 2018, ejerce como docente en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (FADU-Udelar), participando en cursos de tipografía, sintaxis y talleres de diseño. Integra equipos multidisciplinarios como el Observatorio de Conflictos Territoriales y desarrolla proyectos de diseño de identidad visual y comunicación visual profesionalmente, explora y aplica inteligencia artificial, intervenciones urbanas y gráfica de protesta.

Diálogos y tensiones en las prácticas de enseñanza con imágenes fijas y audiovisuales en la formación de educadores

Graciela Acerbi Duarte, Cecilia Etcheverry Ruival,Verónica Panella Rebella
GECAFE- Consejo de Formación en Educación, ANEP, Uruguay

Palabras clave: Visualidades, creación audiovisual, formación docente, pedagogía audiovisual

Crear espacios académicos para abordar la utilización didáctica de las imágenes en la formación de educadores

El Grupo de Estudio de la Cultura Audiovisual en Formación en Educación (GECAFE) del Consejo de Formación en Educación de Uruguay es un espacio académico que surge por el interés de un grupo de docentes de diferentes disciplinas en articulación con la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual, Cineduca. Este espacio comienza en febrero 2025 a partir de una convocatoria a todos los docente de formación en Educación interesados, a quienes se les propone visibilizar y poner en valor su uso de las imágenes y producciones audiovisuales como parte de las propuestas didácticas en la formación de educadores en el marco de la cultura visual contemporánea.

Con una concepción multidisciplinaria, plantea como punto de partida de su acción académica formar un espacio de reflexión y teorización convocando a formadores de diversos campos del saber, que en sus prácticas en formación docente experimenten y analicen con la imagen fija, la imagen en movimiento o desarrollen el abordaje teórico de diversas áreas de la cultura audiovisual y/o artística, considerando estas experiencias como dispositivos didácticos y constructores de conocimiento.

Los presupuestos teóricos

Se parte de la idea de que, bajo determinadas condiciones, la mediación con producciones visuales y audiovisuales constituye una particular forma de construir conocimiento y mediar aprendizajes significativos.

Este grupo busca reflexionar sobre cómo se manifiestan las formas de ver y hacer y los modos en que se sensibilizan los estudiantes frente a lo audiovisual, durante estas experiencias de formación.

Dichas reflexiones se nutren del cúmulo de saberes asociados a la pedagogía audiovisual (Augustowsky, 2017) por lo que introducen a la educación

conocimientos poco habituales como el lenguaje del cine, la historia del arte, la semiótica, las ciencias de la comunicación, los estudios de la cultura visual entre otros y dan transversalidad a la educación artística (Barboza, 2022).

Estos abordajes se orientan a valorar las experiencias formativas de los futuros docentes en tanto formadores de ciudadanía audiovisual. Esto implica educadores conscientes del papel de la imagen en la generación de subjetividad, en la participación en la comunicación social y en las sensibilidades comunitarias.

Se piensa en educadores comprometidos con garantizar el ejercicio de prácticas con la cultura visual como espectadores y creadores responsables y reflexivos en las aulas en tanto derecho ciudadano.

Cada imagen es un estímulo que nos invita a indagar cómo nos mira, cómo nos piensa y cómo nos toca (Didi Huberman, 2010), pero para eso debemos asumir el compromiso de ser y de formar a los educadores como espectadores críticos, situados en la necesidad de crear nuevos umbrales teóricos y prácticos en relación con las visualidades, (Miranda, 2013) que conviven en un salón de clase, potenciándose como un espacio para el estudio de la cultura contemporánea .

Partir de las experiencias y saberes que circulan en el aula

La problematización de nuestras propias prácticas ha permitido al grupo de estudio (GECAFE) reconocer algunos nodos de interés para debatir y cuestionar entre nosotros y con otros. Alguno de de ellos han sido:

- las formas de habilitar las diversas visualidades presentes en el aula
- indagar de qué maneras abordar los aspectos estéticos o sensibles en la enseñanza de otra asignatura que no esté directamente relacionada con la dimensión artística
- cómo caracterizar el particular saber que potencialmente producen las imágenes como entramado de pensamiento, emoción, y sensaciones;
- qué maneras posibles pueden darse de ver, crear o intervenir las imágenes
- cómo abordar las imágenes en su contexto de producción y consumo en forma reflexiva y crítica.
- cómo pensarse como formadores de futuros educadores con estrategias para incorporar la cultura visual a la conversación didáctica habilitando la diferencia (Miglorin, 2018).

Estas propuestas fueron presentadas en las instancias del Seminario a través de una selección de imágenes tomadas de las consignas didácticas de clase que forman parte del corpus de análisis que venimos construyendo. Las llevamos impresas en trozos de telas como " el objeto propio vinculado a la investigación" que se solicitó llevar desde la organización. en el entendido de que cada fragmento de tela refleja un segmento de la indagación de cada compañero dentro del colectivo. La metáfora del entramado de experiencias buscan sumar una dimensión sensible que consideramos articulaba con el espíritu general del seminario a la vez que efectivamente cumplía con el objetivo de representación de la pesquisa en construcción que implica nuestro grupo de estudio. Se eligió sumar como contenedor de las piezas la valija de trabajo de una de nuestras coordinadoras, un espacio con una carga de significación personal, en la que guarda sus hilos, tijeras y agujas, con las que borda las imágenes en el contexto de su propio trabajo artístico con fotobordado.

El diálogo interinstitucional y nuevas formas de crear saberes académicos en colectivo

En esta participación de nuestro grupo GECAFE en el Seminario se evidencia la importancia que este colectivo reconoce en los intercambios con otros espacios académicos que aborden la temática de la imagen en sus múltiples dimensiones.

La apuesta del Seminario que propuso el intercambio de los participantes en formato asamblea, provocó un *deslocamento* que potenció tanto el desconcierto activo, necesario para activar la mirada otra, frente al trabajo propio, las palabras claves o los ejes del trabajo inicial, como el encuentro con las experiencias de los otros actores, habilitando de esta forma una experiencia performativa. Arrugar (pre) conceptos, pinchar preguntas, elegir objetos sin nombre, conectar con el objeto preciado de otros, conocernos por nuestras preguntas, conexiones y recorridos, a la vez que relatamos (mirándonos a los ojos) cómo llegamos hasta ahí, tanto desde una dimensión académica como desde una exposición y riesgo personal, fue parte de la riqueza experiencial en esos días.

El formato de Asamblea desacralizó el ritual de la ponencia académica, para exponer los cuerpos y las materialidades al servicio del interés por las preguntas, inquietudes y temáticas de quienes estuvimos presentes, evadiendo las respuestas rápidas y cerradas para abrir el espacio y la sensibilidad a nuevas interrogantes, permeadas por las experiencias compartidas.

Las sesiones de las asambleas abrieron un espacio para problematizar las formas de hacer y vivir la Academia. Consignas que nos invitaron a reconocer lo extraordinario en lo cotidiano. Intercambios que nos propusieron problematizar la dimensión afectiva en la investigación y preguntarnos ¿cómo me conmuevo junto a otros con quienes trabajo? Exploramos los lugares en que nos sentimos más seguros y aquellos que nos generan incertidumbre en el escenario de la investigación, reconociendo que el vacío está repleto de algo intangible.

Maneras de ver, de sentir, de preguntarnos, de movernos, de comunicar, se fueron articulando en un recorrido que fue armonizando las partes en una comunicación final grupal que fluyó hacia una comunidad.

Sobre el final de los encuentros, formas de creación, y de comunicación, sensibilidades, obsesiones, cuerpos, objetos, ideas, preguntas vuelven en la valija de las telas que preparamos para llevar al encuentro. Entre los hilos las tijeras se se incorporan sin perder cierta dimensión de necesaria incomodidad, un corpus de interrogantes que quedan resonando para compartirlas con nuestro grupo y seguir madurando posibles respuestas y nuevas preguntas Porque como versa la frase que guió el encuentro: " Imaginar juntxs no es un lujo estético, es una urgencia política".

Referencias

Augustowsky, Gabriela La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores. Buenos Aires: Paidòs. 2017

Barbosa, Ana Mae. Entrevista a Ana Mae Barbosa en Arte/Educación Textos seleccionados (Coord) Augustowsky G., Peterson S., de Lima F., y Del Valle D. Buenos Aires: UNA, CLACSO. 2022 2

Didi-Huberman, Georges. Lo que vemos, lo que nos mira. 1 ed. Buenos Aires: Editorial Manantial.2010

Migliorin,Cezar. Pedagogía del lío. Cine, educación y política. Chile. Ed. Cuarto propio.2018

Miranda, Fernando. Cultura visual y educación de las artes visuales: algunas incomodidades. Revista Digital do LAV - Santa Maria - VI, n.11, 19-30 - set. 2013

Graciela Acerbi

Prof de Historia (IPA- ANEP) Mag. En Ciencias Humanas opción Estudios. Latinoamericanos (FHCE Udelar), Diplomada en Educación, imágenes y Medios. (FLACSO Argentina). Especialización en Didáctica Superior (CLAEH). Profesora efectiva de Historia Nacional e Historia de la Ed. de CFE- ANEP. Integrante del equipo coordinador del Grupo de Estudio de Cultura Audiovisual en Formación en Educación (GECAFE).

Cecilia Etcheverry

Maestra. Diplomada en Educación, imágenes y Medios (Flacso Argentina), y Educación audiovisual (Flacso Uruguay). Docente Referente de CINEDUCA. Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual de CFE desde 2009. Integrante del equipo coordinador del Grupo de Estudio de Cultura Audiovisual en Formación en Educación (GECAFE).

Verónica Panella

Prof de Historia (IPA-ANEP), artista visual y curadora independiente. Diplomada en Políticas de la Imagen: Historia y Cultura Visual (CLACSO - Argentina) Profesora efectiva en Historia del Arte, subsección Arte Universal. Desde 2008 publica regularmente en la revista La Pupila y entre 2015 y 2019 lo hace en el semanario Brecha en el área de investigación y crítica de artes visuales. Curadora de muestras como Petrona Viera: el hacer insondable (MNAV, 2020) Integrante del equipo coordinador del Grupo de Estudio de Cultura Audiovisual en Formación en Educación (GECAFE).

Entre silencios y afectos: Del (des)encuentro al buen encuentro en el VIII SIPACV

Fernanda de Araujo Días
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Tânia da Costa Gouvêa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Francy Marroquin
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Palabras clave: desencuentro, docencia, cotidiano, potencia.

Pensar la escritura como ensayo colectivo es alinearnos con Ferraço (2021, p. 04), cuando afirma que la escritura "no tiene otra función sino instituirse como un flujo que se conjuga con otros flujos". La escritura como creación nos confronta: somos fuerzas disyuntivas en encuentros que, en los desdoblamientos de las experiencias en sí mismas y de la escritura como experiencia, nos convocan a ser presencia y a mediar esa presencia en la cohabitación de la vida entre lo instituido y lo instituyente.

Es mediante esta escritura que presentamos lo aprendido y vivido durante el VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual (SIPACV), organizado por la Facultad de Artes de la Universidad de la República (Uruguay) y la Faculdade de Artes Visuais de la Universidade Federal de Goiás (Brasil), que tuvo lugar en Montevideo, Uruguay, del 4 al 7 de agosto de 2025.

Imágenes Pensadas, (Des)encuentros y Resonancias

Partimos de la propuesta planteada en nuestra postulación. En ella, decidimos entrelazar nuestras experienciasvidas docentes con imágenes que encarnen o escarben las contradicciones de nuestras coexistencias. En esta propuesta, reconocemos que las preguntas se vuelven provocadoras cuando pensamos el oficio docente como una artesanía humana compleja y contradictoria, pues somos acontecimientos y nuestro oficio fluye de (des)encuentros entre cuerpos y objetos, que hacen eco de coexistencias. Por ello, propusimos pensar las imágenes —visuales o imaginadas— como dispositivos capaces de interrogar la relación entre poder y potencia a partir de la lente fotográfica, cuestionando quién ve y quién permanece oculto para dar lugar a movimientos e historias que configuran nuestro hacer docente.

A partir de lo planteado y para pensar los (des)encuentros durante el seminario, partimos de la idea de experiencia de Larrosa (2002): "La experiencia

es lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que acontece, ni lo que toca. Cada día pasan muchas cosas, pero, al mismo tiempo, casi nada nos acontece" (p. 12).

El autor también nos indica que "la palabra experiencia tiene el ex de exterior, de extranjero, de exilio, de extraño, y también el ex de existencia" (Larrosa, p. 25, 2002). Por tanto, tomamos los (des)encuentros como aquellas experiencias que nos provocaron extrañamientos y que nos llevaron a pensar otros sentidos de nuestras pesquisas, pero también de nuestra existencia como como mujeres extranjeras – dos brasileras y una colombiana– habitando Montevideo.

En sintonía con el principio del seminario, des/encuentros: mezclas y colaboraciones en lo poético-político, nuestra propuesta se basaba en tres momentos que terminarían en una creación colectiva. Con el fin de desarrollar el resumen ampliado presentado en la postulación e integrar los sentidos producidos en las asambleas, retomaremos esos tres momentos, esta vez no como un recorrido a seguir, más si como una forma de presentar lo vivido.

Primer momento: Retazos para la acción

Inicialmente pensamos este momento para circular palabras que puedan tener relación con la educación o la docencia y provocar momentos de tensión, como retazos que podrían ser utilizados en una creación colectiva. Sin embargo, en el transcurso de nuestra asamblea nos deparamos con una situación imprevista: ¿qué pasa cuando la palabra no circula?

Estar en asamblea implicó ejercitar una práctica de horizontalidad en la que cada aporte no se impone, sino que se ofrece para ser tensionado, ampliado o desplazado por las miradas colectivas. Esta experiencia nos hizo pipocar —palabra brasileña y cotidiana que nombra la aparición repentina, aunque no sin sentido, de ideas mientras conversamos— y así, entre lo común y lo diferente, escuchábamos y dejábamos que las resonancias se manifestaran en el diálogo, la escritura o el dibujo. La asamblea nos condujo a tomar lo que surge y dejarlo seguir, encaminarlo o suspenderlo, trabajando colectivamente con lo que acontece, hasta que lo que prevalece no son respuestas cerradas, sino preguntas que estimulan nuevas conversaciones y abren mente y corazón a la escucha compartida.

Pero, a veces, las palabras se desvanecen, no son suficientes para evocar aquello que se encuentra encubierto por tantas capas históricas y sociales que amalgaman las ideas. La efervescencia de la conversación en asamblea derivó en silencio. La palabra pausó su circulación y, lejos de aplacar los ánimos, trajo otras provocaciones que compartimos en plenaria el último día del evento: ¿cómo habitamos el silencio? ¿cuándo hay silencio y cuando hay silenciamiento? ¿cómo somos cuerpo en la experiencia del silencio?

La presencia del silencio durante la asamblea fue algo impredecible que nos llevó a pensar otros sentidos en nuestras pesquisas. El silencio es entonces un (des)encuentro, un retazo con el que dialogaremos en el segundo momento.

Segundo momento: Fabulaciones dialógicas

En este momento pretendíamos movilizar diálogos o fabulaciones sobre lo producido y circulado para reflexionar sobre el poder y la potencia en la esfera de lo político y lo estético. Por tanto, presentaremos el silencio como (des)encuentro y los sentidos producidos a partir de este que conectan con nuestras pesquisas.

Para establecer este diálogo, vale la pena mencionar que las autoras de este texto, y por tanto participantes del seminario, hacemos parte del grupo de investigación Diálogos Escolas-Universidade: Processos Formativos, Currículos e Cotidianos (DGPESq – CNPq), vinculado a la Universidade do Estado do Rio de Janeiro en Brasil. Nuestras investigaciones articulan procesos formativos, saberes docentes y currículos producidos en los cotidianos escolares, en sintonía con movimientos decoloniales y nuevas epistemologías, que afirmen modos más democráticos y solidarios de estar en sociedad en el contexto brasileño, junto a las perspectivas latinoamericanas.

Una primera resonancia del (des)encuentro se vincula con la investigación de una de las autoras que indaga los currículos como experiencias de resistencia a la monocultura del conocimiento, a partir de la educación indígena guaraní en Brasil. Inspirada en el principio del bosque, la pesquisa propone la acogida, el diálogo y la coexistencia entre saberes de diferentes orígenes culturales en los procesos de producción curricular. Defiende transformar los currículos en bosques —espacios vivos, diversos y plurales— (Núñez, 2021).

En Brasil, así como em otros territorios latinoamericanos, los pueblos indígenas enfrentan la desaparición de sus saberes, la amenaza constante de expulsión de sus territorios y los impactos de la colonización. En este contexto, los sentidos movilizados por el (des)encuentro permiten problematizar las políticas de saberes que, histórica y culturalmente, han alimentado la hegemonía y la invisibilización de la diversidad de conocimientos existentes en el mundo. Es decir, problematizar las políticas del silencio o silenciamiento frente a determinados saberes.

Entonces, frente a la pregunta sobre qué pasa cuando la palabra no circula, a partir de esta pesquisa podríamos decir que tampoco circulan los conocimientos que son considerados como no hegemónicos. Teniendo en cuenta que la tradición oral aún es la forma más significativa de transmisión de conocimientos para los pueblos originarios, preguntarnos por el silencio nos lleva a la afirmación ética y política de que la justicia social y epistémica exige el enfrentamiento, en los currículos y en los procesos formativos docentes, de los sistemas de monocultura y de las políticas de silenciamiento en educación.

Otra resonancia que surgió durante el SIPACV se vincula a una investigación que reflexiona sobre la paz en la educación rural colombiana, con base en la historia reciente del país. En esta, se entiende el currículo de la paz como una producción cultural situada (García, 2015), que emerge de las prácticas y saberes de maestras y maestros del campo. Por tanto, la pesquisa busca comprender cómo producen, narran y viven el currículo de la paz en sus cotidianos escolares.

En Colombia, las poblaciones rurales sufren las consecuencias históricas del conflicto armado y de las desigualdades estructurales. En este contexto, el diálogo entre la pesquisa presentada y el silencio toma dos ramificaciones. Por un lado,

nos recuerda la frase "Cuando los pájaros no cantaban" para recordar el instante de silencio después de una catástrofe – un disparo, una explosión, un grito -. Es un silencio que los pájaros no se atreven a interrumpir y que nos cuestiona quien debería guardarlo: ¿las armas o la naturaleza?

Por otro lado, podemos pensar en una ética de la escucha. Escuchar en profundidad requiere una disposición para comprender lo que las palabras quieren decir, las relaciones implícitas entre ellas, y así mismo, lo que no pueden decir. Esta ética implica al silencio para poder escuchar y que las palabras puedan circular. Este ya no es el silencio que sucede a la catástrofe, es el silencio que anticipa una conexión con los otros y que los pájaros sí pueden acompañar.

Es así como los sentidos movilizados a partir de este (des)encuentro, resuenan en esta investigación para tensionar las representaciones hegemónicas del conflicto y escuchar otras narrativas de paz y educación.

Para cerrar este momento, presentamos una tercera resonancia que transversaliza las producciones de nuestro grupo de pesquisa. Este diálogo retoma una confluencia entre el evento y nuestras pesquisas: lo cotidiano.

Durante el seminario recibimos la invitación constante a recolectar lo cotidiano, es decir, percibir lo sencillo, lo invisible y lo elemental desde el asombro. En confluencia, nuestras discusiones se vinculan teórica y epistemológicamente a los estudios con los cotidianos en educación, una corriente de pensamiento inspirada en las ideas de Michel de Certeau.

Entendemos cotidianos como el término que refiere a la

> [...] dimensão criadora da vida e, principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos espaçotempos em que ela se inventa e se realiza, dia após dia. (Ferraço, Soares & Alves, 2018, p. 90)

Por tanto, en nuestras formas de investigar la educación estamos en esa recolecta constante: tomamos lo aparentemente minúsculo, pero asombrosamente potente de la vida diaria. De esta forma, al preguntarnos por los modos de existencia producidos en el día a día de las escuelas, pensamos también en la producción de saberes docentes y, resonando con nuestro (des)encuentro, por los silencios o silenciamientos en el currículo.

En este sentido, nuestras reflexiones se movilizan a partir de los contextos en que profesores y escuelas producen sus redes de saberes, prácticas y afirmaciones cotidianas de existencia. Nos preguntamos específicamente por las cuestiones presentes en las aulas a partir de los sujetos presentes en ella. En este sentido, de acuerdo con García (2023), es necesario considerar que los currículos se producen a partir de los entrelazamientos, presencias y silenciamientos de las redes de saberes y sentidos que circulan en los espaciostiempos escolares.

Entonces, como una resonancia del seminario que tomamos para nuestras pesquisas, nos preguntamos, más como una provocación que con el ánimo de buscar respuestas definitivas: ¿Cuáles silencios o silenciamientos producen los currículos? ¿Cuáles silencios o silenciamientos se reproducen en los currículos?

Tercer momento: Laboratorio de creación colectiva

Con la intencionalidad de producir en colectivo, en este momento se había propuesto producir un collage digital, utilizando los retazos del primer momento y las fabulaciones o diálogos del segundo. Pensamos en la posibilidad del collage para representar la coexistencia de mundos posibles a nivel político y estético. Ahora, para representar lo vivido, nos permitimos presentar este texto, tal vez como un collage textual. Cambiamos las imágenes visuales por las imágenes imaginadas a través de la palabra.

Por tanto, hicimos de este escrito un collage de nuestras investigaciones, de los (des)encuentros posibilitados por la asamblea y de los sentidos o inquietaciones provocadas. Escrito con tres voces, este texto surge a partir de la potencia de actuar juntas y con "la convicción de que las palabras producen sentido, crean realidades y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivación" (Larrosa, p. 25, 2002). Traemos aquí nuestras experiencias y extrañezas y los afectos que movilizaron a tres mujeres, investigadoras, suramericanas en Montevideo, Uruguay.

El VIII SIPACV: Un buen encuentro

La propuesta instituyente de las asambleas durante el VIII SIPACV, como un formato otro para los debates y producciones académicas, tuvo como uno de sus propósitos, provocar el desmonte de la estructura vigente del academicismo hegemónico. Al suscitar otros modos de pensar y transitar, la edición del evento en forma de asambleas posibilitó corporificar la aisthēsis de la obra de Torres García —América Invertida— mediante la movilización de perspectivas políticas, culturales y educativas a partir de realidades suramericanas debatidas por investigadores y artistas.

Esto nos permitió dialogar con la filosofía spinoziana y reflexionar sobre cómo las relaciones movilizan afectos que atraviesan nuestros cuerpos y mentes. Siguiendo a Spinoza, entendemos que de las afecciones surgen afectos que pueden disminuir o aumentar nuestra potencia de actuar. En las asambleas circulamos entre afectos tristes y alegres: los primeros ligados a la precarización de la educación, de las condiciones de trabajo de docentes e investigadores y las diferentes formas en las que las desigualdades sociales toman forma en la vida cotidiana; los segundos al entusiasmo de compartir saberes y resistencias.

Desde la postulación, Nuestro viaje y participación del VIII SIPACV se sintió como una invitación a desacomodarnos de nuestras certezas, a habitar el disenso como potencia creadora y a construir colectivamente otras de un oficio – el docente - que se abre a la fuerza transformadora de lo colectivo. Esta incomodidad, permeada por nuestra condición de extranjeras, junto con los afectos movilizados durante los cuatro días del evento, nos hace pensar el SIPACV como un buen encuentro en sentido spinoziano: aquel que, lejos de anular nuestras diferencias, las pone en relación para aumentar nuestra potencia de existir, de pensar y de actuar en conjunto.

Provocaciones Finales

A partir de lo vivido en asamblea durante el VIII SIPACV entendemos los (des)encuentros como experiencias que, al desestabilizarnos, abren la posibilidad de reinventar nuestro hacer docente y nuestra propia existencia en el cruce de geografías, lenguas y afectos. De este modo, el silencio como (des)encuentro permea nuestras investigaciones en educación.

Por un lado, al investigar sobre currículos indígenas, el silencio tensiona las políticas de monocultura del conocimiento, recordándonos que aquello que no circula en palabras puede ser también lo que se busca invisibilizar, y que romper con este silenciamiento es condición para la justicia social y epistémica. Por otro lado, al investigar el currículo de la paz en la educación rural colombiana, el silencio se revela tanto como huella de la catástrofe que paraliza la vida como condición ética de la escucha profunda que posibilita nuevas narrativas de paz. De forma transversal, en nuestras pesquisas con los cotidianos en educación, el silencio emerge como parte constitutiva de las redes de saberes que profesores y escuelas producen día a día, interpelándonos sobre qué silencios y silenciamientos habitan y se reproducen en los currículos.

De esta forma, el VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual se nos presenta como un buen encuentro spinoziano, donde la incomodidad, las diferencias y los afectos compartidos se conjugaron para expandir nuestra potencia colectiva de existir, pensar y pesquisar.

Referencias

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com o cotidiano e...** Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida. Curitiba: CRV, 2021.

GARCIA, Alexandra. Conversas escolas-universidade e formação docente: questões curriculares e articulações metodológicas nas pesquisas com os cotidianos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** Rio de Janeiro, v. 20, 2023.

GARCÍA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade.** Petrópolis, 2015. v. 1.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Org.). **Experiência e alteridade em educação.** Rosario: Homo Sapiens, 2011.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **ClimaCom – Diante dos Negacionismos,** Campinas, ano 8, n. 21, nov. 2021. Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/. Acceso em: 11 set. 2025.

Fernanda Días

Doutoranda em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais na UERJ; Mestra em Educação Básica no CPII, Brasil. Especialista em Anos Iniciais. Interesses: formação docente e currículo intercultural.

Tânia Gouvêa

Doutoranda em Educação na UERJ; Mestra em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ/FFP. Graduada em Pedagogia pela UFF. Interesses: processos formativos, currículos e cotidianos.

Francy Marroquin

Doutoranda em Educação-Processos Formativos e Desigualdades Sociais na UERJ; Mestra em Comunicação-Educação da UDFJC, Colômbia. Especialista em Gestão Cultural. Interesses: educação para paz, educação rural e pesquisa narrativa.

Imagens metáforas: um método na pesquisa educacional, o que podemos aprender no coletivo?

Marcia Silveira Cassol
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Palavras-chaves: Imagens metáfora, Educação, Pesquisa.

Os encontros no Grupo de Pesquisa Mirarte, da UFSM, RS/Brasil, sempre é fomentado por algum questionamento: social, político, artístico, de gênero, metodológico e, dentre tantos já abordados e ancorados pelo campo de Estudos da Cultura Visual, alguns me atinge diretamente, ao me questionar *quais as imagens que estão movimentando minha pesquisa?* Indagação que nos faz pensar as imagens como um modo de escrita, "de dar conta daquilo que permanece invisível na pesquisa" (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2007). As imagens acionam fatos, pesquisa, circunstâncias de aprendizagem, narram vidas e trajetórias. Nos perguntamos frequentemente quais são invisibilizadas ou censuradas? Nos faz pensar o quanto estamos imersos por/entre imagens, escolhidas ou não por nós, produzidas ou não por nós, e assim as consumimos. Mas o que fazemos com elas? Quais imagens metáforas representam a nossa pesquisa? O que narram? O que politizam?

Para Valle (2024) "as imagens nos interpelam e nos movem também por outros sentidos, acionam percursos diversos e são capazes de afetar de distintas maneiras, pois mobilizam forças e intensidades que impulsionam o deslocamento a múltiplas vias" (p. 56). Ao propor essa relação com as imagens, busca-se visualidades que tragam trocas, debates, abram novas fissuras, outros olhares. As Metodologias Visuais como ponto de partida para uma pesquisa possibilita trazer as imagens junto à escrita, dialogando, instigando, enredando, friccionando, compondo, justapondo, politizando. "Sejam quais forem os pontos de partida, nos impele a produção de uma pesquisa viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que não parece estar relacionado". (IRWIN, 2023, p.29). Essa mistura colaborativa, vivenciamos na proposta dessa edição do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, ao enredar narrativas e imagens de outrem, mostrou-nos algo irreverente, inédito, provocador e desafiador. Assembleias promissoras permearam em dias de muita discussão, embate, rupturas e construções coletivas, algo promissor, *um vir a ser*, algo inusitado, criando expectativa na partilha coletiva, na imersão, na experimentação artística e na construção das aprendizagens coletivas e individuais, buscando entender os sujeitos em suas distintas relações, e o que poderia reverberar em nossas práticas e nas nossas pesquisas.

Ao pensar sobre a aprendizagem, discorro sobre os *encontros pedagógicos e artísticos* como um procedimento na pesquisa, que também se fizeram presentes nas assembleias promovidas pelo seminário, na qual os encontros com os sujeitos

acontecem a partir de provocações, intenções e no uso de diferentes materiais e imagens. Leggo e Irwin; (2023) apontam que,

> encontros pedagógicos e artísticos entrelaçam em espaços onde nos demoramos no inesperado, abraçando o limiar do que pode desdobrar-se mediante uma ambiciosa incorporação, fluem convites intuitivos para materiais e práticas conceituais (p 351).

O VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual oportunizou encontros pedagógicos aos nos engajarmos na escuta, diálogo, criações, o qual aprendemos uns com os outros, e isso abarcou também participar como sujeito/docente/pesquisador.

Fig. 1. Acervo da autora.

Ao nos reunirmos em assembleias diariamente, pudemos dialogar sobre nossas experiências de vida e principalmente sobre nossas pesquisas, trazendo conceitos para discussão e correlações. Alimentamo-nos de imagens, de conhecimento, nutrimos nossos repertórios visuais de outras visualidades, produzimos imagens e refletimos sobre elas. Calderón (2022), ao discorrer sobre as imagens metáforas, nos diz que: "*la metáfora no es una forma de decir que disfraza el sentido de las cosas, es la única forma de decir, en verdad, lo que las cosas son [...]* (*p*. 51) Ao provocar os participantes a angariar imagens metáforas, incitadas por memórias, tensões, misturas, que emergem de si e imergem no encontro com os outros, encontramos o inesperado, imagens estas, que surgiram nas discussões, nos olhares das lentes captando e registrando os momentos ali vividos. Aprender pressupõe deslocar-se. "A verdadeira aprendizagem provoca deslocamentos, provoca um choque que se incorpora ao sujeito e o afeta. Nesse sentido, o afeto não se refere apenas a emoção, mas também a um movimento corporal que afeta a si e o que pode afetar o outro sujeito" (Gorospe; Apraiz e Cabello: 2020, p. 234). E assim a(prendemos) novos olhares.

Imagino eu, imagina tu, imaginamos nós

(nota da autora)

Fig. 2. Acervo do evento.

Uma nova proposta: desconstrução e ousadia

O VIII SIPACV foi, para mim, doutoranda pela UFSM, um evento para desconstruir o olhar e o modo de aprender no coletivo. O evento é o de maior relevância nos Estudos da Cultura Visual para o nosso grupo, pois a cada edição reforçamos o compromisso com a pesquisa e a oportunidade da aprendizagem no compartilhamento e nas trocas, onde podemos levar um pouco daquilo que estamos produzindo enquanto pesquisadores e trazer conosco, o que se produz em outros âmbitos acadêmicos. Como nos dizia a bandeira que recebemos, *imaginar juntos não é apenas um luxo estético,* além de nos permitir criar, inventar*, é também uma urgência política, é* dialogar sobre tantas emergências que ainda são tão pouco discutidas como desigualdades de gênero, política, diversidade, inclusão, entre outros. A edição foi inovadora e curiosa, trazendo as relações de aprendizagens nos des (encontros) coletivos, com o mote poético-político. Ao fomentar o criar, aguçou o reflexionar. Acolhi a proposta com grande expectativa, ao propor criar novas visualidades com imagens metáforas, intentei entender a aprendizagem no individual e no coletivo, num processo criativo/autorreflexivo. Experienciar, ressignificar e reflexionar sobre propostas vindas de um coletivo de ideias é desafiador, mas ao mesmo tempo nos instiga a pensar o que motiva um grupo a produzir e experimentar no coletivo e que resultados podemos angariar para contribuir em nossa formação e desse modo, venham a somar em nossas pesquisas.

Assembleias- Lugar de escuta e de acolhimento

Em meio a um burburinho típico de movimentação coletiva, fomos nos reunindo nos espaços destinados às Assembleias, eram 4 temáticas distintas, uma em cada sala com seu público, e por que não dizer com modos de conduções ímpares em seu funcionamento. A primeira discussão veio imediatamente, mas o que é uma

Assembleia? Segundo o dicionário Oxford Languages, *assembleia, substantivo feminino,* significa *pessoas que têm algum interesse comum, com a finalidade de discutir e deliberar sobre temas determinados*. Mas perguntamo-nos o que tínhamos em comum? Como iríamos entrar em um consenso na assembleia? O que buscávamos daqueles encontros tão desafiadores e imprevisíveis? Sim, ali seria um lugar de construção comum e coletiva, deveria priorizar a escuta, a pluralidade e o dissenso.

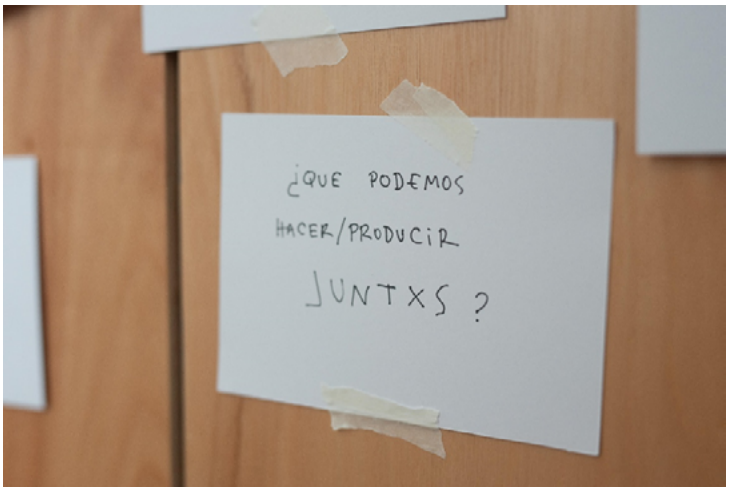


Fig. 3. Acervo da autora.

A divergência viria e veio, mas foi uma potência na construção dos saberes coletivos. Transitamos por lugares, andarilhamos, a passos lentos, passos rápidos, onde queríamos chegar? O que tínhamos que construir, aprender, debater, produzir, ressoar. Não havia respostas, somente mais e mais perguntas a cada dia.

O que ressoava, ecoava em nós?

Vivenciar o VIII SIPACV nessa edição implicou VIVER, reconectar com o cotidiano, silenciar, olhar atentamente aquilo que diariamente- envoltos em nossa rotinas, reféns das tecnologias, necessárias as nossas demandas pessoais e profissionais, não desconectamos, não vemos/percebemos- *viver* ao nos permitir adentrar à mistura de temas discutidos, reelaborar conceitos, percorrer caminhos pré-definidos, mirando novos olhares, *viver* os tensionamentos e potencializá-los para a produção de um sentido coletivo, *vivenciar* as provocações de construções artística/poética/

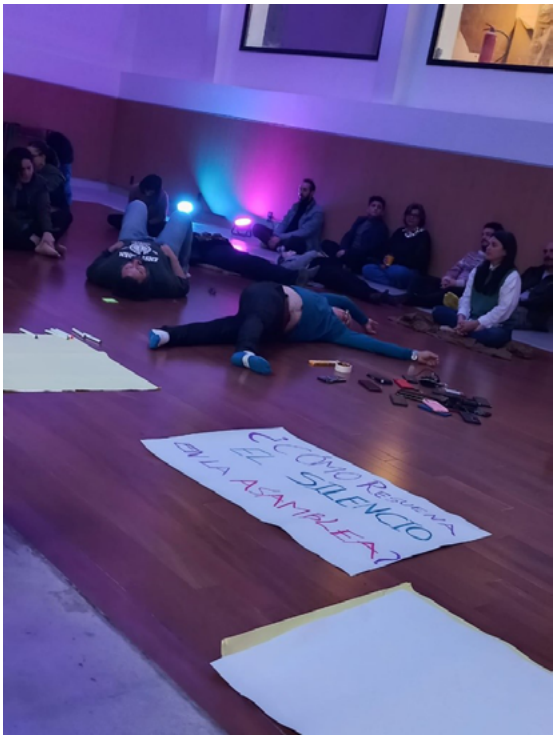


Fig. 4. Acervo do evento.

política e assim reconhece-lo como um espaço de conhecimento, de movimento e de afet(ação).

Para Elbaz (1997) a realização de uma investigação narrativa, o político se destaca, pois propõe uma metodologia que vai na contramão das tendências dominantes no mundo acadêmico, desafiando o domínio das formas de pesquisa estabelecidas.

O coletivo constrói aprendizagem

Fig. 5. Acervo da autora.

Discutimos vários conceitos, trago para diálogo um deles, *Casa*, como território, como espaço de pertencimento de corpos, com rotinas, e peculiaridades. Pensamos que a voltarmos para nossas casas, voltaríamos a vida que é nossa, nossa profissão, nossos pertences, mas o que levaríamos conosco, além de toda a experiência e os dias vividos intensamente. Trouxemos conosco, afetos, nos mais diferentes significados, carregamos conosco, além destas memórias um pouco dos outros, que nos afetaram em suas narrativas, seus movimentos, suas entregas. Produzimos novas imagens, que agora aparecem nessa escrita. Ao lembrar sobre os objetos levados ao seminário, dos mais inusitados possíveis, rememoro as figurinhas das salamandras do México da colega Sophia, que afetuosamente nos brindou com o agrado, nos transportamos para o seu território de pesquisa, simbologias características do seu território, identificação de nacionalidade, fronteira da pesquisa, nos referencia a seres que se regeneram, se refazem. Coloco essa imagem em relação com a pesquisa, que pode, em cada etapa, estar suscetível a novos redirecionamentos, novos recomeços, usando-a como uma metáfora ao ato de pesquisar nas agruras e doçuras que envolvem a mesma.

Valle (2024) nos diz que:

> ao considerar o campo de estudos visuais como um modo de tornar vísiveis experiências e fenômenos que se circunscrevem no contexto da pesquisa a partir de outros pontos de vista, estamos diante de formulações de questões que só poderiam ser articuladas a partir das visualidades, algo que a escrita não daria conta (p.280).

Escutamos relatos de vida, conhecemos pesquisas que trazem discussões sobre o feminismo, discutindo a obscenidade dos corpos, desestabilizando o sistema da moral, de um modo fluido, desestabilizando o conceito. Nos sentimos parte da pesquisa uns dos outros. Buscamos naqueles dias tentar constituir a pele de um corpo coletivo, como cada um de nós se conectava às assembleias, o que afetava a nós e aos outros, como ela teria validade perante o todo? Estávamos nós, produzindo, discutindo pesquisa? Acreditamos que sim, conversamos no conjunto, debatemos urgências compartilhadas nos mais distintos campos, trazemos a Cultura Visual para enredar e potencializar as discussões, nos permitimos reflexionar a partir das experimentações estética/ poéticas, tínhamos problemas em comum, mas caminhos diferentes, nos reconhecemos nos outros pesquisadores, nos desejos, nas vontades e na escuta.

O encontro com a minha pesquisa

Entre tantas trocas e diálogos, buscava encaixar meu quebra-cabeça, onde encontraria minha pesquisa no seminário? Vinha de um território distinto, de outro país, língua diferente, hábitos..., mas tínhamos algo em comum, somos pesquisadores e produzimos pesquisa, de vários assuntos, com metodologias diversas. Procurei na escuta atenta, ouvir os relatos e encontrar o sentido de estar ali e o encontrei, encaixando as partes. Para Vallle (2025), apropriar-se das narrativas na pesquisa é estar de acordo com a construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais, nas quais é possível reconhecer-se infinitas possibilidades de ser e de narrar a si mesmo (In CONNELLY; CLANDININ,1995). Na escuta de tantas vozes, ou nos silêncios que também ecoaram durante esse seminário, ao fazermos relações, interpretações e reflexões consideramos que "a capacidade narrativa que possibilita ao ser humano organizar a experiência, fornecendo estruturas para compreender o que lhe acontece" (In BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 21). Desse modo, as narrativas vão trazendo delineamentos, evidências, indícios para o entendimento de subjetividades, políticas de representação, tanto dos sujeitos envolvidos como do próprio pesquisador.

Fig. 6. Acervo da autora.

O coletivo na pesquisa

Um pouco de mim que eu encontro no outro,
um pouco do outro que eu acolho pra mim
(nota da autora)

Como pesquisar no coletivo? O que dizer na singularidade o que pesquisamos no plural?

Esses e tantos outros questionamentos estão a mover a minha pesquisa, e é nesse viés de dúvidas e incertezas que a pesquisa vai se constituindo. Pesquisar o coletivo a partir de narrativas e métodos na pesquisa é desafiador. A investigação narrativa preocupa-se em valorizar a experiência, a memória e as relações que se geram nos atos narrativos, onde a reflexividade se encontra presente em todas as fases da investigação. (Guillemin y Gillam, 2004). Isso permite produzir investigação que questionam as próprias interpretações e facilitam a reflexão sobre a própria produção do conhecimento (Pillow, 2003).

Fig. 7. Parque Rodó, Montevideo (acervo da autora).

Para tanto, ao continuar gestando essa pesquisa uso a imagem metáfora acima, a potência da pesquisa como um reflexo, um reflexo de mim com um tanto dos outros, nas suas subjetividades, métodos e reflex (ações). Imbuída do sentimento do não saber como uma potência, no *devir a ser*, sigo delineando, acreditando na pesquisa como agente de transformação de vidas, de lugares, de modos de pensar e agir.

Referências

CALDERÓN, Andrea Soto. **Imaginación material.** Santiago de Chile: Ediciones metales pesados, 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educativa.** Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando F. y; APRAIZ, Estibaliz A.; GIL, Juana M. S. y GOROSPE, José M. C. (eds). ¿Como aprenden los docentes? Trânsitos entre cartografias, experiencias, corporeidades y afetos. *In:* **El sentido de la publicación:** investigar cómo aprenden los docentes desde el cruce de miradas y posicionalidades. Barcelona: Octaedro, 2020, p. 13-28.

LEGGO, Carl; IRWIN, Rita L. Formas de Observar: Arte e Poesia. (In.) PILLOTTO, Silvia S. D; STRAPAZZON, Mirtes A. L. (Orgs.). **Educação estética: a pesquisa/ experiência nos territórios das sensibilidades,** volume 2. Joinville, SC: Editora Univille, 2023, p. 349-388.

VALLE, Lutiere Dalla; SIRTOLI, Guilherme Susin. Entre Imagens-Metáfora e Narrativas Visuais: metodologias artísticas para acionar o Ensino e a Pesquisa na Universidade. **Revista Apotheke,** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 052–071, 2024. DOI: 10.5965/244712671012024052. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/25257 Acesso em: 31 jul. 2024.

https://l1nk.dev/9HqVo
acesso em 12 de setembro de 2025

Marcia Silveira Cassol

Doutoranda em Educação /PPGE- UFSM e Professora de Arte na Educação Básica. Mestra em Educação pelo PPGE, LP4- Educação e Arte, Membro do Grupo de Pesquisa Mirarte (Arte, Cultura Visual e Educação); PIBID 2019/2022- UFSM. Especialização em TIC'S, PUC-RIO. Pesquisa as metodologias visuais na formação docente (arte e educação), num enfoque narrativo autobiográfico e a potência das cartografias visuais como um procedimento na pesquisa educacional, num processo autorreflexivo e autocrítico.

Proposições poéticas para pensar a docência em Artes Visuais

Tharciana Goulart da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, projetos poéticos, a/r/tografia.

Este texto, assim como outros que integram a proposta do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV) - realizado em agosto de 2025 -, não nasceu do modo como agora se apresenta. A princípio, tratava-se de um resumo expandido no qual apresentava e discutia os projetos que realizo nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O foco da escrita continua o mesmo; contudo, durante o SIPACV, fui atravessada por outras experiências as quais contribuíram para a ampliação do resumo e das reflexões sobre o tema aqui abordado.

O Seminário foi estruturado pelos organizadores em formato de assembleia e cada grupo teve um mediador. Durante quatro dias nos encontramos para criar outros modos de pensar sobre as pesquisas, formas menos diretas, que tangenciam proposições artísticas e a relação entre a arte e a vida, bem como, a realização de práticas coletivas, o trabalhar junto desenvolvendo a escuta ativa.

A experiência no SIPACV foi ampla e intensa, tanto pela estrutura da assembleia quanto pelo fato de estar em outra cidade, país e cultura. Assim, é um desafio escrever este texto, pois diante de tantas coisas que ocorreram e questões que saltaram aos olhos, tornou-se complexo selecionar pontos centrais para uma reflexão. Mas, buscando me alinhar à proposta da abordagem a/r/tográfica que abre espaço para outras formas de escrita e reflexões visuais, bem como mantendo a discussão do texto centrada nas práticas poéticas realizadas nas aulas de Estágio Curricular, escolho apresentar o corpo deste texto em formato de carta. Ela é destinada a Gabriel Bonfin, amigo e professor no curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina (Paraná, Brasil).

Esse formato de escrita também encontra respaldo nos textos de bell hooks (2017, p. 27), que articula "[...] as ideias aprendidas no contexto universitário e as aprendidas na vida prática." e assim, desenvolve escritos onde as experiências práticas impulsionaram reflexões no contexto teórico, e em muitos momentos, explora ainda outros modos de construção de textos acadêmicos, como em "Paulo Freire", capítulo quatro do livro "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade", no qual a autora cria um diálogo entre Gloria Watkins e bell hooks (pseudônimo de Gloria) para discutir e rever ideias de Freire.

De: Tharciana Goulart

Para: Gabriel Bonfin

Querido Gabriel, a tempo não nos vemos. Você mudou de cidade e eu não pude ir na despedida. Perdão, estava atordoada com o trabalho. Como você está? Como está sua nova morada? Está gostando de ser professor na Universidade? Como está a organização das suas aulas?

Escrevo esta carta para contar uma experiência que tive, e também para te convidar a pensar comigo sobre arte, escola e docência. Escrevo para você porque já tivemos trocas de escritos anteriormente e elas foram significativas para mim. Esta carta que te envio fará parte de um artigo acadêmico. Isso pode parecer, a princípio, meio estranho, mas vou te explicar melhor.

Em agosto deste ano participei do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV), no Uruguai. Foi a primeira vez que estive neste evento. Ele foi recomendado por amigas que estavam presentes em edições anteriores. Enviei um resumo expandido intitulado "Proposições poéticas para pensar a docência em Artes Visuais". Até este momento eu estava em um lugar razoavelmente confortável, pretendia falar (ou propor algo) sobre (a partir de) minha pesquisa, sobre como estou desenvolvendo as aulas de Estágio Curricular na UDESC e os projetos poéticos neste contexto. A chamada de trabalhos para o evento já deixava claro que o formato de apresentação seria distinto, mas eu ainda não havia compreendido bem como ocorreria.

O primeiro desafio foi escolher um objeto para levar, conforme havia sido solicitado por um e-mail pela organização do evento: "Les pedimos que traigan un objeto proveniente de su lugar de origen que esté vinculado a su investigación o al tema que presentaron para participar del seminario.". Escolhi uma de minhas coletas, um vidrinho com asas de libélulas.

Fig. 1. Vidro com asas de libélulas, objeto levado para o evento SIPACV.

O segundo desafio foi viajar de avião sozinha. Eu não tenho medo de estar no ar (ou não tinha) mas sempre tenho medo que algo dê errado e eu perca o voo. Maicon me levou até o aeroporto de Floripa, me ajudou a despachar a bagagem e nos despedimos. Deu tudo certo, mas peguei uma turbulência que me assustou. Outras pessoas também se assustaram e uma criança repetia em voz alta e chorosa "Mãe, eu quero sair desse avião, eu não gosto desse avião". Fiquei com medo, mas as coisas se acalmaram e não demorou muito para chegarmos ao aeroporto de Carrasco.

Lá mesmo, conheci outras pessoas que também participariam do evento. Fiquei em um hotel próximo à Rambla, com uma vista para o mar, e tive a companhia de Aline, uma amiga querida. No dia seguinte fomos caminhando para a Faculdade de Artes da Universidade da República, onde ocorreu a abertura do evento. Neste momento entendi melhor a proposta.

Na abertura, enquanto os organizadores explicavam o formato das assembleias, lembro de ter ouvido algo como: "Não sabemos se deste modo dará certo, mas precisamos fazer juntos para descobrir. É um desafio." Achei bonito e corajoso e, além disso, coerente com uma das questões que norteavam a chamada de trabalhos: "Como desafiamos hierarquias e formas estabelecidas de produção de conhecimento?" Guarde essa pergunta, Gab, ela é importante. Foi ela que, ainda na escrita do resumo, selecionei como chave para o diálogo.

Fiquei na Assembleia D, mediada pela professora Amparo Alonso Sanz, da Universidade de Valência. A sala tinha em torno de 44 pessoas, havia brasileiros do norte, sudeste e sul. Chilenos, argentinos e uruguaios. A maior parte do tempo a comunicação foi em espanhol ou "portunhol", quando falavam devagar eu compreendia melhor. Não me arrisquei a falar em outra língua, me mantive no meu português manezinho de Florianópolis.

Na primeira assembleia, que ocorreu no mesmo dia que a abertura, os objetos que levamos foram colocados no chão, ao centro da sala. A mediadora fez o convite para que nos apresentássemos por meio deles, mas não poderíamos usar o nosso objeto, teríamos que escolher outro. Optei por uma carretilha preenchida com linha preta. A escolha se deu pelo afeto, por minha mãe e minha avó paterna serem costureiras, mas também por pensar nas possibilidades da linha enquanto o que une e desenha. Além dessa, tivemos outras propostas envolvendo os objetos e fomos também convidados a coletar pela cidade.

Fig. 2. Coletas realizadas na cidade de Montevidéu entre os dias 04 e 07 de agosto de 2025.

As assembleias seguiram este fio nos dias seguintes, com propostas interativas, perguntas reflexivas e dinâmicas em grupo. Desenhamos, conversamos, escrevemos, compartilhamos palavras-chave, rimos, brincamos, instalamos objetos, discutimos seriamente, fotografamos, conversamos em roda na beira do lago de carpas e brindados pelo sol. O mais interessante é que, mesmo estando a todo o tempo falando sobre arte e arte educação, não conhecíamos as pesquisas uns dos outros de forma direta e linear, como em uma apresentação convencional de trabalho. Conhecíamos aos poucos a pessoa do pesquisador, seus interesses e suas investigações. Entende? O que quero dizer, Gab, é que a oportunidade de interagir com o outro nos modos como foi proposto, nos colocava em um lugar de deslocamento, tirando a centralidade do que se quer falar para desenvolver a escuta. Era uma convocação para estar presente.

Não vou descrever para você todos os detalhes do que ocorreu no evento porque a carta ficaria demasiado longa. Mas o centro do que quero te dizer é que, entre todos estes acontecimentos tão raros em eventos acadêmicos, percebi que ocorria algo que dialogava com o que tenho proposto a mim e aos estudantes na Universidade: o diálogo aberto, o exercício do olhar, da escuta, de criar a partir do que se encontra na escola, do estar artista pesquisador professor, do pensar a docência a/r/tograficamente. Então, Gab, é por isso que esta carta também fará parte de um texto acadêmico, porque é exatamente aqui que a proposta do evento me trouxe, para este espaço de pensar a escrita de outro modo e "[...] desafiar as hierarquias e formas estabelecidas de produção de conhecimento".

Na ocasião da submissão do resumo expandido, ainda em junho deste ano, elenquei no texto algumas questões, entre elas: "Que perguntas fazemos em sala de aula que impulsionam formas de criação poética e reflexiva sobre a docência?" e "Que perspectiva de docência é criada quando abrimos espaço para o exercício poético em disciplinas de licenciatura?".

Durante a experiência do Seminário, discutimos, pensamos e articulamos também diferentes questões. Coletei duas que trago aqui para dialogar com você: "Toda pergunta necessita de uma resposta? Que imagens coletivas fazem parte do seu trabalho?". Foram estas que me fisgaram, encontraram algo em mim que já estava ressoando.

Como você bem sabe, desde 2019 tenho desenvolvido projetos poéticos nas disciplinas de Estágio Curricular que ministro. As propostas, mesmo algumas tendo "segunda edição", são sempre distintas. Mas existe um fio que as costura, que é o contexto criativo: o estágio, o ser professor e a escola. De modo geral, eles se configuram como estratégias para observar, pensar e criar artisticamente com e/ou a partir da escola.

Estas aulas e propostas encontram embasamento nas teorias de bell hooks (2017, 2020) e Paulo Freire (2011, 2021), bem como na abordagem a/r/tográfica proposta por Irwin (2005). Amparada em Freire (2011, p. 16) compreendo que "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho da destreza [...]", é convidá-lo a experienciar e reconhecer, que, como ensina bell hooks a partir da pedagogia engajada, existem "[...] maneiras de repensar as práticas de ensino e as estratégias construtivistas para melhorar o aprendizado" (hooks, 2020, p. 21).

Entre os projetos realizados, escolho trazer dois para nossa conversa: Coletas docentes (2023) e Trocas poético-pedagógicas: correspondências entre estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da USP e da UDESC (2024). Este último foi realizado em parceria com a professora Sumaya Mattar da Universidade de São Paulo (USP).

Fig. 3 e 4. Trabalho realizado por Isabela Wilwert Schumann na ocasião do projeto "Coletas docentes" (2023).

Fig. 5. Trabalho realizado por Léo Eslabão na ocasião do projeto "Coletas docentes" (2023).

Fig. 6. Trabalho realizado por Léo Eslabão na ocasião do projeto "Coletas docentes" (2023).

Fig. 7. Envelope da carta escrita por Gustavo Henrique Scheidt na ocasião do projeto "Trocas poético-pedagógicas: correspondências entre estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da USP e da UDESC" (2024).

Fig. 8. Envelope da carta escrita por Bárbara Carmo na ocasião do projeto "Trocas poético-pedagógicas: correspondências entre estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da USP e da UDESC" (2024).

Cada projeto carrega seus objetivos e especificidades, estratégias poéticas para percepção do espaço escolar, da construção docente e dos tensionamentos político pedagógicos. De modos distintos, os estudantes são convidados a construir imagens, delinear posicionamentos docentes por meio de um olhar atento, exercitar a escrita poética sobre si e a atenção sobre a construção docente do outro, criar a partir do vivenciado no ambiente escolar, e assim, desenvolver um exercício de continuidade no processo artístico em segmento com a prática pedagógica.

Em "Coletas docentes" os alunos receberam uma caixinha de papel e foram convidados a realizar coletas no espaço da escola nos dias de observação e atuação de estágio utilizando este suporte. Estudamos artistas referência que trabalham com coletas e pensamos sobre como poderíamos relacionar a construção docente e artística com as coletas no espaço escolar. Veja com atenção as imagens 3, 4, 5 e 6, Gab, perceba como partindo de um mesmo suporte os estudantes criaram discursos e imagens totalmente distintos, transparecendo suas subjetividades e interesses.

Em "Trocas poético-pedagógicas: correspondências entre estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais da USP e da UDESC" o convite feito aos alunos das duas universidades era que se correspondessem entre si, trazendo em suas cartas questões relacionadas ao contexto do estágio atual e dos anteriores, observações sobre a escola (espaço, materiais disponíveis, metodologias, etc), relatos de como estão articulando sua formação, bem como de seus interesses e suas experiências como professores. Trocamos ao todo cinco cartas: enviamos três e recebemos duas. Ao final do projeto, todos se conheceram pessoalmente, pois tivemos a oportunidade de visitar a USP.

Ambas experiências fizeram parte de um contexto de estudos teóricos e de pesquisas práticas na escola. Foi possível perceber que as proposições feitas aos estudantes exploraram suas próprias vinculações poéticas, como ocorreu nas cartas enviadas por Gustavo, por exemplo. Ele trabalhou a paisagem como metáfora de sua escrita, ele é pintor e em sua produção visual a paisagem é um dos temas explorados. Ou seja, por meio do projeto ele conseguiu articular de forma direta o pensamento pedagógico e o pensamento artístico, assim, compreendo que os processos artísticos impulsionam as propostas pedagógicas, e do mesmo modo, as práticas pedagógicas podem impulsionar os projetos artísticos.

Então, Gab, quando retomo a pergunta "Como desafiamos hierarquias e formas estabelecidas de produção de conhecimento?" encontro nestes projetos e na estrutura vivenciada no SIPACV pistas de como podemos, enquanto professores e artistas, fazer isso acontecer. É como se eu tivesse encontrado uma pergunta que me incita a continuar. Você me entende? Essa pergunta também te fisga/toca/faz pensar? Como você tem desafiado as hierarquias por aí?

Quanto às questões que coletei na vivência do Seminário ("Toda pergunta necessita de uma resposta? Que imagens coletivas fazem parte do seu trabalho?"), me interessei por elas enquanto impulsão, como algo que me estimula a continuar pensando, testando e estudando enquanto a/r/tógrafa. Perguntas em aberto fazem parte da vida de um pesquisador que pensa a/r/tograficamente, como bem pontuam Springgay; Irwin; Kind (2005, p. 901, tradução nossa):

> Artistas, pesquisadores, professores engajados em a/r/tografia estão vivendo vidas de investigação: vidas cheias de curiosidade pontuadas por perguntas em busca de entendimentos mais profundos enquanto interrogam suposições. Fazer a si mesmo perguntas que perduram entre, em meio e/ou dentro de questões visuais/textuais, teóricas/analíticas e pedagógicas/curriculares é viver uma vida comprometida com a investigação, o engajamento ativo e o des/conforto. Muitas vezes é uma vida ansiosa, onde o a/r/tógrafo é incapaz de chegar a conclusões ou estabelecer um padrão linear de investigação. Em vez disso, há um nervosismo, uma reverberação no excesso do processo de duplicação. A pesquisa viva recusa absolutos; em vez disso, ela se engaja em um processo contínuo de não-saber, de busca de um significado que é difícil e tenso.

Nesta busca por uma significação em meio aos excessos e reverberações de uma pesquisa viva, reflito sobre a segunda questão, referente a imagem coletiva do trabalho. Ela me chama a atenção especialmente porque tenho pensado que as proposições que faço, por mais que tangenciem subjetividades, devem sempre prezar por algo maior e coletivo, no sentido de busca de um ensino de arte de qualidade e de uma formação inicial atenta.

Amigo, além disso tudo que te relatei sobre o evento e as relações com minha pesquisa, preciso também te contar outros detalhes. As pessoas em Montevidéu são muito receptivas. Eu não planejei visitar um lugar sequer da cidade, escolhi não ficar pesquisando coisas antes de ir, queria que elas acontecessem enquanto eu estivesse lá. E aconteceram. Caminhei muito pelas ruas (que são bonitas e bem arborizadas), o que foi uma escolha acertada para observar as minúcias. Vi "América Invertida" de Torres García de pertinho. Filmei uma performance linda da Aline. Fiz amizade com a Andressa, uma artista querida. Comi muitas medialunas. Visitei museus e livrarias. Fui ao Teatro Solis e assisti a uma apresentação de flamenco belíssima. Fui a um bar de tango e assisti outra linda apresentação de flamenco. Caminhei pela Rambla e conheci o Parque Rodó. O parque é lindo, amigo. Parece pintura. Além disso tudo, posso te dizer que o azul do céu de Montevidéu é realmente encantador.

Isso tudo que te trago aqui, Gab, é a vida em movimento, são as coisas acontecendo, que me fazem ter energia para continuar criando os projetos poéticos junto dos alunos, entendendo que a pedagogia engajada "[...] ressalta a importância do pensamento independente e de cada educando encontrar sua voz, que é única [...]" (hooks, 2020, p. 49). Espero que esta carta te encontre bem, e que ela seja o início de uma troca entre nós, da construção de um pensamento coletivo. Me escreva, por favor. Me conta o que tens feito e como tens passado.

Te admiro y te deseo siempre lo mejor. Besos de tu amiga Tharciana.

Referencias

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação com prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando o Pensamento Crítico:** Sabedoria Prática. São Paulo: Elefante, 2020.

SPRINGGAY, Stephanie; IRWIN, Rita L.; KIND, Sylvia Wilson. **A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text.** Qualitative Inquiry, Illinois, v. 11, p. 897- 912, 2005.

Tharciana Goulart da Silva

Doutora (2022) e Mestre (2017) em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), graduada em Licenciatura em Artes Visuais da UDESC (2015). É membro dos grupos de pesquisa "Entre Paisagens" (UDESC/CNPq). Atua como professora no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no Mestrado Profissional em Artes da UDESC. É coordenadora do Subprojeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UDESC) de Artes Visuais. Realiza pesquisas sobre coleções de professores artistas, a/r/tografia e Estágio Curricular Supervisionado. E-mail: tharcianagoulart@gmail.com.

É possível fotografar a escuta?

Carina Nascimento d' Ávila
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Este artigo-exposição foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Código de Financiamento 001. Foi criado pelas universidades e ruas geladas de um inverno uruguaio no VIII Seminário de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV) em agosto de 2025. Uma questão rondava a minha mente: será possível fotografar a escuta? Aquela escuta sensível que Barbier (1998) um dia escreveu sobre, aquela que sintoniza-se de forma generosa a outro ser. Será possível fotografar isso? E foi exatamente essa tentativa que vinha acontecendo nos encontros do seminário, um ritmo ou vários ritmos criados e constantemente recriados por um coletivo em suma previamente desconhecido. Neste ritmo-conversa, suportavam-se falas longas e silêncios profundos. E entre os meus trânsitos em Montevideo, eu fotografei o que pude escutar das ruas e do seminário, registros que compõem esse artigo de forma paralela e também convergente. Imagens que gostaria que falassem sem a necessidade tão evidente da minha mediação, pois há que se fazer diálogo com as palavras.

Palavras-chave: escuta sensível; fotografia; educação; comunidade; comunitário;

antes de existir computador existia tevê
antes de existir tevê existia luz elétrica
antes de existir luz elétrica existia bicicleta
antes de existir bicicleta existia enciclopédia
antes de existir enciclopédia existia alfabeto
antes de existir alfabeto existia a voz
antes de existir a voz existia o silêncio
o silêncio
foi a primeira coisa que existiu
um silêncio que ninguém ouviu
astro pelo céu em movimento
e o som do gelo derretendo
o barulho do cabelo em crescimento
e a música do vento
e a matéria em decomposição
a barriga digerindo o pão
explosão de semente sob o chão
diamante nascendo do carvão
homem pedra planta bicho flor
luz elétrica tevê computador
batedeira, liquidificador
vamos ouvir esse silêncio meu amor
amplificado no amplificador
do estetoscópio do doutor
no lado esquerdo do peito, esse tambor
Arnaldo Antunes

Escute a música:
https://youtu.be/C-qf05jyYu0?si=WQKkVmcsM_n290v2

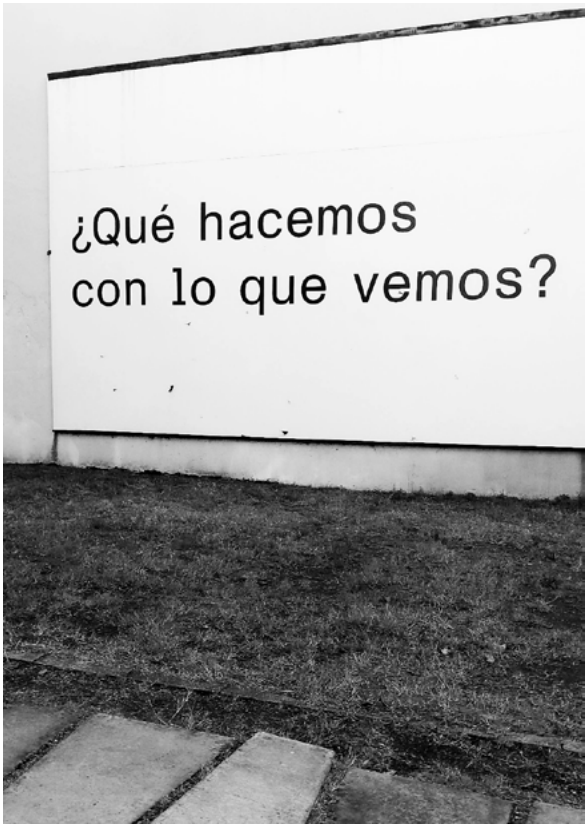


Fig. 1. Fotografia do muro do Espacio de Arte Contemporáneo, onde foi colado um grande cartaz escrito digitalmente: ¿Que hacemos con lo que vemos?

Exercício 1:

Enquanto você lê estas linhas, pare por um momento e feche os olhos. Concentre-se nos sons que te cercam neste exato instante. Tente identificar todos eles, do mais sutil ao mais óbvio. Anote-os. Há um som que você não tinha notado antes? Como o ambiente soa quando você o escuta de forma intencional? O que esses sons dizem sobre o lugar e o momento em que você está?

O mundo, em sua vertiginosa e implacável cadência, parece ter esquecido a urgência da pausa. Diante do turbilhão de imagens, sons e informações que nos assaltam a cada instante, a escuta se tornou um ato de resistência, um refúgio necessário. É nesse cenário de overdose sensorial que este artigo nasce. Motivada pela necessidade de reavivar a escuta na comunidade escolar onde leciono, a proposta aqui é uma provocação: seria possível fotografar a escuta? Que paradoxos, que saberes e aprendizados podem emergir dessa sutil, e talvez impossível, tentativa?

A provocação central de fotografar a escuta é, na verdade, uma metáfora para algo muito mais profundo. É uma reflexão sobre a necessidade de uma de ir além da superfície, para se conectar com o invisível e o inaudível. A educação, em sua estrutura tradicional, muitas vezes privilegia a lógica visual, a palavra dita, a resposta imediata. Mas esquece que o aprendizado mais significativo pode vir do silêncio, da observação atenta, da sensibilidade. A escuta, aqui, não se limita ao sentido da audição, mas se expande para uma escuta sensível, uma forma de estar no mundo que se sintoniza com as nuances, os ritmos e as emoções de tudo o que nos cerca. Como seria o mundo se houvesse uma cultura forte e consolidada de "escuta sensível" (BARBIER, 1998)? Como seria fotografar esse mundo?

Fig. 2. Fotografia retirada de um banheiro feminino num bar de Montevideo onde foi escrito manualmente: "Nadie sabe lo que puede un cuerpo"

Me fiz essas perguntas porque em 03 de abril de 2024, me reuni em uma grande Assembleia de servidoras e servidores do colégio que leciono e decidimos não só aderir, mas inaugurar uma greve nacional pela Educação. Percebemos que estávamos num momento crítico e necessário para insistir num diálogo com o governo de forma mais incisiva, já que todas as outras formas de diálogos não foram bem sucedidas. A difícil e corajosa decisão, só ocorreu mesmo pela ausência de escuta por aqueles que deveriam zelar pela educação pública de qualidade. A greve se estendeu por longos e exaustivos meses.

Trabalhei arduamente, participando de forma ativa na Comissão de Comunicação do Comando Geral de Greve. Neste período, houve uma série de eventos infelizes na comunicação entre famílias e servidores. Uma comunicação violenta que muitas vezes eu achava que iria culminar em algo físico. Algo muito triste de ver. Até porque ninguém ali era realmente responsável pela greve, ninguém decidiria a favor por menos investimento no colégio.

Os dias de assembleia simbolizavam bem esses problemas. Famílias se reuniam do lado de fora do campus e contratavam carros de som para esbravejar seus gritos de ordem. E de frente para essa manifestação, o Comando de greve fazia o mesmo. Obviamente, um não ouvia o outro. Não se debatia em como dialogar com essas famílias, mas sim que o carro de som deveria ser mais potente. Tudo isso me entristecia, até porque imaginava como seria o nosso retorno depois da greve, como essa relação frágil poderia se restabelecer.

No retorno às aulas de Informática Educativa, disciplina que ministro para turmas do Ensino Fundamental 1, continuo observando a dificuldade de escuta. Às vezes, o problema maior não é gerar interesse nos/nas estudantes, mas sim, moderar as falas e garantir que todas sejam escutadas. Passei a investir mais tempo em práticas como meditação e visualização para fomentar a escuta sensível.

A escuta sensível é, por Barbier, aquela que vai além da decodificação de códigos da linguagem falada. Mas requer um esforço além, de empatia e dedicação para o Outro. Nutrir-se de todos (ou quase todos) elementos daquele que se expressa e ouvir com o corpo, o espírito disponível, sem contagem de tempo, de forma presente aqui-agora.

A escuta sensível não é apenas ouvir o que o outro diz, mas captar o que não é dito, as emoções, os silêncios, a linguagem do corpo. É uma forma de comunicação que se dá no campo da intuição, da empatia. Essa escuta é fundamental para a educação, pois é através dela que o educador podemos nos conectarmos com o Outro, compreendendo suas singularidades e desafios. A escuta sensível é a semente de uma pedagogia que acolhe, que compreende e que transforma.

Fig. 3. Fotografias de um muro numa rua de Montevideo onde há cartazes com fotografias de pessoas que desapareceram na época da ditadura militar nos anos 70. Ainda há um cartaz onde está escrito "La verdad sigue sequestrada"

E se a fotografia fosse também uma forma de escuta? Uma escuta silenciosa do mundo? A fotografia, em sua essência, é a captação de um instante, de um fragmento de tempo. Mas o que acontece se ao buscar capturar não o que se vê, mas o que se sente, o que se ouve ou o que se cala? Um vestígio do invisível? Uma pegada deixada pelo som no tempo?

> Quanto de não-visto pode suportar uma imagem? Quanto de não-ouvido cabe em um enunciado, em um som? Quanto

> não-saber arrega cada uma das coisas que sabemos, em suas entranhas, nas menores partes, nos cantos, que se distribuem em desconhecidos menores, compostos por sua vez de incertezas exponencialmente misteriosas? (CONTAGE, 2024, p.87)

O ato de fotografar a escuta é um exercício de paradoxo. Como dar forma a algo que não tem forma física? Como registrar algo que, por natureza, é etéreo e tão particular? Talvez a resposta esteja não na imagem final, mas no processo. A fotografia da escuta não está na foto em si, mas no olhar que a produz. É um olhar que se torna ouvido, uma lente que se torna tímpano. A escuta, nesse contexto, é um pré-requisito para o ato de fotografar, e a fotografia, um resultado do ato de escutar.

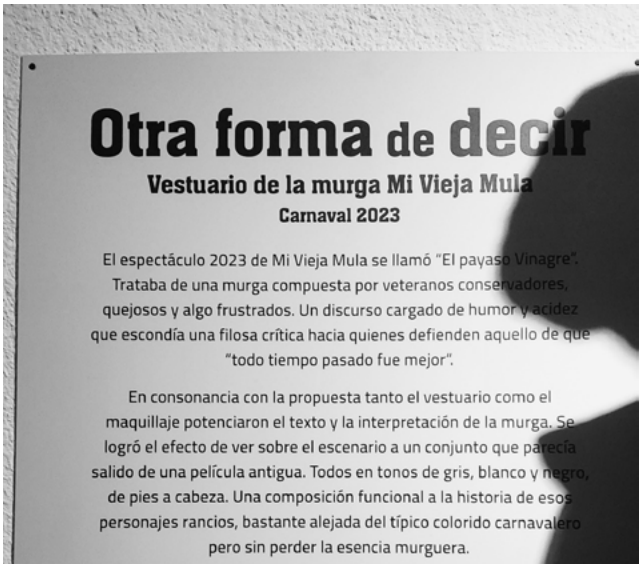


Fig. 4. Fotografia realizada no Museo do Carnaval de Montevideo onde destaquei a legenda da exposição cujo título é "Otra forma de decir".

Exercício 2

Este é um exercício de percepção e criação. Escolha um lugar ou uma pessoa que você queira escutar. Não com seus ouvidos, mas com sua atenção, seu olhar e seu coração. Observe a luz, as texturas, as cores. Observe os silêncios, a forma como a pessoa se move ou como os objetos estão dispostos no espaço. Tente traduzir essa escuta em uma fotografia. O que a imagem que você criou diz sobre o que você sentiu e percebeu? Ela traduz o silêncio? A tranquilidade? A agitação?

Pode-se dizer que a escuta sensível é também o cerne da sabedoria indígena, que carrega em si uma profunda sabedoria sobre a conexão com a natureza e com o coletivo. Ailton Krenak, em seus trabalhos, nos convida a "adiar o fim do mundo" através de uma reconexão com a Terra e seus ciclos. Essa reconexão é, acima de tudo, um ato de escuta. Escutar a floresta, o rio, os seres que nela habitam, é compreender a interdependência e a riqueza do ecossistema.

De forma semelhante, o escritor Daniel Munduruku (2017), em sua obra, narra uma história que ecoa essa profunda relação, a qual narrei num dos encontros do SIPACV ainda deste ano. Munduruku conta que quando era jovem se

sentia deslocado, sem pertencer à sua própria aldeia, principalmente após se ver apaixonado por uma menina branca e não ser correspondido, exatamente pela sua origem indígena. Seu avô, um ancião, o aconselha a escutar o rio. Ele explica que o rio não se questiona se é ou não um rio, ele simplesmente é. Ele segue seu ritmo, seu fluxo, e acolhe tudo o que encontra em seu curso. A escuta do rio é, nesse caso, uma metáfora para a escuta de si, a aceitação da própria natureza e a busca pelo seu próprio fluxo.

Fig. 5. Fotografia de djembês (tambores originários de Guiné) empilhados de forma a se encaixarem entre suas partes mais finas e redondas, formando um bonito coletivo. Registro realizado numa loja e escola de música de Montevideo.

- O rio ensina que é preciso ser perseverante. Ele diz que é preciso encontrar um motivo para seguir adiante. Meu neto já viu o rio parar diante de um obstáculo e ficar chorando, lamentando-se?

Ele não me deu tempo para responder, logo retomou a ideia.

- Ele não faz isso. Sabe por quê? Porque dentro dele tem uma voz que repete sem cessar que, se ele parar, jamais irá se encontrar com o grande rio, lugar de onde vieram nossos ancestrais e para onde voltaremos depois da nossa existência. O grande desejo do rio é ser o rio. Ele não quer ser outra coisa. E ele não só poderá sê-lo se abandonar sua verdadeira vocação. Acontecerá com ele o que acontece com todos os que, homens ou mulheres,

> abandonam sua missão: ficará doente, pobre, fedorento. Água parada cria lodo, e a vida vai embora. Ninguém quer tomar banho num rio com água parada, pois sabe que ali não há alegria. Ali estará um ser que desistiu. (MUNDURUKU, 2017, p.14)

"Quise Vestirme de Mar" (CASATTI, CORGATELLI e MARSIGLIA, 2025) foi uma das instalações que esteve presente no VIII SIPACV. As autoras realizaram fotografias e vídeos nos quais exerceram a escuta sensível para as águas salgadas.

Fig. 6. 4 fotografias dos registros audiovisuais (1- de cabeça para baixo se vê o mar, a areia e os prédios da orla. 2- se vê pedras com limo e o mar. 3- se vê o movimento do mar com uma fotografia realizada com longa exposição. 4- se vê o mar mais azulado e coisas que parecem algas).

Nesta instalação, vejo um cuidado com não só ouvir o mar, mas também há uma preocupação com o coletivo. "¿Cómo se construye un paisaje colectivo? ¿Cómo las imágenes construyen memoria? ¿Cómo recuperar las sensaciones que nos genera el mar y su entorno?" - assim as autoras questionam.

Se somos 60 a 70% de água, ouvir as águas com atenção é ouvir a nós mesmos e as nossas memórias. Somos uma grande população que busca se aglutinar em torno das águas como forma de sobrevivência e de vivência, onde acumulamos histórias e comportamentos que não necessariamente prezam pelo respeito aos outros e a si mesmo.

> Sempre estivemos perto da água, mas parece que aprendemos muito pouco com a fala dos rios. Esse exercício de escuta do que os cursos d'água comunicam foi produzindo em mim uma espécie de observação crítica das cidades, principalmente as grandes, se espalhando por cima dos corpos dos rios de maneira tão irreverente a ponto de não termos quase mais nenhum respeito por eles. (KRENAK, 2022, p.7)

A escuta sensível é parte essencial do processo de aprender. A escuta não é apenas um ato de compreensão, mas um ato de pertencimento e de respeito. E é essa a escuta que é necessária cultivar na educação, para que toda comunidade escolar se sinta, de fato, pertencente a um coletivo diverso e acolhedor. A escola deve ser um espaço-tempo onde todas e todos podem ser ouvidos, onde a diferença é celebrada, e não um lugar de uniformização do pensamento.

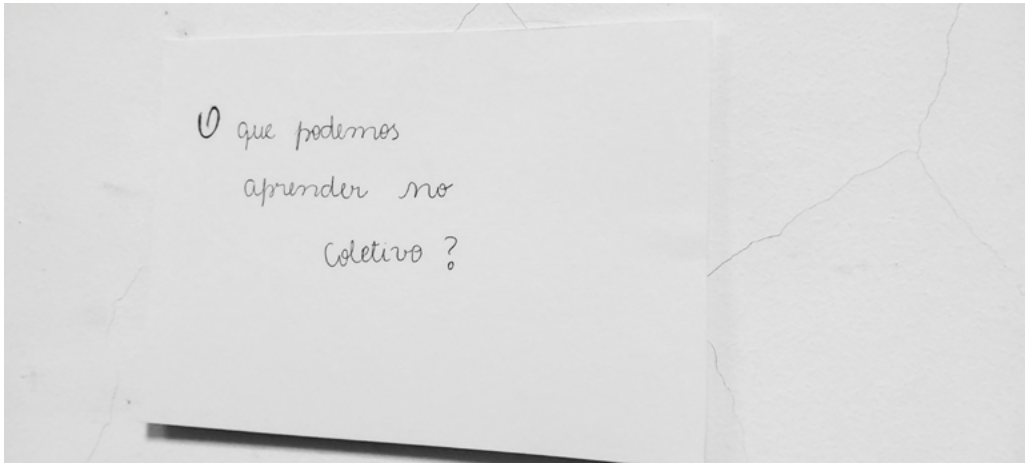


Fig. 7. Registro fotográfico da pergunta "O que podemos aprender no coletivo?" realizada por alguma pessoa durante uma assembleia no seminário.

Atualmente tenho estudado exatamente essa nossa conexão com as águas e os aprendizados que podemos ter com elas para impulsionar em minha escola um espírito comunitário.

A educação, em seu cerne, é um processo de trocas, de diálogos, de encontros. E para que esses encontros sejam frutíferos, a escuta é a condição fundamental. Em um ambiente escolar, o barulho muitas vezes se impõe. São vozes, risadas, passos, o tilintar dos teclados. Mas é no meio desse ruído que precisamos aprender a ouvir. E talvez o mais desafiador: ouvir o silêncio. O silêncio do estudante que não se manifesta, o silêncio que esconde uma dificuldade, uma angústia ou um grito de socorro.

É nesse ponto que a fotografia, como metáfora para a escuta, se torna uma ferramenta valiosa. O ato de fotografar exige uma pausa, um olhar atento. Exige que nos sintonizemos com o contexto, com a luz, com o instante. Da mesma forma, a escuta sensível na sala de aula exige que se faça uma pausa, que se desprenda da pressa de cumprir o cronograma, para realmente enxergar o corpo discente para ouvir o que sua postura, seu olhar e seus silêncios estão dizendo. E para isso é necessário investimento governamental.

A tentativa de fotografar a escuta é, no fundo, a tentativa de fotografar a alma do mundo. É a busca por um Olhar que não apenas vê, mas que sente, que se conecta, que se entrega. E é essa a escuta que precisamos na educação, para que possamos construir uma sociedade mais empática, mais diversa, mais humana. Uma sociedade onde o aprendizado não seja apenas a memorização de dados, mas o florescer do ser em sua totalidade.

A fotografia da escuta é a imagem que registra o instante em que a atenção se faz presente. É a imagem que capta a pausa, a respiração, o olhar que

se detém. É um exercício de percepção, tanto para quem fotografa quanto para quem observa a imagem.

Mas se a fotografia é a arte de capturar um instante, e a escuta é um fluxo contínuo, será que a verdadeira escuta só acontece quando deixamos de buscar a imagem e nos entregamos ao som do tempo, sem a necessidade de registrá-lo?

Referências

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal.** Tradução: Maria Amália Ramos. In: BARBOSA, J. (org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EDUFScar, 1998

CASATTI, Romina, CORGATELLI, Carla e MARSIGLIA, Milena. **Quise Vestirme de Mar.** Instalação fotográfica e audiovisual. VIII Seminário de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV) em agosto de 2025

CONTAGE, Daniel Gaivota. **Escolas invisíveis: dobras para uma críptica da visão pura.** -- 1. ed. -- Rio de Janeiro: NEFI, 2024. -- (Coleção Teses e Dissertações; 17)

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos.** Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

Carina Nascimento d' Ávila

Professora de Informática Educativa do Colégio Pedro II (Humaitá I), onde atuou como Diretora Pedagógica durante o período pandêmico no campus Tijuca II. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da UERJ (Proped), orientada por Tânia Lucia Maddalena. Mestre em Educação (Proped- Uerj, orientação: Edmea Santos), graduada em Fotografia (UNESA) e Pedagogia (UERJ), vem mergulhando nos estudos de Imagem e produção do conhecimento, importando-se desde a configuração dos artefatos legitimados científicos a invenções nos espaços não-legitimados de produção de conhecimento, reconhecendo-o como forma de sobrevivência do engajamento e das proposições autônomas e coletivas que desafiam o discurso batido das lógicas de reprodução. Como educadora, compreende-se como propositora de práticas, as quais, percebe ao longo de mais de dez anos, acontecem por alguns fios condutores elétricos e frenéticos: sensibilidades, prazer, autogestão, redes e aqui-agora. Instagram: @professoradebiquini / @edustorylab.

Entrando na roda: a dança circular e o tambor de crioula como práticas pedagógicas na escola

Barros, Nayana Fernanda
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Gonçalves, Genicleia Vitório Silva
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Pereira, Maria de Lourdes Andrade
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Palavras chave: Dança circular; Tambor de Crioula; Interculturalidade.

Introdução

A Dança Circular e o Tambor de Crioula partilham de elementos que se encontram - a circularidade, a coletividade e a musicalidade, como fundamentos. Ainda que, possuam desencontros em suas matrizes e contextos - a primeira relacionada a ancestralidade tradicional de distintos grupos e difundida como práticas comunitárias de integração, união e cooperação, e a segunda alicerçada na cultura popular Maranhense originado por afrodescendentes - cuja sua origem remete ao período da escravidao - como expressão de espiritualidade, resistência e cultura, ambas emergem como campos potentes de possibilidades pedagógicas significativas e coletivas na área de arte/educação, apresentando inúmeras alternativas a ser trabalhado no ambiente escolar desconstruindo estereótipo e promovendo práticas que questionam heranças coloniais.

Logo, o objetivo principal é apresentar a Dança Circular e o Tambor de Crioula como práticas pedagógicas no ambiente escolar, entendendo a escola como um espaço privilegiado e permanente para debater com os educandos de forma crítica, reflexiva e sensível questões que envolvem arte, cultura, memória e identidade.

Diante disso utiliza-se como abordagem metodológica os estudos de interculturalidade e decolonialidade, a qual tem a possibilidade de traçar estratégias que dialoguem com práticas educativas e artísticas que reconhecem os diferentes saberes e territórios de grupos sociais e culturais historicamente marginalizados. Para tanto guia-se na concepção de Candau (2008) de uma educação intercultural pautada no "reconhecimento do outro, no diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais" e aponta a interculturalidade como uma direção para "uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade" (Candau, 2008, p. 52).

Como suporte também para a construção do artigo, as experiências e trocas na assembleia do 8º Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual contribuíram através de um ambiente de colaborações poético-políticas de partilha, e dissidência que sustentam as concepções aqui apresentadas.

O Tambor de Crioula

O Tambor de Crioula é uma expressão cultural popular maranhense de matriz afrodescendente e desde 2007 é considerado Patrimônio Cultural Imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), tratando-se de uma "dança popular muito conhecida e apreciada no Maranhão" (Ferretti, 2014, p.01), que ecoa em vários municípios do Estado, evidenciando a potência dessa cultura e identidade afro-maranhense, carregada de excentricidades, cuja dinâmica possui características específicas no desenvolvimento do ritual de acordo com a localidade e a comunidade. Essa prática está ligada a religiosidade afro de devoção a São Benedito - o santo protetor dos negros, e possui entre seus elementos: a dança, o canto, os instrumentos, a vestimenta, a comida e a bebida, conforme o IPHAN (2016).

Ferretti (2014) aponta que a palavra "crioula", no Tambor de Crioula, refere-se ao papel da mulher na dança e o "tambor" como um instrumento importante para composição musical na dança. De acordo com o IPHAN (2016), a dança se apresenta em forma de círculo ou roda onde as mulheres (coreiras) dançam com gestos e movimentos cadenciados e rodopios ao toque dos tambores e o canto dos homens, denominados de coreiros.

Este movimento artístico integra as religiões de matriz afro-maranhenses e foi incluído como parte do catolicismo popular em devoção e pagamento de promessas. Durante a ladainha, costuma-se dançar com a imagem do São Benedito, "santo negro, considerado padroeiro do Tambor de Crioula" (Ferretti, 2014, p.03). Entretanto, também é um momento de diversão e brincadeiras, realizadas em qualquer lugar e período do ano, tendo maior visibilidade no Carnaval e na Festa Junina.

Monteles e Silva (2019), chama a atenção que, mesmo que a roda do tambor não tenha um intuito religioso "não acontece sem o envolvimento da fé [...]" e "todo o contexto é voltada para devoção desde o momento em que são entoados os primeiros cantos que fazem referência a São Benedito, São Sebastião" (Monteles e Silva, 2019, p.09).

Até meados do século XX, o Tambor de Crioula era visto com preconceitos e estigmatizado pela sociedade, chegando até ser muitas vezes proibido. Como destaca Ferretti (2014), "por mais de um século, notícias publicadas sobre tambores eram difundidas nas páginas policiais e solicitavam providências contra o risco de prejudicarem a ordem social" (Ferretti, 2014, p. 03). Essa manifestação cultural resistiu a opressão representando a resistência, a memória e a identidade do negro, sendo um patrimônio vivo maranhense.

Referências Culturais do Tambor de Crioula

União de São Benedito de Mestre Felipe

Seria impossível caracterizar o Tambor de Crioula sem mencionar Mestre Felipe e sua importância na Arte e na cultura Maranhense. O contato com o tambor nasceu da amizade com o Professor Sérgio, que é brincante, tambozeiro, produtor e membro da Associação de Cultura, engajado com a luta pela preservação da cultura maranhense e do Tambor de Crioula de Mestre Felipe.

Segundo Vieira (2008), Felipe Neres Figueiredo, mais conhecido como Mestre Felipe de Sibá (São Vicente Férrer, 06 de junho de 1924 — São Luís, 18 de julho de 2008), foi um folclorista, cantor, compositor, instrumentista e professor de Tambor de Crioula do Maranhão. Mestre Felipe é figura de referência na música regional do Maranhão e sua influência e importância para a cultura afro-brasileira, são amplamente reconhecidas. Nasceu em 1924 entre as roças e as casas de taipa do povoado de Tabocas, um bairro quilombola no município de São Vicente Férrer, com distância de 75 km de São Luís do Maranhão.

Costa e Camêlo (2012, p.05) mencionam que desde muito pequeno, Felipe já "montava" nos tambores na casa de sua avó, dona Enésia, onde aconteciam as festas, os pagamentos de promessas e as novenas em louvor a São Benedito. Foi com ela, matriarca do grupo de tambor Nhá Enésia, juntamente com seus pais e seus irmãos, que aprendeu a brincadeira trazida da África para o Brasil por seus antepassados escravizados, os rituais e a devoção a São Benedito, o santo padroeiro da brincadeira (Mendes, 2023).

Com 12 anos, Felipe já dominava os três tambores: grande, médio e crivador. Estudiosos da cultura como Candau, consideram este envolvimento das crianças e de seu envolvimento com a cultura nas comunidades- caso de Mestre Felipe que na infância já demonstrava passar adiante os ecos culturais de sua ancestralidade- de suma importância na preservação da identidade de um povo:

> Uma educação intercultural pautada no reconhecimento do outro, são necessárias no diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais, a interculturalidade como uma direção para uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 52).

Mendes (2023) ainda corrobora que, mesmo com pouco estudo, Felipe, desde muito novo teve que trabalhar emprestando sua mão de obra e sua força para adquirir o seu sustento e de sua família. Exerceu várias funções: foi lavrador, oleiro, cortador de madeira, tirador de caranguejo e carpinteiro, sem nunca ter abandonado sua paixão, dedicando-se à arte de "brincar" o Tambor de Crioula, o Bumba meu boi, o Cacuriá e o Coco nos festejos do interior de São Vicente, na Baixada Maranhense.

Esses princípios dos rituais e manifestações culturais durante sua infância e adolescência, foram cruciais para a formação do seu próprio sotaque. Um significado grande fluxo migratório da área da Baixada Maranhense se estabeleceu na região atualmente conhecida como Bairro de Fátima, Liberdade, Fé em Deus, Caratatiua e Monte Castelo, no final dos anos 1960 e início dos anos de 1970, trazendo consigo

tradições, rituais e crenças típicas de sua terra natal, em especial, a tradição de reunir a família e amigos em rodas e celebrações (Mendes, 2023).

Tambor de Crioula, União de São Benedito: como nasceu a brincadeira

Costa e Camêlo (2012) mencionam que Felipe e sua esposa, Raimunda do Carmo Pereira, a Dona Mundica, mudaram-se para a capital em meados da década de 1960. Seu Felipe, como era então conhecido, ao chegar à capital maranhense, tocou com Leonardo, Zé Olhinho, Elpídio e Roxa, entre outros. No início, enfrentou uma forte resistência por parte de alguns coureiros e coreiras. Seu sotaque era forte e tinha como características principais a ausência da matraca e o ritmo mais cadenciado com tocadas mais compassadas e, ao mesmo tempo, eletrizantes. Apesar desse estranhamento inicial, não demorou muito para que ele fosse conquistando seu espaço.

Sobrinho (2018) destaca que seu Felipe era um apreciador do jogo de dominó, praticava futebol e tinha boas conversas, além de suas grandes paixões: o Tambor de Crioula e o Bumba meu Boi. No ano de 1972, em frente à sua casa, familiares e amigos se juntavam para "brincar", trazendo comidas e bebidas que eram oferecidos a todos, de acordo com a tradição, originando assim a nomenclatura de "Tambor de Porta de Rua".

Um ano depois, em 1973, Seu Felipe percebeu que já era a hora de fazer uma Festa do Tambor madrugada a fora, assim como eram as festas na casa de sua avó, Nhá Enésia, no povoado de Tabocas. Esse momento marcou o nascimento do grupo Tambor de Crioula União de São Benedito, o grupo que carrega consigo seu sotaque e sua história (Sobrinho, 2018).

No início dos anos 1980, Nelson Brito, um dos fundadores do Laborarte - Laboratório de Expressões Artísticas, um ponto de efervescência cultural situado em um casarão histórico no centro ludovicense, convidou Seu Felipe a ministrar aulas no local. Esse encontro com Nelson Brito foi primordial para o aprendizado artístico de Seu Felipe (Sobrinho, 2023).

Grupo de dança: Tambor de Crioula do "Revestrez", povoado Eira dos Coqueiros/Peritoró-MA

Segundo o Instituto de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2023), Peritoró foi habitada em 1782 por indígenas, e posteriormente, por famílias quilombolas. Uma cidade pequena e que está ligada à várias outras cidades, carrega traços históricos e culturais, conservando a cultura quilombola como patrimônio imaterial.

Situada a cerca de 200 km (duzentos quilômetros) da capital São Luís, Peritoró tem suas raízes fincadas na cultura nordestina, com forte influência das tradições locais. A cidade é caracterizada por suas paisagens arbóreas e está localizada na região conhecida como "região dos cocais", devido à abundância de cocais cultivados. Essa árvore produz o coco babaçu, que é utilizado para diversas finalidades. Por exemplo, da semente do babaçu é extraído óleo, que pode ser usado tanto na culinária quanto em produtos de beleza, enquanto as cascas são aproveitadas na produção de carvão. Além disso, o cultivo deste fruto representa uma fonte de renda a mais para famílias do interior da cidade, contribuindo para a economia local e promovendo a valorização das tradições e saberes da comunidade.

Comunidades quilombolas habitam o território de Peritoró, carregando traços ancestrais, culturais e históricos para a região. Porro *et al.* (2020, p.16) *apud* Brasil (2003), destaca que está previsto na Lei Estadual nº 9.169/2010 e no Decreto Estadual nº 32.433/2016, que no Maranhão, a titulação dos territórios quilombolas está prevista na Constituição Estadual art. 229/1989. Desse modo, é notório que essas comunidades possuem direitos e proteção, sendo assegurado o reconhecimento de suas terras como forma de garantir a preservação cultural e a herança histórica do Maranhão.

Dentre várias comunidades que fazem parte de Peritoró, a comunidade "Eira dos Coqueiros" foi escolhida para a pesquisa de campo. Formada por descendentes de escravos que buscavam liberdade, a comunidade preserva sua origem e tradições ancestrais como a dança, canto, culinária e saberes que são passados de geração à geração.

A convivência harmoniosa e respeitosa com a natureza é uma característica marcante da comunidade que pratica a agricultura sustentável e o cultivo de produtos locais, como o coco babaçu. A luta por valorização, respeito, segurança e titulação de suas terras, são algumas preocupações, pois garante não apenas direito à terra, mas proporciona uma continuidade da cultura que é repassada aos mais novos.

Como tradições, podemos destacar o Tambor de Crioula representado pela matriarca dona Lulu, que lidera o grupo de dança "revestrés" (Imagem 1 e 2) que, segundo ela, ganhou esse termo por não possuir preconceito de gênero, ou seja, tanto homens quanto mulheres podem participar.

Fig. 1. Grupo de dança Revestrés. Fonte: acervo das autoras, 2025

Fig. 2. As coreiras dançando ao som do tambor. Fonte: acervo das autoras, 2025

Durante a pesquisa de campo, conhecemos a comunidade de modo geral desde sua viagem por uma estrada de chão (aproximadamente 20 km de Peritoró), até a um mergulho na cultura e tradições. Ao chegarmos à comunidade, fomos recebidas pela líder da comunidade e por seus familiares, em seguida, fomos para a igreja de São Benedito, construída pelos próprios moradores. Ali sentimos em cada movimento da saia rodopiando, músicas entoadas e som de cada tambor, o quanto aquele grupo batalhou para hoje, utilizarem a dança como forma de resistência, liberdade e religiosidade.

Dona Lulu, uma descendente de escravos e exemplo vivo para os mais novos, já sentiu na pele o peso do preconceito e luta ao longo dos seus 70 anos pela preservação da sua ancestralidade e da cultura quilombola, pedindo para os mais novos não deixar a cultura morrer e que preservem as lutas marcadas pela escravidão no Maranhão.

Desse modo, a experiência que tivemos na comunidade foi de suma importância para compreendermos este universo cultural, que por muitas vezes, é marginalizado e colocado nas entrelinhas do currículo escolar, já que esta temática é trabalhada apenas uma vez ao ano. Assim, a imersão nas comunidades quilombolas, proporciona aos estudantes um contato mais direto com a cultura afro-brasileira, permitindo que eles conheçam e valorizem a diversidade cultural local, para assim, desenvolverem um senso de pertencimento e respeito pelas diferentes identidades que compõem o Brasil.

UEB Antônio Vieira e o Tambor de Crioula União de São Benedito (Mestre Felipe)

A atuação dessas referências culturais - o Tambor de Crioula União de São Benedito e o Revestrez, por exemplo, mostram como essa expressão cultural é transmitida, recriada e espalhada por cidades diferentes do Estado do Maranhão. Mais do que registrar suas biografias, esses grupos servem de inspiração para o ambiente

escolar: suas experiências, vivências e rodas mostram trajetórias para a dança e a musicalidade e demais elementos do tambor como um meio para dialogar com a arte/educação e demais componentes curriculares.

Nesse sentido, a troca de experiências entre o Tambor de Crioula e a Escola Antônio Vieira, nasceu do contato entre o professor Sérgio que é parte do corpo docente da Escola. É professor de Educação Física e integrante do Tambor de Crioula de Mestre Felipe, atuando como divulgador da cultura e membro da Associação Folclórica e Cultural "Tambor de Crioula União de São Benedito". Faz parte do corpo docente da escola Unidade de Ensino Básico Antônio Vieira, trabalhando ativamente em algumas atividades juntamente com os professores de Arte e Ensino Religioso, especialmente, no evento que comemora o dia "Nacional da Consciência Negra", realizado todos os anos na escola, levando o tambor, os brincantes e realizando apresentações e oficinas com os estudantes.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs: "o aluno desenvolve sua cultura em arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunica" (PCNs, 1998, p.19).

Na última atividade do Professor Sergio, o Tambor de Crioula ao qual ele representa, foi a realização de um seminário (Imagem 3 e 4), com os alunos do 7º ano/ turma 72 em círculos, onde através de uma mesa de debates, o tambor foi apresentado a todos, iniciando por sua história, seus mestres, e obtendo uma grande participação dos alunos através de perguntas. Ao final, houve a distribuição de um café com bolo de tapioca, tradicional nas festas de São Benedito em que o café é servido.

Fig. 3. História do Tambor de crioula. Fonte: acervo das autoras, 2025

Fig. 4. Seminário na ueb Antonio Vieira. Fonte: acervo das autoras, 2025

Do ponto de vista pedagógico, a vivência do tambor de crioula, por ser uma dança circular, desloca o indivíduo de sua individualidade para a coletividade. A experiência corporal oportuniza a participação de todos na roda e interagindo uns com os outros num movimento circular. Dessa forma, a roda representa a igualdade e partilha, não há ninguém a frente ou atrás, porém lado a lado, promovendo valores como: respeito, diversidade, solidariedade e identidade.

Intercâmbio entre Peritoró, São Luís do Maranhão e Uruguai

Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual - SIPAC V

Uma possibilidade de intercâmbio e diálogo entre culturas diversas surgiu através da participação do grupo de mestrandas neste seminário que aconteceu nos dias: 04 a 07 de agosto de 2025 em Montevidéu-Uruguai, proporcionando a oportunidade de conexões com especialistas e colegas que compartilharam da mesma paixão pela arte e culturas visuais, sendo de suma importância para a troca de diálogos e troca de ideias através das oficinas sobre o formato de Assembleias.

O grupo de mestrandas de São Luís do Maranhão, fizeram parte do grupo quatro com a facilitadora Amparo Alonso (Espanha), onde ideias e propostas foram apresentadas e discutidas, em formato de mesas redondas, proporcionando o compartilhamento de seus sentimentos e ideias sobre seus trabalhos através de um objeto em comum, que no último dia do Seminário se transformou em um "limão" (Imagem 5 e 6).

Fig. 5. Compartilhando experiências. Fonte: acervo das autoras, 2025

Fig. 6. Momento de interação e empatia. Fonte: acervo das autoras, 2025

Este "limão" era compartilhado por todos que entravam e saíam da mesa redonda. Alguns movimentos e danças também foram partilhados similares à dança circular e a proposta do Tambor de Crioula esteve presente: *"O entrando na roda"* aconteceu com pessoas de várias nacionalidades, representantes de suas culturas e ideias (Uruguai, Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Guianas e Espanha) através de um ponto em comum: todos eram importantes, todos tinham algo a falar e a contribuir, todos podiam construir seu pensamento e ideias através daquela troca de experiências que, resultaram em um Manifesto cultural.

Igualmente acontece com a Roda de Tambor, onde descendentes de povos escravizados sentiam uma ligação através do toque dos tambores que são troncos de árvores cortados em três partes. A experiência no VIII SIPACV "Desencontros", foi uma porta aberta aos encontros e diálogos intercambiados, da mesma forma como ocorre a "umbigada", um gesto que une as pessoas ao cordão umbilical, outrora cortado pelas distâncias, dialetos, preconceitos e hierarquias, a Roda de Tambor, a Dança Circular e o grupo "La Mirada", estabeleceu um encontro, um diálogo, uma memória que registramos nas mentes, nos corações e que só fortalece a ideia de trabalhar na sala de aula esse elo de interculturalidade, de respeito, harmonia e empatia social cultural e artística.

Considerações

Ao fim dessa caminhada, percebemos que a Dança Circular e o Tambor de Crioula a partir da experiências e trocas no SIPACV, possibilitou refletir a roda sobre como vemos o mundo a partir de uma outra ótica e como isso influencia o jeito que fazemos arte, oportunizando ampliar o conhecimento, o fortalecimento e o compartilhamento no campo da Arte e da cultura com os alunos de São Luís e Peritoró-MA. Desse modo, observamos o quanto essa experiência foi significativa para os educandos vivenciando na prática o Tambor de Crioula com a presença do Mestre Felipe que possibilitou o contato direto com a tradição e o aprofundamento do conhecimento e aprendizado.

Referencias

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental,** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Diário Oficial da União, 21 nov. 2003. Disponível em: Acesso em: 13 de set. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Tambor de Crioula do Maranhão** / coordenação, Yêda Barbosa. – Brasília, DF: Iphan, 2016.

_____. **Os Tambores da Ilha** / Coordenação Rodrigo Martins Ramassote; Sérgio Figueiredo Ferretti, Valdenira Barros et al. São Luís. IPHAN 2006. Disponível em: https://bcr.iphan.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/65968/67283/Tambor-deCrioula-do-Maranhao_de_Dossie_.pdf. Acesso em: 29 de abr. 2025.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2008, vol.13, n.37, p.45-56. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnW-c67BjtC/?format=pdf & lang=pt.Acesso em: 29 de abr. 2025.

COSTA, Alex Silva; CAMÊLO, Júlia Constança Pereira. **Sob a Batuta do Mestre: O Tambor de Crioula de São Vicente Férrer** (1980-2008) (PDF). VI Simpósio Nacional de História Cultural: Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar. Teresina, PI: Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2012. Disponível em: https://gthistoria-cultural.com.br/VIsimposio/anais/Alex%20Silva%20Costa%20&%20Julia%20Constanca%20Pereira%20Camelo.pdf. Acesso em: 13 de set. 2025.

FERRETTI, Sergio. **Registro do Tambor de Crioula:** Política de Salvaguarda de bens da cultura imaterial no Brasil. GT 38I. 2014. (Congresso). Disponível em: https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401145554_ARQUIVO_TambordecrioulaII(artigorevisado).pdf. Acesso em: 13 de set.2025.

Fundamental – Dona Mundica e Mestre Felipe serão homenageados por Tambor de Crioula. Agência Tambor, São Luís, 21 de junho de 2024. Disponível em: https://agenciatambor.net.br/cultura/fundamental-dona-mundica-e-mestre-felipe-serao-homenageados-por-tambor-de-crioula/. Acesso em: 13 de set.2025.

IBGE. **História de Peritoró.** 2023. Disponível em:https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/peritoro/historico. Acesso em: 13 de set. 2025.

MONTELES, Nayara Joyse Silva; SILVA, Renata de Lima. **Tambor de Crioula** – performance de resistência no Maranhão. In: 5 Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais, 2019, Goiânia. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/106/o/Nayara_Renata_completo.pdf. Acesso em: 13 de set.2025.

MENDES, Jailson. **Tambor de Mestre Felipe, nascido em São Francisco Férrer, celebra 50 anos esta semana.** Blog do Jailson Mendes, 2023.Disponível em: https://jailsonmendes.com.br/2023/05/04/tambor-de-mestre-felipe-nascido-em-sao-vicente-ferrer-celebra-50-anos-esta-semana-vejam-a-programacao/. Acesso em: 13 de set. 2025.

PORRO, Roberto *et al*. **O novo reforço na produção agroflorestal de Domingos Mariano e Ivanilde:** Quilombo São Bento do Juvenal, Peritoró, MA / Roberto Porro... [et al.]. – Brasília, DF: Embrapa, 2020.

VIEIRA, Willian. **Mestre da toada no tambor de crioula.** Folha de São Paulo, São Paulo, 23 de julho de 2008. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2307200817.htm. Acesso em: 13 de set. 2025.

SOBRINHO, Pedro. **Tambor do Mestre Felipe celebra 50 anos com roda de conversa e dança.** Imirante, Sao Luis, 4 de maio de 2023. Disponível em: https://imirante.com/mirantefm/entretenimento/sao-luis/2023/05/04/tambor-do-mestre-felipe-celebra-50-anos-com-roda-de-conversa. Acesso em: 13 de set.2025.

SOBRINHO, Pedro. **Mestre Felipe por ele mesmo.** Imirante, São Luís, 2 de abril de 2018. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/2341124/. Acesso em: 13 de set.2025.

Nayana Fernanda Barros

Licenciada em Educação Artística, Habilitação Artes Plásticas/ UFMA (2017); Mestranda no Mestrado Profissional em Artes - PROF-ARTES pela Universidade Federal do Maranhão e Bolsista pela CAPES (2024-), pesquisadora no campo da arte e educação patrimonial. Atualmente docente efetiva da Prefeitura Municipal de São Luís - SEMED (2020-).

Genicleia Vitório Silva Gonçalves

Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas (UEMA/ 2022); Licenciada em Artes Visuais (UNINTER/2025); Mestranda em Artes Cênicas (UFMA/ ProfArtes, 2024); docente no Ensino Médio na escola Estadual Centro de Ensino João Mohana- Peritoró/MA; pesquisadora nas áreas de arte-educação, teatro de sombras e cultura quilombola.

Maria de Lourdes Andrade Pereira

Licenciada em Artes Cênicas (UFMA/2004); funcionária pública da Rede Municipal de Educação de São Luís- SEMED. Professora de Artes da Unidade de Educação Básica Antônio Vieira e Amaral Raposo (zona rural) Mestranda em Artes Cênicas pela (UFMA/ProfArtes); possui área de pesquisa em teatro, arte/educação, jogos teatrais e movimentos culturais como o Tambor de Crioula.

O artesanal do digital: poéticas da colagem

Fernanda Vieira de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Tania Lucía Maddalena
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Amanda Isarrá
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Palavras-chave: Artesanias; digital; redes; subjetividade; docência.

Narramos em primeira pessoa do plural — o nós. Somos três pesquisadoras que, sem abrir mão da escrita como gesto de inscrição e de partilha do olhar, acreditam na potência das linguagens que ultrapassam o texto, expandindo-se em imagens, sons, performances e tramas digitais. Nossa escolha pelo nós não é apenas uma marca estilística, mas um posicionamento ético e epistêmico: inscreve a pesquisa como prática coletiva, dialógica e relacional.

Este texto estrutura-se em três eixos que se entrelaçam: 1) O artesanal do digital, onde discutimos a possibilidade de compreender o digital em rede não apenas como contexto técnico, mas como campo sensível, lugar de gestos e movimentos que permitem reimaginar a ciência. Nesse eixo, recuperamos a noção de que narrar no digital pode ser também fazer ciência, instaurando modos de conhecimento menos lineares e mais abertos à experiência; 2) Poéticas da colagem, aqui exploramos a colagem como prática estética e epistêmica. Enquanto artesania, ela movimenta restos e fragmentos, tensionando os limites do que é considerado conhecimento válido e produzindo estéticas do possível. A colagem, nesse sentido, não é apenas um recurso, mas um modo de pensar e fazer pesquisa que acolhe a multiplicidade, o inacabado e a invenção; 3) Tecido multilingual: a arte da colagem nas assembleias, partimos da experiência vivida em Montevidéu, durante os quatro dias do SIPACV, para refletir sobre a colagem como prática coletiva, situada e multilinguística. Nesse contexto, a colagem aparece como espaço de negociação entre línguas, culturas e corpos, permitindo que o comum se teça a partir da diferença.

O artesanal do digital

Compreende-se artesanias "como apropriações e criações tecnológicas que participam da subjetivação dos trabalhadores, em especial do docente em exercício e do docente em formação universitária" (Nolasco, 2019, p.65). Quando utilizamos a palavra artesanias, nos referimos a toda e qualquer produção tecnológica, criada ou recriada.

> Uma artesania é um modo de inserir ideias no mundo e, ao inseri-las, recolocar-se, habitando-o de outra forma, sob uma nova perspectiva. Um caderno, um poema, uma música, uma instalação, um blog, um álbum de figurinhas, um podcast, um filme, uma fotografia...(Nolasco-Silva, 2022, p.81)

Falar sobre o gesto artesanal é abrir o olhar para novas maneiras de *fazersentirpensar*, é ampliar os modos de narrar-se e de narrar o mundo. Na docência, em particular, o conceito de professor artesão-inventor (Skliar, 2014; Nolasco, 2019) aponta para a potência criadora de quem habita as linguagens e, a partir delas, inventa-se e reinventa-se na relação com o outro. Nesse horizonte, a hipermídia torna-se terreno fértil para experimentar a docência como espaço de invenção.

Mais que um conceito, é uma declaração de intenções: queremos defender uma forma de ensinar e aprender que não se limite ao técnico ou ao funcional, mas que abra espaço para sentir, para experimentar. Interessa-nos pensar a educação como um campo poético, onde os artesanatos digitais — esses gestos criativos e sensíveis com a tecnologia — permitem ao sujeito expressar sua singularidade, sua história, sua perspectiva. Como quando montamos uma colagem com fragmentos que já existem, mas os remixamos para dizer algo novo, algo nosso. Os artesanatos digitais, nesse sentido, são modos de tecer subjetividades, afetos e relações.

Devemos aderir ao pensamento do artesanato, de que a produção de projetos digitais vai para além do industrial. Ser artesão na era digital é estar em contato direto com o outro, aprendendo e trabalhando em rede nas diversas etapas de um projeto. A internet e sua teia de conexão é um facilitador da elaboração, e de fato efetivação, de projetos colaborativos que são catalisadores na difusão de conhecimento, então articular essas diversas tecnologias digitais para inseri-las dentro dos espaços educativos, e entender a multiplicidade de espaços para expandir os processos de curadorias, fortalecem a ligação entre a tecnologia, o sujeito e o artesanato, tornando o ambiente educacional propício para uso mediado das tecnologias. As tecnologias digitais não são simples ferramentas, mas artefatos culturais do nosso tempo (Certeau, 2012), capazes de criar e estabelecer mediações com diversas linguagens que habitam as redes.

Diversos autores sustentam a tese de que, com a ascensão das tecnologias digitais em rede, perdemos a capacidade narrativa; haveria, segundo essa perspectiva, um esvaziamento da experiência humana em sua dimensão de narrar (Han, 2023). Este trabalho, contudo, caminha em direção contrária. Não por ingenuidade diante das complexas tramas de poder da cibercultura — estamos

cientes das lógicas algorítmicas que atravessam nossas vidas e da perversidade que estrutura muitas das Big Techs —, mas por acreditar que a narrativa resiste, ainda que em fissuras e brechas.

Nosso investimento está em recuperar a força analógica do narrar que reside nas práticas que nos constituem enquanto sujeitos históricos e culturais, revelando como essas práticas persistem, mesmo que discretamente, em vestígios e gestos cotidianos. Narrar, ainda hoje, é possível e necessário: as narrativas se reconfiguram e reaparecem na própria tessitura do digital em rede, onde o humano insiste em imprimir sua voz, sua memória e sua sensibilidade.

É nessa perspectiva que o EduStoryLab- Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação se inscreve, ao se debruçar sobre as narrativas digitais para ensaiar outros modos de fazer ciência. Modos em que o saber não se restringe à palavra escrita, mas se expande em tramas hipermidiáticas que se tornam mais do que simples suportes: tornam-se artesanato sensível, coletivo, vivo. Essa tessitura permite que emerjam dimensões muitas vezes silenciadas pela rigidez da ciência moderna: afetos, corpos, memórias e vozes que nos atravessam enquanto sujeitos sociais.

Poéticas da colagem

A partir da prática da colagem — entendida como poética do fragmento, do remix e da invenção (Kastrup, 2001) — exploramos os usos cotidianos da tecnologia como territórios de criação sensível. Reunindo materiais diversos, entre memes, capturas de tela, arquivos pessoais e recortes digitais, buscamos ativar uma estética do comum, onde mãos e máquinas se entrelaçam.

A colagem traz em seu sumo uma perspectiva semiótica, que ultrapassam os conceitos pré definidos e transborda significados em sua prática, como a apropriação (Villa-Forte, 2019), a desconstrução, a fragmentação de elementos, o deslocamento, a experienciação imagética e, principalmente, a ressignificação. Esta prática faz parte do movimento artístico presente na hibridização cultural e estética contemporânea. Devemos internalizar o nosso olhar, nos voltarmos para nossas subjetividades, que nos perpassam e se tecem através do *espaço-tempo*. Quando exercitamos a colagem estamos cultivando a multilinguagem, a multiculturalidade, a diversificidade e pluralizando nossos sentidos:

> relações dialógicas podem ser construídas e reconstruídas a partir de circunstâncias, informações, trajetórias e posições de sujeito que configuram o olhar. Como sabemos, o olhar sempre está traspassado por condições e referentes que se superpõem tais como classe, raça, idade, estilo de vida, preferências sexuais e muitas outras. Via olhar, essas relações embebem (contaminam) o espaço da imagem com informações, preconceitos, expectativas e predisposições, transformando-o em espaço de interseção, de interação e diálogos com subjetividades e, por isto mesmo, passível de sugerir e influenciar reposicionamentos sócio-simbólicos e, inclusive, repulsa. (Martins, 2008, p.31)

O sujeito contemporâneo constrói sua subjetividade em processos de formação (Macedo, 2010) não só através do ambiente escolar, e relações na qual eles estão inseridos, mas também através das redes tecidas na cibercultura, onde (se)encontram e desenvolvem narrativas digitais que ajudam na produção e no autoconhecimento, para além do domínio meramente instrumental.

Quando criamos com a colagem, precisamos nos questionar: o que se emerge dessa criação? O que surpreende? Como esse gesto de colar se relaciona com narrar, pesquisar, estar presente? Que sentidos sobre o digital apareceram nesse fazer artesanal? A colagem é uma técnica que nos faz explorar o nosso sentido cotidiano, que fala do agora, das presenças nos espaços que ocupamos, da relação com o digital e o sensível, utilizando tanto a tecnologia física como a digital.

Construindo um dos pilares da artesania digital, a reutilização de recursos na prática da colagem torna o investimento na produção artesã de baixo custo, permitindo que criemos através do "lixo" projetos, que nos tornam produtores e desenvolvedores de tecnologias. A importância das imagens e dos resíduos sensíveis impacta, nesse sentido, como uma forma de narrar o mundo, contribuindo para a formação sensível do indivíduo, em consonância com Skliar (2003), através da valorização das narrativas e da diferença. Essa valorização das pequenas coisas, impulsiona a valorização do trabalho poético e artesanal na educação, que acolhe a fragilidade e a memória como forma de resistência, dialogando diretamente à noção de professor-artesão. Esses aportes sustentam a ideia do professor-artesão-inventor, que atua com intencionalidade estética e formativa, promovendo aprendizagens significativas por meio da tecnologia, forjando um sujeito que atua criativamente com a hipermídia.

Tecido multilingual: a arte da colagem nas assembleias

O desconhecido, o outro, aquele com quem não nos relacionamos ou tapamos os olhos, é quem nos sacia de algo que não sabemos que precisamos. As perguntas que devem reverberar em nossa mente, quando de impacto com o desconhecido costumam ser: o que podemos ter em comum? O que ele traz em sua bagagem que remete à minha tessitura?

Durante os momentos da assembléia, os encontros com o(s) desconhecido(s) ressignificam a colagem, as tornando presente para além do campo físico, a colagem está na memória e na subjetividade, nos processos que construímos e que sempre estarão inacabados. Os objetos trazidos se conectam em diversos aspectos teóricos da colagem, formando uma espécie de corpo, de tecido ambíguo, que mostra um pouco e ao mesmo tempo não mostra nada sobre cada um de nós.

Os significados que os objetos carregavam eram perpassados por narrativas, que se teciam ao cotidiano de quem as contava. A sensação que prevaleceu foi uma espécie de conexão extraterritorial entre objetos desconhecidos e pessoas desconhecidas, mas que estabeleceram um significado, um pacto ao debulhar seus itens e subjetividades, uma colagem. De que forma então esses encontros com o(s) desconhecido(s) se conecta com o que pulsa em nós?

As reuniões provocaram uma sensação indeliberada de desencontro que gerou uma ressonância, nos pondo e repondo em movimento. O sentimento de caos, ordem e improvisação eram iminentes e onipresentes, atiçados através de perguntas abertas que não se fechavam, nem sequer por um instante. Indagações essas que nos fazem refletir que o privilégio que temos de participar de algo tão auspicioso e excitante, escancara uma lacuna: para quem fazemos as nossas pesquisas? A minha complexidade diminui a complexidade do outro que também sofre a opressão capitalista? Pesquisamos porque queremos salvar alguém ou algo? O que fazemos enquanto pessoas que pesquisam e coexistem com o mundo não acadêmico? Talvez a resposta esteja no lugar que me pulsa com outra pessoa, aquele lugar que lateja, que se encontra e desencontra entre eu e o outro, entre fragmentos, entre colagens. A força coletiva, a subjetividade coletiva, a memória coletiva, todos esses aspectos podemos encontrar e reverberar em cada um dos momentos que nos inundaram.

A todo momento, ao encarar o objeto desconhecido do desconhecido, tentamos, miseravelmente, encaixar todos eles em conceitos para que houvesse uma conexão, como quem busca somente o fruto em uma árvore. Cada item ali exposto de forma íntima não possuía conexão até que nós mesmos estivéssemos conectados, através das nossas produções, dos nossos sentidos, buscando a resolução através dos motivos que nos moviam. O que cada um ali pensou sobre cada parte descoberta dependeu dos motivos que os levaram àquele momento.

Ao olhar todos aqueles objetos, todos desnudos após narrações que concatenaram o desconhecido (agora não tão desconhecido) ao seu artefato, pudemos observar um lindo quadro de colagem, repleto de subjetividade, de coletividade, de processos interrompidos, um tecido multilingual maior que fronteiras, maior que conclusões ou maior que qualquer predefinição humana que pudéssemos dar. Ali estavam fragmentos de corpos, construindo um novo tecido epitelial.

Referências

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. **Visualidade e educação,** Goiânia : FUNAPE, 2008. p. 25-36 (Coleção desenrêdos, 3)

NOLASCO-SILVA, Leonardo. (2019). **Tecnodocências:** A Sala de Aula e a Invenção de Mundos. 1ª edição/Salvador-BA. Editora Devires, 2019.

NOLASCO-SILVA, Leonardo. A professora artífice ou Sobre Dramaturgias 'docentesdiscentes' **Arcos Design,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, Março 2022, pp. 70-86.

SOUZA, Leonardo. (2020). **Uma Ideia de Colagem:** A Construção de uma Realidade a partir do Fragmento. UFLBA.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/Mediar a formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

SENNET, Richard. **O artífice.** Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer à linguagem.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros".** Revista Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

VILLA-FORTE, Leonardo. **Escrever sem escrever:** literatura e apropriação no século XXI. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Belo Horizonte, MG: Relicário, 2019.

Fernanda Vieira de Oliveira

Mestranda ProPEd/Uerj, pesquisa artesanias digitais na formação docente. Membro do EduStoryLab - Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura e bolsista CAPES.

Tania Lucía Maddalena

Pesquisadora argentina. Professora da Faculdade de Educação (UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ). É líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura (EduStoryLab).

Amanda Isarrá

Graduada em Artes Visuais pela UERJ. Bolsista PROATEC do projeto "Histórias para Educar". Membro do EduStoryLab - Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura.

Imagens dos Movimentos em defesa da educação no Brasil (2016) como imagens-comburente

Bianca Rezende Carolina
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Palavras-chave: imagem; imagem-comburente; formação; movimentos sociais.

Durante o ano de 2016, no Brasil, o campo da educação pública repeliu os consensos. De um lado estavam os projetos governamentais de desmonte, e do outro, estudantes, trabalhadores da educação e interessados, que posicionaram-se contra as medidas. As reformas que anunciavam o congelamento de gastos ao campo e uma reestruturação curricular, discutidas de maneira limitada, resultaram nessa mobilização extensa, onde cerca de 1197 instituições educacionais foram ocupadas em 22 estados brasileiros, segundo a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas.

Deste contexto, emergiram ocupações, manifestações e atividades culturais que pretendiam barrar o então Projeto de Emenda Constitucional nº 55 (Teto de Gastos) e a Medida Provisória nº 745 (Reforma do Ensino Médio). As pessoas em atividade política e as palavras pintadas em cartazes, por exemplo, tiveram seus gestos registrados a partir das *imagens*, objeto da investigação deste escrito. Frente às provocações levantadas pelo tema "Des/encontros: misturas e colaborações no poético-político" deste VIII SIPACV, surge a pergunta: como pensar as imagens deste contexto, inseridas no âmbito coletivo, como elementos provocadores de uma *formação*?

Alloa (2018) propõe a ideia de que a imagem é o contrário da ideia de uma janela ao externo (uma transparência), ou um espelho do real (uma opacidade), mas é um entre-lugar. Para discutir sobre a dicotomia entre transparência e opacidade, o autor desenha a ideia de *pensatividade da imagem,* que emerge da recusa em aprisionar a imagem em categorias fixas, reconhecendo-a como território de deslocamento e perturbação. Didi-Huberman (2013), por sua vez, ao levantar que se rache ao meio a noção de imagem, recusa os seus atributos de imagística, reprodução, iconografia ou mesmo de figurativo. Rachar a imagem, seria concebê-la enquanto "figura figurante, a saber, o processo, o caminho, a questão em ato" (Didi-Huberman, 2013, p. 189). A concepção de imagem para os autores, portanto, desenha-se na pensatividade, na abertura, no processo vivo e inacabado.

As reflexões acerca da imagem (Alloa, 2018; Didi-Huberman, 2013) abrem caminhos para compreendê-la como *imagem-comburente* (Carolina, 2025), imagem que pleiteia uma *formação*. Em continuidade, ponho luz ao conceito de *formação*, que segundo Bondía (2003) é: uma instância da elaboração de si; um processo que

desafia pré-determinações; ação provocadora de deslocamentos; e, se há abertura do sujeito da formação, resulta na transformação.

Desenhado o panorama bibliográfico acerca das questões sobre *imagem* e *formação*, trago os objetos de reflexão deste texto: duas fotografias que integram o contexto dos movimentos em defesa da educação no Brasil, em 2016 (Figura 1 e Figura 2).

Fig. 1. Faixa levantada em meio à caminhada contra a PEC 55/241, 2016, [s.l.]. Fonte: Projeto Colabora.

Fig. 2. Manifestação contra a PEC 55/2016, Brasília, [s.d.]. Fonte: Outras Palavras.

Pensar que cada uma dessas imagens convocam uma formação é reconhecer nelas um universo próprio, que tem o seu sentido desenhado na relação com quem a vê. Dada a experiência proposta pelo VII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, onde aconteceu a partilha acadêmica por meio do formato de *assembléias*, essas imagens foram circunscritas no âmbito coletivo: a orientação do evento era de que se levasse um objeto para as assembléias, como elementos ativadores das discussões. Os objetos de minha escolha foram as duas imagens que este texto discute, compartilhadas, num primeiro momento, com o grupo que me foi designado no primeiro dia de assembléia.

Da partilha em grupo, colhi questionamentos e impressões sobre as imagens, como: "Por que estão borrados os textos da faixa?" (Figura 1) ou "quais os direitos ceifados pela PEC 55/241?" (Figura 2). Essas questões deixam ver que as imagens deslocam sentidos e não se encerram em si mesmas. O olhar passa a habitar a dúvida.

Aqui então, a aplicação do conceito de **imagem-comburente** às imagens deste contexto convocam deslocamentos, subjetivos e formativos. Ao não assumirem uma função ilustrativa ou representacional, essas imagens se prestam a oferecer sentidos inacabados, nas quais quem se deixa afetar por elas é convocado à *experiência*. A noção de experiência formulada por Bondía (2002) conta sobre algo que nos atravessa e transforma, e que o saber desdobrado da experiência é singular e pede atenção e presença. A experiência com as imagens opera como acontecimentos formativos, que se dão pelo contato sensível com as perturbações que elas podem encarnar.

As imagens dos movimentos em defesa da educação no Brasil em 2016 parecem ser fragmentos de um contexto marcado pelo dissenso, ainda que não se deixem reduzir apenas a isso. Convocar estas imagens para esta reflexão é propor que elas continuem atuando como presenças que seguem interrogando o presente. Por isso, este texto toma a direção de ativar um tempo outro para a ação pensante sobre a imagem (Alloa, 2018), reconhecendo-a como uma instância da experiência e do pensamento. Nessa direção, a formação que emerge das imagens é aquela que desestabiliza se abre ao dissenso, como condição formativa, capaz de gerar outros modos de ver, estar e imaginar.

Referências

ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade – o que a imagem dá a pensar. In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Introdução, p. 7–19.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

CAROLINA, Bianca Rezende. **Da fumaça à combustão: os movimentos em defesa na educação do Brasil (2016).** 2025. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem:** pergunta formulada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paula Almeida. São Paulo: Editora 34, 2013.

Bianca Rezende Carolina

Educadora, artista visual e pesquisadora. É mestranda (2023/2025) no PPG em Arte e Cultura Visual, Universidade Federal de Goiás, com bolsa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Cnpq). Se entremeia pelos universos dos estudos visuais e das políticas públicas e educacionais. É participante no Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (PPGACV/FAV/UFG).

Mediação artística como Pedagogia Cultural

Tatiana Fernández
Universidade de Brasília, Brasil

Marina Vaz Andre Moyle
Universidade de Brasília, Brasil

Lyara Oliveira Silva
Universidade de Brasília, Brasil

Palabras clave: Pedagogias culturais, Educação decolonial, Estéticas decoloniais, Educação em visualidades

Introdução

A mediação artística, quando pensada como prática pedagógica no contexto da Escola Parque, levanta questões importantes sobre como as crianças se relacionam com a arte, os espaços culturais e os saberes que circulam entre escola e território. Este texto parte da análise de duas imagens captadas durante uma visita ao Museu Nacional da República, com uma turma do Ensino Fundamental I, para investigar como esses momentos de encontro com a arte também produzem experiências de aprendizagem e reconhecimento.

Pensar essa mediação como pedagogia cultural nos aproxima das contribuições de Henry Giroux e sua herança freireana, especialmente quando articula pedagogias críticas com os Estudos Culturais. No contexto latino-americano, essa discussão ganha força com a inflexão decolonial proposta pelo grupo Modernidade/Colonialidade, que insere a ferida colonial como elemento central na produção de saberes. É a partir dessa ferida que muitos dos gestos observados nas imagens ganham sentido, há ali um reconhecimento que parece atravessar o corpo e a escuta das crianças.

A mediação vivida ali permitiu que os estudantes se vissem nas obras e nas histórias contadas, reconhecendo outras referências e pertencimentos mesmo que o museu ainda seja um espaço que carrega potenciais dinâmicas de hierarquização. Assim, este artigo propõe olhar para essa mediação como prática de uma pedagogia cultural situada, que produz outros modos de aprender e de se relacionar com a arte, com a cidade e com a própria história.

As Escolas Parque

A Escola Parque é um modelo de escola idealizado por Anísio Teixeira na Bahia, na década de 1950, que traz o ensino da arte à outra dimensão de protagonismo escolar.

Dentro das particularidades do território do Distrito Federal, o projeto de educação básica em Brasília emerge já inserido em uma conjuntura marcada pela inovação, atravessada pela própria fundação da cidade concebida para ser a nova capital do país em 1960. Sobre seu idealizador, reconhecido como um dos principais nomes da Escola Nova no Brasil, afirma-se que

> Em 1957, Anísio Teixeira, então diretor do INEP, concebeu o Plano Educacional de Brasília. Tratava-se de um plano ousado e inovador que traria da Bahia a experiência de escola-parque, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Não somente: reformaria os currículos vigentes, excluindo temas inadequados e introduzindo ferramentas de ensino mais modernas, como a televisão, o rádio e o cinema (Distrito Federal, 2014).

A ênfase sobre ferramentas modernas do campo da comunicação, da tecnologia e a linguagem audiovisual apontam ao que hoje se denomina pedagogia cultural. A concepção de Escola Parque também é pensada na sua dimensão social e democrática. Um dos principais objetivos de Anísio Teixeira para as escolas foi "promover a convivência das mais variadas classes sociais numa mesma escola, (...) tendo como objetivo a formação de cidadãos preparados para um mundo sem diferenças sociais" (Distrito Federal, 2014, p. 23-24). O papel cultural é, nesta perspectiva, político porque proporciona espaço para a experiência da construção comunicativa e estética do Brasil.

As Escolas Parque são consideradas Escolas de Natureza Especial que, segundo o site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, são "unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas, que oferecem espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes" (2024). Atualmente contam com professores de disciplinas específicas licenciados nas áreas de: Artes Visuais, Educação Física, Dança, Música e Teatro, se traduzindo em escolas de Arte e Movimento. As ações de mediação artística são bem-vindas e entram de forma acoplada aos fundamentos e objetivos das Escola Parque, que devido ao tempo integral, é um espaço de produção cultural. As Escolas Parque são muito procuradas por proporcionar um tempo integral com qualidade cultural.

Quanto às diretrizes pedagógicas das Escolas Parque, no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), a educação em artes é concebida como atravessada por múltiplos valores humanos, que devem orientar suas práticas pedagógicas. Na parte dedicada à área de Arte, propõe-se uma abordagem que prioriza o desenvolvimento do fazer artístico e do processo criativo, abrangendo as diversas linguagens pelas quais a arte se manifesta. Nessa direção, o currículo indica que tais experiências formativas devem estar articuladas aos Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), de modo a favorecer uma leitura crítica e com senso de equidade a

> [...] natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, de idade, de

> diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (Distrito Federal, 2014, p. 41).

Para o debate dos Eixos Transversais, reflete-se sobre o notável ganho das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, em toda a educação básica, pública e privada, em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Adiante, acerca da comunidade, do público das Escolas Parque, nota-se que é bastante diverso, como previu seu idealizador. Um dado importante é que a partir de 2004, com a mobilização política indígena do movimento do Acampamento Terra Livre, há um fenômeno de retomada, corroborado com o movimento migratório do povo Guajajara (MA) e outros povos para a aldeia Teko Haw no bairro do Noroeste (DF). Vem crescendo expressivamente o número de crianças indígenas em idade escolar, matriculadas nas Escolas Parque do Distrito Federal, que é uma população indígena em contexto urbano. Tais constatações corroboram a premissa de que modelos e currículos ultrapassados e eurocentrismo não cabem na complexidade do cotidiano e do público destas escolas, havendo a necessidade de buscar epistemes e pedagogias decoloniais. No caso desta pesquisa consideramos as estéticas decoloniais porque são essas discussões na arte que afetam a retórica de celebração da modernidade.

Inflexão decolonial e estéticas decoloniais

A inflexão decolonial é uma forma de desfiliação da ideia de modernidade sem problematização da fronteira entre modernidade/colonialidade ou sem resistência à dominação do conhecimento hegemônico eurocêntrico. Na América Latina constitui uma corrente intelectual e política que se diferencia, como aponta Eduardo Restrepo e Axel Rojas (2010), das discussões dos estudos culturais ingleses da Universidade de Birmingham na década de 1960 com Richard Hoggart e Stuart Hall. Para estes intelectuais os estudos culturais assumem o lado da modernidade, mesmo da modernidade periférica (como os trabalhos de Nestor Gacia Canclini e Jesús Martin Barbero), enquanto o movimento da inflexão decolonial é constituído pela ferida colonial.

Onde a colonialidade impõe a dominação de uma lógica profunda que hierarquiza as epistemologias, que resulta no padrão da universalidade, a inflexão decolonial propõe a pluriversidade, que segue a máxima Zapatista de um mundo onde caibam muitos mundos. A inflexão decolonial "constitui uma aposta por visibilizar e fazer viáveis a multiplicidade de conhecimento" (Restrepo e Rojas, 2010, p.21). É estabelecer uma nova genealogia de pensamento que tenta interromper, segmentar, problematizar e impulsionar outras maneiras de imaginar o mundo e de constituir outras lutas. Os autores afirmam que a "inflexão decolonial passar por reconhecer que todo conhecimento é um conhecimento situado histórica, corporal e geopoliticamente" (2010, p.20), ao passo que a colonialidade coloca o conhecimento como algo que surge de nenhum lugar, com algo originário de uma divindade, para

assim desclassificar todo o conhecimento que é produzido por outros sujeitos cujo o corpo, o sexo, a raça e o lugar de onde se anuncia está fora do eixo eurocêntrico ocidental.

Joaquín Barriendos (2011) afirma que, para além da colonialidade do poder (Quijano, 2000) também há uma colonialidade do ser e do saber (Gómez; Mignolo, 2012), são três dimensões que constituem a essência que estrutura a modernidade/colonialidade, moldando e categorizando as relações políticas, os conhecimentos e a forma de se existir. A colonialidade do poder, refere-se as dimensões do poder político que hierarquiza o corpo, a subjetividade, o gênero, as relações de trabalho e a natureza. A colonialidade do ser é a hierarquização dos sujeitos, como se alguns seres humanos fossem mais humanos que outros, e esses outros são desumanizados, para que sejam tutelados e salvos de si mesmos. A colonialidade do saber é a hierarquização de saberes e conhecimentos, como se alguns conhecimentos fossem mais importantes que outros, principalmente no campo científico e tecnológico para a dominação das subjetividades e controle social.

A arte e a estética foram usadas pela modernidade para colonizar a sensibilidade e as subjetividades das comunidades já existentes, resultando na ferida colonial. Por meio da catequização do sensível, os símbolos religiosos, a arquitetura das igrejas e a arte sacra serviam para doutrinar e apagar as cosmovisões, pinturas corporais, rituais, vestimentas e qualquer artefato que tivesse conexão com a ancestralidade. É na expropriação do sensível e da subjetividade que a modernidade estabelece os conceitos de arte e estética, dentro de um pensamento universalista.

As estéticas decoloniais se mostram como uma alternativa para a construção de subjetividades pluriversas, onde a multiplicidade estética se torna uma experiência tangível do sensível no enfrentamento da colonialidade do poder, do ser e do saber. Confrontar a colonialidade e suas dimensões não está unicamente direcionado "a um objeto, a uma obra, ou um artista, ou grupo, mas ao modo de ser, sentir, pensar e agir em determinadas situações" (Gómez e Mignolo, 2012, p17). Neste sentido, as estéticas decoloniais vem propor a liberação da subjetividade e do sensível, como sugere Pedro Pablo Gómez e Walter Mignolo (2012, p. 9) liberar "os sentidos, as emoções e o intelecto" da ferida colonial que originou as cicatrizes físicas e emocionais que afetam o ser e o saber daqueles feridos pela modernidade/colonialidade.

As pedagogias culturais

As pedagogias culturais são aquelas formas de entender a pedagogia como produção cultural e a produção cultural como uma pedagogia. Estas pedagogias se consolidam no encontro entre a pedagogia crítica de origem freiriano e os estudos culturais ingleses, que como vimos, não incorpora a ferida colonial, embora se debateram nas críticas às relações de poder e dominação/emancipação no Centre for Contemporary Cultural Studies. Já as pedagogias críticas incluem estudos de identidade e diferença, justiça social, paz, colonialidade, ecologia, tecnologia e mídias que contém em si mesma a ferida colonial porque partem dessa situação. Paulo Freire ensinou na Universidade de Harvard no final da década de 1960, onde influenciou educadores com Henry Giroux, Joe Kincheloe, Peter McLaren, Michael

Apple e Maxine Greene. Com eles surgiu a pedagogia crítica nos Estados Unidos e no Canadá enquanto na América Latina as ditaduras impediram a divulgação da obra de Freire até o final dos anos 80.

Como Freire, Giroux pensa a pedagogia no plural, porque a leitura do mundo deve preceder à leitura da palavra ou, à nomeação do que conhecemos. Dado que existem diversas formas de conhecer o mundo (independente da intenção política) é possível pensar em diferentes pedagogias. Freire pensa numa Pedagogia do Oprimido (1978), numa Pedagogia da Esperança (1992), ou numa Pedagogia da Autonomia (2003). Giroux também nomeia as pedagogias que enfatizam sobre diversos aspectos críticos que compõem uma Pedagogia Crítica (2020) como uma Pedagogia da Resistência (2022), Pedagogia Pandêmica (2021), ou Pedagogia da Oposição (2024) entre outras. Estas pedagogias fazem ênfase sobre os espaços de produção cultural e os meios que conformam os sistemas e instituições da arte, da educação e da produção cultural popular e mediática.

Todas estas pedagogias conformam as pedagogias culturais porque produzem cultura. O que diversos educadores reconhecem (Trend, 1992; Weiner, 2021, Camozzato et al., 2016, Martins e Tourinho, 2014) como pedagogia cultural é a relação entre prática pedagógica e trabalho cultural. Esta proposta é um projeto político e ético (Giroux, In Trend, 1992) ligada ao que Giroux denomina como democracia cultural ou democracia radical: "A pedagogia cultural oferece uma nova visão para reescrever não só as relações entre cultura e poder, entre arte e pedagogia, mas também entre o trabalho cultural e o projeto de renovação democrática" (Idem, p. viii). Nestas bases as(os) professoras(es) de arte na América Latina podem reconhecer que são agentes culturais na reconstrução e construção cultural mais do que professores de uma tradição ocidental de arte ligada ao sistema comercial do capitalismo (Camnitzer, 2008, 2009).

Nesse sentido, o ensino das artes na educação básica adquire relevância extraordinária como espaço de potência para pedagogias culturais decoloniais que permitam uma aprendizagem da produção cultural dos contextos e comunidades que conformam as escolas e ao mesmo tempo, e pelo mesmo motivo, promovam uma aprendizagem que produz conhecimento cultural. As Escola Parque em Brasília foram pensadas no contexto de um projeto de educação que facilita uma relação aberta entre a escola e a comunidade em termos culturais e políticos. São espaços onde podem se gestar pedagogias culturais.

O artista Luis Camnitzer (ano) aponta a estreita relação entre pedagogia, arte e cultura na América Latina. Essa relação é política porque a condição de colonialidade do ser e do ver exige colocar todas as forças criativas à resistência e conservação e ao mesmo tempo à dissidência (no sincretismo religioso por exemplo). Freire, igual que o pedagogo revolucionário Simón Rodriguez no século anterior (ver Camnitzer, 2008), expõe de maneira direta a ferida colonial da dinâmica opressor/oprimido e nos aponta um caminho de construção cultural descolonizada que é tanto importante para a educação quanto para a arte e a cultura. Hoje esta posição não é mais relevante somente para a América Latina, mas se tornou crucial também para os países do Norte Global, principalmente de Estados Unidos onde Giroux expõe o sistema capitalista por meio de uma extensa produção crítica do sistema de educação nas últimas décadas:

> A educação opera como um lugar de poder no mundo moderno. Se as(os) professoras(es) estão realmente preocupadas(os) com salvar a educação, vão ter que levar a sério como a pedagogia funciona em níveis locais e globais. A pedagogia crítica tem um papel vital tanto na compreensão quanto em desafiar como o poder, conhecimento, e os valores são apresentados, afirmados e resistidos dentro e fora dos discursos tradicionais e esferas culturais.(2022, p. 178)

O ressurgimento do fascismo nos países do Norte mas também na América do Sul renova, na visão de Giroux (2021, 2022, 2024), e de diversos educadores da América Latina (Candau, 2013; Walsh, 2017), a relevância da pedagogia crítica como um importante instrumento teórico para construir bases mais humanas, ecológicas e democráticas e desconstruir as relações opressor/oprimido, que na perspectiva latino-americana é um processo descolonizador e despatriarcalizador.

Nas Escolas Parque a prática pedagógica de professoras e professores inclui a mediação artística de eventos culturais internos e externos à escola. As atividades nas Escolas da Rede Integradora em Educação Integral, são frequentes e intensas, se comparamos com a frequência e intensidade da experiência de estudantes de escolas públicas que não fazem parte de programas de educação integral no D.F. Esse conhecimento específico das artes torna as(os) professores de artes visuais, teatro, música e educação física, gestores culturais que trabalham com programas culturais além de trabalhar com o currículo nacional, estadual ou municipal. Na Escola Parque a mediação artística acontece quando se realizam visitas a concertos, museus, mostras, extensões universitárias entre outros e quando a escola organiza eventos culturais e educativos para a comunidade.

O que podemos esperar das pedagogias culturais é que a prática cultural das artes e suas formas de operar na construção do conhecimento se estenda nas comunidades e crie mais conhecimento. Isso acontece em escolas urbanas e rurais no Brasil e na América Latina toda, onde se produz cultura, onde a escola é um centro cultural de importância central na comunidade. O que é menos frequente é que as e os estudantes se relacionem diretamente com as manifestações culturais que acontecem ao redor das comunidades ou da visita de eventos artísticos que permitam uma troca cultural intensa entre a comunidade escolar e a sociedade, devido às dificuldades da logística que essas atividades apresentam.

A mediação artística, que é uma forma de abrir as experiências do público com as operações artísticas ou abrir as operações artísticas à experiência do público, acontece para a escola justamente nas atividades culturais externas, e se realizam, na sua maior parte, com profissionais da mediação. No entanto, nas pedagogias culturais os artefatos e procedimentos, ou formas de fazer da cultura, podem ser considerados também mediadores dos processos de aprendizagem. Em referência a duas imagens fotográficas argumentamos que artefatos artísticos podem ser também mediadores artísticos de algo que vai além da arte.

Mediação artística na inflexão decolonial

As fotografias das e dos estudantes no Museu Nacional da República, em Brasília (figura 1 e 2) foram realizadas no contexto de um projeto de mediação artística onde participaram crianças do 3º ao 5º ano de uma Escola Parque do Plano Piloto em Brasília. A exposição visitada foi "Brasília: arte do Planalto" com a mediação do programa educativo. No evento se encontrava a obra de Osvaldo Carvalho "PEC 215" -Projeto de Emenda Constitucional para demarcação de terras indígenas- (Figura 1) e a a pintura de Daiara Tukano "A queda do céu e a Mãe de todas as Lutas" (figura 2) que hoje se encontra no Palácio do Planalto. Ambas as obras destacam as lutas indígenas no Brasil.

Fig. 1. Estudante observando a obra de Osvaldo Carvalho, "PEC-2015". Da série Terra Prometida, 2018. no Museu Nacional da República, Brasília, na exposição "Brasília: arte do planalto" em 2024. Fotografia Tatiana Fernández

A pintura de Osvaldo Carvalho apresenta, de maneira muito clara, a relação de tensão entre os símbolos de Brasília, que são símbolos dos poderes na modernidade brasileira, e as figuras indígenas de costas ao espectador da imagem. A posição dos personagens nas cenas fragmentadas inclui o espectador que se sente olhando para os mesmos símbolos e na mesma posição que os indígenas: enfrentando o poder. Carvalho faz possível esta imersão usando uma divisão de quadros que permitem uma narrativa como a das Histórias em Quadrinhos, HQs. O azul do céu e as brancas formas da arquitetura de Niemeyer formam uma paisagem familiar para o pequeno espectador. Mas, nesse contexto acontece algo diferente de um cartão postal da capital: indígenas brasileiros se movimentam aguerridos.

A fotografia foi tomada num longo momento de observação do estudante espectador. Momentos antes a professora mediadora havia comentado sobre a obra. O estudante ficou por mais tempo concentrado. Esta obra em especial conduz

a uma reflexão sobre o enfrentamento da colonialidade do poder. A obra coloca assim o pequeno espectador na situação dos protagonistas da pintura de Carvalho indagando sobre o momento histórico e o que isso significa para ele.

Fig. 2. Estudantes observando a obra de Daiara Tukano, "A queda do céu e a mãe de todas as lutas", 2022, no Museu Nacional da República, Brasília, na exposição "Brasília: arte do planalto".em novembro de 2024, Fotografia Marina Moyle.

A imagem das e dos estudantes observando a pintura de Daiara Tukano "A queda do céu e a Mãe de todas as Lutas" (Figura 2) nos coloca frente a experiência simbólica de uma criança indígena se ver, se reconhecer, estabelecer conexões com seu repertório e sua vida, dentro do principal museu da capital do país. Esta fotografia foi tomada durante a mediação da obra. No pequeno grupo que ficou observando a obra haviam crianças de uma comunidade indígena. O tamanho e colorido da pintura absorve os olhares de forma envolvente. A experiência é monumental e é familiar para esse pequeno público.

Essa relação corpo a corpo com as manifestações artísticas é uma forma de pedagogia desfiliatória (jagodzinski, 2008) que é disruptiva ao idealismo nacionalista colonial-militar (Barriendos, 2011) e seus regimes visuais permeados de preconceitos e violências, demonstrando o poder da experiência estética, da mediação e das visualidades no currículo real (Apple, 2008), e na efetiva aplicação da Lei nº 11.645/2008 na educação, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena no Brasil. Uma visita a uma exposição da relevância e dimensão de "Brasília: Arte do Planalto", por exemplo, oferece diversas oportunidades para operações de inflexão decolonial. Este evento artístico inclui tanto a obra de uma artista indígena como uma obra que aponta de maneira crítica e clara a luta de poder entre o corpo indígena e o corpo das instituições não indígenas e do Estado, entre outras obras que potencialmente podem provocar processos críticos e inclusive criativos em posteriores momentos.

Dentro do ambiente escolar, a colonialidade do ver pode ser percebida através dos currículos, muitas vezes eurocentrados. Nestes casos a mediação artística se torna uma forma de pedagogia cultural que se abre ao exercício da decolonialidade do ver. Estas duas imagens são evidência de que os objetos artísticos e culturais têm, muitas vezes, a potência para criar eventos pedagógicos que efetivamente efetuam uma inflexão decolonial, principalmente porque treinam a imaginação para conhecer de outra forma. A intensidade da experiência cultural inclui o espaço imponente da arquitetura de Niemeyer na cúpula do Museu Nacional da República. Essa experiência solene pela dimensão do espaço, pelo significado das instituições da arte e pelos encontros entre sujeitos e objetos em formação, se torna evento corporificado que treina a decolonialidade do ver no exercício crítico do mundo.

Nos tempos recentes, observa-se, para além dos campos da educação e das artes, um movimento de fortalecimento das pautas indígenas impulsionado pela pressão social organizada em torno da causa dos povos originários. Esse processo tem reverberado em algumas políticas públicas, sinalizando um avanço na visibilidade e no reconhecimento dessas populações em diferentes esferas da sociedade. Em termos institucionais, isso se evidencia na criação do Ministério dos Povos Indígenas, cuja composição conta com representantes indígenas, assim como na nomeação de uma mulher indígena à presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). Paralelamente, no campo simbólico e cultural, destaca-se a emergência da chamada "Arte Indígena Contemporânea", que tem tensionado os regimes estéticos coloniais. A pauta da descolonização, nesse contexto, ganha voz a partir de sujeitos historicamente silenciados.

Atualizar criticamente o currículo de arte é um passo importante para a descolonização do ensino na educação básica, desafiando a hegemonia eurocêntrica que historicamente tem moldado a educação. Além das possibilidades abertas pela mediação, um dos dispositivos do cotidiano escolar que igualmente tem apontado para essa mudança de perspectiva é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em seu Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2017, traz como "Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas", entre outras

> 7. promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;
>
> 8. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (Edital PNLD 2017, p. 40).

A produção artística, inclusive contemporânea, de grupos historicamente marginalizados pode ser encontrada em todas as obras do PNLD – Arte. Estes são

indícios de uma crescente preocupação com a inclusão de visualidades diversas na educação em artes visuais.

Observamos que determinados processos de ensino-aprendizagem e de mediação interdisciplinar favorecem a aprendizagem significativa dos estudantes no âmbito do ensino das artes, bem como avançam transversalmente para outros conhecimentos complexos, como educação para as relações étnico-raciais, tornando imprescindível o protagonismo das artes no ensino básico para a formação integral dos estudantes. Para as Pedagogias Culturais, as imagens que resultam destas mediações artísticas, são potenciais formas de valorizar os processos de aprendizagem. Os estudantes, quando estão diante de artefatos artísticos podem trazer uma nova perspectiva de visibilidade para corpos que carregam cicatrizes da ferida colonial, oculta e desumanizada pela modernidade/colonialidade.

Considerações finais

As reflexões que surgiram dos registros fotográficos de atividades culturais com grupos escolares podem ser de grande valor para as pedagogias culturais. No caso deste estudo as relações que as e os estudantes estabeleceram com as questões críticas do contexto em que vivem, mediados pelos artefatos artísticos, provoca processos críticos sobre experiências e operações artísticas e, com a mesma intensidade, sobre experiências sociais e conhecimento político. A atitude imersiva dos corpos revela a capacidade dos artefatos artísticos de romper com estruturas que foram inscritas na cultura, nos corpos e nos espaços.

Acreditamos que o papel das Escolas Parque é relevante como modelo de experiências de mediação artística, com uma estrutura e organização político pedagógica centrada em pedagogias culturais. Dessa forma se abre a possibilidades de experiências de aprendizagem na decolonialidade do ser, do saber e do ver.

Referências

Livro

APPLE, Michael et al. **Currículo, poder e lutas educacionais:** com a palavra, os subalternos. Tradução de Ronaldo Catado Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CAMNITZER, Luis. **Didáctica de la Liberación:** Arte Conceptualista Latinoamericano. Murcia: CENDEAC, 2008.

CAMNITZER, Luis. **On art, artists, latin america, and other utopias.** Texas: University of Texas Press, 2009.

CAMOZZATO, Viviane; CARVALHO, Rodrigo de; ANDRADE, Paula de (Org.). **Pedagogias Culturais:** a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIROUX, Henry. **Border Crossings:** Cultural Workers and the Politics of Education. New York: Routledge, 2005.

GIROUX, Henry. **On Critical Pedagogy.** 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2020.

GIROUX, Henry. **Race, Politics and Pandemic Pedagogy:** Education in a time of crisis. London: Bloomsbury Academic, 2021.

GIROUX, Henry. **Pedagogy of Resistance:** Against Manufactured Ignorance. London: Bloomsbury Academic, 2022.

GIROUX, Henry. **Theory and Resistance in Education:** Towards a Pedagogy for the Opposition. London: Bloomsbury Academic, 2024.

GÓMEZ, Pedro Pablo Moreno; MIGNOLO, Walter. Estéticas decoloniales. [recurso eletrônico]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/attachments/55356856/download_file?s=profile. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Pedagogias Culturais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial:** fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

TREND, David. **Cultural Pedagogy:** Art, Education, Politics. New York: Bergin & Garvey, 1992.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniales:** Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

Capítulo de livro

CANDAU, Vera Maria. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogias decoloniales:** Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

GIROUX, Henry. **Public Pedagogy as Cultural Politics.** In: ALLEN, Felicity (Org.). Education: Documents of Contemporary Art. London: Whitechapel Gallery; Cambridge: MIT Press, 2011.

Artigo publicado em periódico

BARRIENDOS, Joaquín. **La colonialidad del ver. Hacia un nuevo diálogo visual interepistémico.** Nómadas, n. 35, out. 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3818537. Acesso em: 01 set. 2025.

WEINER, Eric. **Making the Pedagogical (Re) Turn:** Henry Giroux´s Insurgent Cultural Pedagogy. JAC, v. 21, n. 2, p. 434-451, Spring 2001.

Documentos electrónicos

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023.** https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb. Acesso em: 01 set 2025

_____. **Lei nº 10.639,** de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2003.

_____. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

_____. **Ministério da Educação.** Edital do PNLD 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Escolas de Natureza Especial** (definição). https://www.educacao.df.gov.br/escolas-de-natureza-especial-2/. Acesso em 01 set 2025

Tatiana Fernández

Professora Associada do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Doctora em Artes Visuais pelo PPGAV/UnB. Área de atuação na formação de educadores em artes visuais. Área de pesquisa inclui Educação em Visualidades Descolonizadoras, Objetos de Aprendizagem Poéticos, Virada Pedagógica da Arte, Pedagogias Culturais, Metodologia de Pesquisa Baseada em Arte, A/r/tografia e Arte latino-americana em confluência com a educação e a política.

Marina Vaz Andre Moyle

Mestre em Educação em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília (2025). Graduada em Artes Visuais pela mesma instituição (2018). Servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atualmente professora de educação musical na Escola Parque 210/ 211 Norte.

Lyara Oliveira Silva

Mestranda em Educação em Artes Visuais (PPGAV-UnB). Licenciada em Artes Visuais e bacharela em Direito, atua como pesquisadora e arte-educadora.

SIPACV – A beleza das construções inacabadas, colóquios, experiências, fatos vivenciados e perguntas inevitáveis

Andréa Lana Braga Costa
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Brasil

São poucas páginas para o tanto dito, o tanto escrito, o tanto de silêncios, desenhos, rascunhos, gritos, emoções e cantos. São parcas as palavras para traduzir encantamentos, traços, alentos e desencantos. Deslocamentos brotaram nas diversas assembleias *simpacvianas*. Fomos afetadas, fui afetada, fostes afetado. Cá, na Faculdade de Artes e na de Arquitetura em Montevideo, Uruguai, tecemos, como aranhas, teias. Pulsantes, "Veias abertas da América Latina" ressurgiram das cinzas nos tempos sombrios da atualidade para emergir estórias de chão de escola, de pesquisas, de inúmeras espitemes. Enumero neste ensaio, parte das experiências, dos traços de epistemes desenvolvidas nestes dias no Uruguai.

Cheguei, como muitos/as, acompanhada de enormes expectativas e com minha vontade egóica, pertinente, ansiosa por mostrar minha pesquisa. Frustração de cara. A proposta era justamente não seguir um padrão *acadêmico-enlatado-fast-food*. Assembleias ao invés de apresentações lidas numa correria frenética deu espaço, em meio a tapas e beijos nada concretos, a riquezas várias.

Neste espaço universitário arquiteto, linhas no teto universitário transcorriam rastros verdes que se agarraram ao concreto, tecendo em meio ao árido cimento, trajetórias, vias que sob desígnios de interseccionalidade, traçaram aberturas sólidas e nada rígidas. Permitem-se, os/as inscritos/as, a uma instalação no céu da Universidade que arquiteta e acolhe transgressões, obscenidades, subversões contracoloniais ao tradicional formato acadêmico dos congressos engessados que aqui, foram tomados por assembleias. SIPACV, o VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual reuniu caminhos, trajetórias, narrativas de vários lugares, de vários sujeitos, ora reunidos atraídos pelas possibilidades de contribuição e aprendizagem. Foram dias de intensos conflitos, trocas pertinentes, importantes, reveladoras, de silêncios ensurdecedores que culminaram em formatos variados. Pinturas-atos, gravuras-alma, despertares por vezes incômodos. Provocações de deslocamentos materializados em obscenas narrativas catárticas, desembocaduras de rios internos, de trajetórias que reveladas, afetaram. As reações provocaram lágrimas, espanto, toques, repulsas, confusões, emoções de toda estirpe.

Em forma de escrevivências (EVARISTO, 2017), de oralidades, de gestos, fomos soltando fios que emaranhados, antagônicos, em vários momentos se harmonizaram. Muitos, acostumados com os padrões dos congressos empacotados nos modelos instantâneos, de cumprimento de agenda e enriquecedor de lattes, talvez, incialmente, se frustraram. As propostas em forma de assembleia quebraram

expectativas. Do formato fabril, como máquinas tagarelas, fomos para o universo dos sons de vozes individuais, individualizadas, subjetivas. Fomos convidados/as a bater em retirada das zonas de conforto, para as de confronto e possibilidades de crescimento. Como as cores, alguns de nós, fomos complementares, outras, secundárias sem, no entanto, secundarizadas. Forjamos colchas de retalhos-tecido. A várias mãos, costuramos escuta e liberamos falas enlatadas, enlutadas, dantes presas. Delas, surgiram encantamentos, beleza, ludicidade que reunidas, propiciaram compartilhamento de travessias, de experiências subjetivas, de pesquisas articuladas ou não às alteridades dos/as participantes.

Cada visão, cada perspectiva, percepção, olfato, visão, sensibilidade, foram se completando, se revelando aos poucos. Perguntas surgiram ao invés de respostas dignificadas por recursos bibliográficos dantes existentes. Foram desenvolvidas nas mesas, nas cadeiras, sob mentes pensantes, pedaços de respostas por vezes desconectados, aparentemente desalinhados, que aos poucos, iam se encaixando, sem caixotes nem holofotes de egóicos ou prantos de aparência.

Os/as professores/as - sujeitos

Sem ordem alfabética ou de importância, Valeria, Alice Fátima Martins, Amparo AlonsoSanz, Mariana Percovich, Julio Pereya, dentre outros/as tantas, nos acolheram. Souberam lidar com algumas tempestades e escutar revoltas, administrando falas, reclamações pontuais, discussões importantes. Nestas trocas, nas escutas, tivemos o privilégio de entrar em contato uma equipe dedicada, que compartilhou esforços e bolsas ao invés de lanças (LE GUIN, 2020). Os grupos vieram desde os quintos dos invernos, como dos trópicos. Como cangurus, no baixar das lanças, fomos aos poucos nos infiltrando nas brechas que se alargavam ao sinal de pequenos gestos de afeto. Todos/as, professores/as e voluntários/as, trabalharam exaustivamente para possibilitar esta incrível experiência. Gratíssimos/as.

Uma conversa com a Mônica Sánchez – uma pergunta. Intrigou-me entender como ela conseguia lidar com sua intensidade tamanha em meio a outros por vezes de frequências distintas das suas. Como vulcanizar sem queimar a pele de quem não arde tanto? Seu corpo-território falava aos berros de uma beleza grave. Traduzia seus pensamentos em performances que por vezes utilizavam a oralidade, por vezes, labaredas corporificadas, sinestésicas. Mônica dividiu seus mundos sem pudor e esperou leveza no entendimento e na recepção da plateia que lhe ouviu. Não sei se todos/as dimensionaram seus intentos, suas falas entenderam, só sei que a professora estava lá, presente, num furor pedagógico, incandescente.

Sergio Trabucco Zerán – o SERGINHO, que carinhosamente me chamava de ANDREINHA... ah, o Serginho. Letras maiúsculas para representar um grande homem que foi escolhido para escutar, registrar os acontecimentos de todas as assembleias. De leveza cândida, alma crente no sentido esperançoso da palavra, Serginho foi GRANDE ao traduzir e captar almas, existências tão diversas que, sob seu olhar, couberam num texto único, momentâneo, que noutros segundos, esvoaçou em voos-borboleta. Serginho, sem meta ou vontade de agradar, foi corajoso ao dar depoimento de si mesmo. Trouxe ali, em frente a *todes*, o sujeito que lhe cabe e o que não cabe em nenhum padrão rígido, ele voa em asas-pétalas. Serginho cheira

a flor-de-gente. Foi capaz de resumir nossas presenças, sem, no entanto, reduzir a riqueza das diferenças. Foram páginas-chocolate-quente, da estirpe das que nos aquecem, nos enovelam, nos encantam – meio "nutelas" sem exagerar no doce. Nutriu cada ponto-chave das assembleias e mostrou-nos nossa colheita em versos dissertativos com pitadas de humor e irreverência. Ouvir sua narrativa sobre o encontro fez surgir doses-marshmellows com pitadas de sorrisos, ouvidos em momentos tantos daquele último dia do encontro. Serginho me fez chorar por ter que ir. Embora o voo de volta estivesse marcado, a marca e a vontade de conhecê-lo já estavam ali dentro, n´alma. Eu fui, mas as borboletas continuam a voar por aqui.

Resultados-pergunta

Ao invés de apresentações lidas maquinalmente – **P E R G U N T A S.** Perguntas soaram como estopim nos ouvidos, como batidas retumbantes, quebraram os cristais das realezas acadêmicas. Aqui, somente 3 três.

1 UM - Como a sua pesquisa se aproxima da realidade? Para que ela serve? Quem ela afeta?

Academia – pressão por produtividade, visibilidade, dentre outras. Por vezes, ofuscam propósitos intrínsecos como a busca por compreensão e contribuição para um mundo mais justo e habitável. Donna Haraway (2009) é voz crítica e inspiradora que oferece ferramentas conceituais que questionam padrões de "objetividade" em detrimento da "subjetividade". Uma objetividade descorporificada, sem humildade epistemológica, num engajamento radical. Qual o objetivo e a motivação para nossas pesquisas? Podemos ter uma atitude acadêmica mais engajada, desconstruindo aos poucos a "objetividade" como uma visão universal e desinteressada? Donna argumenta que tudo parte sim, de uma subjetividade, de uma escolha, sendo o conhecimento inerentemente situado, corporificado e parcial. Para a pesquisadora-autora a objetividade genuína não reside na neutralidade, mas na visão "parcial", no comprometimento com uma perspectiva específica e que se faz necessário reconhecer os limites dela. Que a futilidade no exagero da autopromoção, fruto de um processo de neoliberalização das Universidades (BALL, 2016), não nos distancie do propósito ético e das motivações reais dos pesquisadores. Neste contexto, Haraway (2016) propõe outros questionamentos como a proposta de ficar com o problema, o que ela explica como a atitude de abraçar e reconhecer a complexidade e a interconexão de todas as vidas humanas e não humanas. Atitude de assumir a responsabilidade ética pelas consequências de nossas ações e das também, inações. Ao invés de somente compactuarmos com a ideia de uma pesquisa asséptica e distante, abraçarmos uma prática de conhecimento que se reconheça como parte intrínseca do mundo que se está pesquisando, estudando, sem soluções superficiais, rápidas. No final das assembleias, muitos/as de nós aceitamos ficar com os problemas.

O convívio das assembleias, o contato com tantas estórias que questionaram juntas a grande História, colonial, eurocêntrica, machista, sexista, xenofóbica, branca, racista etc, trouxe o que Haraway chama de "fazer parentes". Fomos além dos interesses de produção acadêmica, ânsia por certificação e de listas de presença. Fomos além da atitude de coletar dados, conectamos mesmo em meio

a divergências, numa construção epistemológica mais lenta, cuidadosa que ressoa com demandas por uma ciência que Isabelle Stengers (2018) diz ter necessidade de desacelerar e permitir reflexões mais aprofundadas, num diálogo mais significativo, atento às nuances e complexidades. A motivação? que seja menos individual e mais coletiva e que contribua verdadeiramente para a sustentabilidade da vida para a construção de presentes e futuros mais equitativos (KRENAK, 2019).

3 três

Participante divide detalhes, estória, narrativas conectadas com sua experiência de chão de escola. Questiona o poder das imagens e os efeitos da violência simbólica que se ainda se manifesta nas escolas brasileiras. Ela também foi estudante e nunca se viu representada. Um mês antes do seu casamento com sua esposa, ela precisou fazer uma lavagem, não do Bonfim, infelizmente, mas a de sua memória imagética. Desde sua infância nunca se viu nos murais da escola, nas obras de arte expostas nas aulas de arte, nas revistas em quadrinhos, nas salas de aula. Um dia, aos 16 anos, descobriu que o que era ser homoafetiva quando um tarado, vendo-a com a namorada pronunciou palavras sujas. Ela não se via assim, nem assado. VIVIA, SENTIA, ERA. Grada Kilomba (2019) afirma que o que não se vê, não existe. A ausência de visibilidade e representação para a autora não é imparcial, neutra e inocente, muito pelo contrário, é política ativa de apagamento que leva à negação da existência e à prevaricação da vida de muitos sujeitos, os ditos "outros".

A participante segue, faz perguntas instigantes e ao mesmo tempo provocadoras, incômodas. A quem damos o privilégio de ser representado/a em posição de protagonismo nas escolas, nos seus murais, no ambiente escolar como um todo? Que estórias escolhemos contar em detrimento de uma História e um sujeito considerados universais? A luta precisa se dar para que todo sujeito no ambiente escolar tenha o direito de se ver representado em posição de importância e que tanto o apagamento, quanto qualquer forma de subalternização, exotismo, descriminação seja abolida da cultura visual escolar. Ela nos convida a reflexões sobre nossa atuação, principalmente, como arte-educadores/as que trabalhamos com imagens na formação da subjetividade de nossos/as alunos/as.

Até quando nos negaremos a tomadas de consciência de que trabalhamos pela colonialidade do ver e do ser – conceito estudado por diferentes autores decoloniais? Grada Kilomba (2019) alerta para o perigo da exposição contínua a imagens que provocam uma violência psíquica diariamente, como as que retratam o considerado "outro" como inferior, horrendo, selvagem, o que acarreta vergonha, baixa autoestima, silenciamento e autonegação. Ariella Azoulay (2019) denuncia o fato de que as imagens da modernidade, além de documentar, criam e naturalizam relações de poder e que tal processo se manifesta no que ela denomina como "*imperial visuality*". Carla Damião (2020) chama de epistemologia visual a estrutura que perpetua o eurocentrismo como parâmetro universal de beleza, civilidade e humanidade.

4 quatro

Como podemos naturalizar tantas coisas horrendas e obscenizar outras?

Inegável a prática contemporânea de uma obscenidade seletiva. A censura não é fenômeno novo, mas sua manifestação crescente no Brasil de agora, reflete as tensões sociais e políticas do país (GOULART, 2017). Como entender certas censuras artísticas e a apatia social diante da violência contra os corpos considerados descartáveis – os à margem? A arte, em suas mais variadas formas, atua como espelho e reflexo da sociedade e reflete suas virtudes, contradições e, no nosso caso atual, nossas hipocrisias. Nesta relação dialética entre arte e sociedade, a produção estética revela tanto críticas às estruturas sociais, quanto políticas (RIBEIRO, 2017). A definição do que é considerado "obsceno" ou "inaceitável" não é universal, pois flutua de acordo com contextos culturais, históricos e políticos, revelando as prioridades e os preconceitos de uma época (BUTLER, 2015). Os regimes discursivos e as relações de poder definem, portanto, o que pode ser dito, visto, e até o que pode ser tolerado em determinado momento, local, de acordo com o argumento dos autores que investigam a construção social das normas e da moralidade (AGAMBEN, 2018).

Enquanto certas expressões artísticas se tornam alvo de censura acrescida de violência e ou indignação por parte do público influenciado por vetores radicais, fundamentalistas, outras formas de violência e opressão contra grupos marginalizados são frequentemente ignoradas e ou naturalizadas. Tal discrepância nos leva a questionar sobre a distribuição diferencial da vulnerabilidade e da vida "precária, como alerta Judith Butler (2015), evidenciando como a sociedade atribui valor e reconhecimento a certas existências em detrimento de outras.

Neuro e outros/as divergentes

Na culminância, uma voz se levanta em meio aos/às participantes. Uma mulher, mãe, narra sua trajetória até chegar ao SIPACV. Impactados/as, muitos/as se calam diante da potência de seu corpo-território que balança energicamente. Ela se autocategoriza autista. Conta que desde muito cedo foi diagnosticada como retardada. Foi menina de rua por anos e estava ali como mestranda. Seu balanço, reconhecido por ela, ecoava como um pranto, num movimento oscilatório que tomava o auditório com um misto de ardência denunciativa de dores intragáveis causadas pelas injustiças sociais que afetaram esta mulher e tantas outras, tantos outros. Ela também nos provoca ao perguntar: "como tratamos os neurodivergentes na escola?" Silêncios. Sentimentos indigestos remoem estômagos não falantes. A língua de sinais, neste momento, não vem em auxílio de surdos/as, mas de mudos que não sabem o que fazer nem como reagir e perplexos, se calam. O que faremos daqui para frente?

5 Várias perguntas – respostas inacabadas

Durantes os dias, pipocaram perguntas sem respostas. Algumas aqui se apresentam. Como separamos o político do poético, do estético e do ético na educação, na arte?

Em tempos de *fakenews*, não há como denunciar absurdos pela razão. Não há razão frente ao que não se deseja ver. Não há como usar fatos para verdades tão pessoais e subjetivas. Somente o encantamento, o lúdico é fundamental para os tempos sombrios que estão instalados por aí e nos "por vir".

Colonialidade, polaridade, continuação de padrões e estruturas seculares. Colonização dos corpos.

Interseccionalidade. O que nos une? O que nos separa? Patrícia Hill Collins (2022) defende que a interseccionalidade se apresenta não somente como uma forma de descrever a sobreposição de categorias de identidade, mas, como uma ferramenta analítica, crítica que nos convoca a refletir sobre as estruturas de poder. Argumenta que raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade e outras categorias sociais não devem ser consideradas isoladamente, mas sim como sistemas que estão interligados. A experiência do sujeito dentro desta estrutura é única e determinada por sua posição em diferentes vias, dimensões de opressão e privilégio.

Como artistas e professores/as, como lidar com as funestas invenções da modernidade, como a invenção do sujeito universal, do negro, do "outro" objetificado, do gay, do autista, do considerado infame, do diverso? Humano, maquínico e orgânico? Tessituras das ruas como ato político. Nego Bispo, Fanon, Hilda Hilst. Como estabelecer limites entre si e o discurso do outro? Não estar eternamente condicionado a ser a resposta ao "outro". Lidamos com alunos/as, crianças, jovens. Pretos, pretas, brancos, brancas, asiáticos, ateus, candomblecistas, evangélicos, homossexuais, autistas etc. Arte-educadores/as, professores/as universitários/as podem se esquivar das discussões como a decolonialidade no ensino e na formação de novos/as professores/as?

Como anda nossa conexão em tempos de banda larga, 5g? Como está nossa conexão com a água? Como regenerar nossa capacidade anfíbia, como estar tanto na terra como na água? Algumas autoras-pesquisadoras nos tocam ao refletirem sobre as águas, seus movimentos e como eles nos tocam. O que nos conecta, perpassa, intersecciona? O que nos une?

Na culminância, grupos se apresentam. O nosso, distribui pelo chão, as perguntas e algumas delas foram acima apresentadas. Outros, performam, encantam. Levamos deste encontro muitas reflexões, estórias encantadoras, outras nem tanto. Na fila do aeroporto, escuto outras impressões das assembleias, distintas da minha. Cada experiência foi única e como escreveu Franz Fanon (2020), a explosão não se dará hoje. O que deseja o ser humano? O que deseja você?

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O uso dos corpos: homo sacer IV, 2. São Paulo: Boitempo, 2018.

AZOULAY, Ariella. *Potential History: unlearning imperialism*. London: Verso, 2019.

BALL, Stephen J. Neoliberalismo, globalização e governamentalidade da educação. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 741-758, jul./set. 2016.

BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COLLINS, Patricia Hill. Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Jinkings Editores Associados, 2022.

DAMIÃO, Carla. Colonialidade do ver: imagens e epistemologias visuais. Revista Viso, Salvador, n. 27, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência: uma conversa com Conceição Evaristo. Cadernos de Literatura Brasileira, Rio de Janeiro, n. 25, p. 20-33, set. 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Sebastião Nascimento, com colaboração de Raquel Camargo. Prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GOULART, Ana Paula. Arte, política e censura: limites da liberdade de expressão no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

HARAWAY, Donna J. Saberes Localizados: A Questão da Ciência no Feminismo e o Privilégio da Perspectiva Parcial. Cadernos Pagu, n. 33, p. 7-41, 2009.

HARAWAY, Donna J. *Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press, 2016.

HOOKS, Bell. Olhares críticos: raça e representação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE GUIN, Ursula K. A teoria da bolsa. Tradução de Fábio Roberto Creder. São Paulo: Todavia, 2020.

RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro?. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

STENGERS, Isabelle. *Another science is possible: a manifesto for slow science*. Cambridge: Polity Press, 2018.

Diseño feminista colectivo: ¿cómo construir los procesos?

Romina Vigo
Universidad de la República, Uruguay

Palabras clave: diseño feminista; diseño colectivo; co-diseño; cultura visual

Introducción

El presente artículo surge a partir de la participación en el *VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual* (SIPACV), espacio que habilitó el intercambio de experiencias y enfoques en torno al arte, la cultura visual y la investigación desde una dinámica participativa de asambleas en simultáneo que promovieron la escucha y participación activa.

Los aportes y discusiones llevadas a cabo en la Asamblea D se ven aquí reflejadas. Los encuentros se caracterizaron por la presencia de múltiples cuestionamientos individuales y colectivos. Continuando con este espíritu de dar inicio a un proceso a través de la pregunta, es pertinente introducir este texto con la interrogante que dió inicio al análisis aquí presentado: ¿cómo construimos un proceso de diseño colectivo y feminista?

En la actualidad resulta cada vez más necesario interrogar los modos en que la cultura visual interviene en la construcción de identidades y subjetividades, tanto colectivas como individuales. "No es lo mismo verse representado de una forma una sola vez que hacerlo constantemente durante toda tu vida." (Domínguez, 2021, p. 35) El análisis de los discursos visuales permite constatar sus limitaciones a la hora de responder a las demandas de una sociedad en transformación, que reclama formas de representación más inclusivas y equitativas.

Desde una mirada histórica se reconocen los espacios de desarrollo del diseño de comunicación visual como predominantemente masculinos y con lógicas patriarcales capitalistas. Las mujeres, a quienes en general se les negaba la participación, debieron buscar formas alternativas de involucrarse y hacerse un lugar en el mundo del diseño. Ya en los manuscritos iluminados de la Edad Media, tradicionalmente diseñados por hombres, algunas mujeres lograban trabajar en esos espacios y encontraban maneras sutiles de dejar huella (Gaze, 1997).

En el trabajo *Representaciones del cuerpo femenino en Uruguay* (Vigo, 2022), una de las conclusiones a las que arribé a partir del análisis de casos históricos fue que la representación de las corporalidades femeninas ha estado casi siempre en manos masculinas que en general, no mostraron mayor preocupación por las repercusiones negativas de sus imágenes en las mujeres a las que representaban. Esas consecuencias no se limitaban al plano simbólico, sino que afectaron el lugar de las mujeres en

la sociedad, su autoestima e incluso su salud, como ocurrió durante diversas etapas culturales en las que los ideales de belleza promovidos desde los medios gráficos favorecieron la proliferación de trastornos alimenticios (Howard, 2018).

Tal como afirma Hall (2003), "las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella" (p.18). Esta afirmación permite reconocer que los discursos visuales no son neutrales, sino que configuran y reproducen imaginarios sociales que inciden en la manera en que los sujetos se perciben y se construyen. Cuando se diseña, se eligen lenguajes que representarán de forma visual una idea, un producto o un grupo de personas.

Jorge Frascara afirma: "La insistencia, en forma de repetición, es un recurso retórico que persigue la mejor memorización de la información y que otorga importancia a un mensaje. Mucha gente termina por creer en aquello que es repetido suficientes veces" (2006, p.24). El hecho de que la identidad se construya en las representaciones significa que quienes tengan voz en la creación de dichas representaciones serán quienes tengan voz sobre la identidad representada. ¿Qué ocurre cuando un grupo social no tiene voz ni voto en sus representaciones?

Para los fines de este artículo, resulta pertinente presentar una definición sintética de feminismo que permita enmarcar la discusión en un marco conceptual adecuado. Si bien no es posible profundizar aquí en la amplitud del movimiento, se invita a quienes no estén familiarizados con él a explorar la vasta producción teórica y práctica existente. A continuación se presenta una definición escueta dada por Nuria Varela, en *Feminismo para principiantes* (2019):

> El feminismo es un discurso político que se basa en la justicia. El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que, tras analizar la realidad en la que viven, toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. Partiendo de esa realidad, el feminismo se manifiesta como filosofía política y, al mismo tiempo, como movimiento social. (p. 20)

Pensar en metodologías feministas de diseño permitiría cuestionar las jerarquías tradicionales que históricamente han organizado el vínculo entre diseñadores y usuarios, así como entre la academia y las comunidades. Desde esta perspectiva, el diseño tendría la capacidad de considerarse una práctica situada que reconoce la diversidad de voces y saberes, dando lugar a colectivos que han sido marginados y visibilizando experiencias que suelen quedar fuera de los procesos convencionales.

Además, las metodologías feministas aportan una ética del cuidado y la corresponsabilidad que contrasta con lógicas meramente productivistas. De este modo, el diseño se transforma en una herramienta política y social orientada a la justicia y la equidad, donde cada decisión de diseño se asume como parte de un entramado cultural e histórico más amplio.

En este contexto, reflexionar sobre un diseño feminista y colectivo adquiere relevancia en tanto práctica orientada a disputar esos sentidos y a proponer representaciones más justas, inclusivas y diversas.

Diseñar como parte de una sociedad

Cuando hablamos de la posibilidad de llevar a cabo prácticas de diseño feministas y colectivas, nos situamos necesariamente dentro del campo del diseño social. Unir las palabras diseño y social implica articular dos dimensiones: por un lado, el campo profesional del diseño, con sus saberes y herramientas específicas; por otro, el mundo en el que ese diseño existe, incide y transforma.

Uno de los referentes cuando se habla de diseño social es Victor Papanek, quien en su libro *Diseñar para el mundo real* (1977) define entre otras cosas, que la relevancia de las decisiones de quienes diseñan, va más allá de lo que ocurre activamente en el proceso de diseño, sino, que se debe tener en cuenta el peso de las decisiones mucho antes de siquiera aceptar un trabajo.

Si bien todo diseño es, en cierto modo, una práctica social, en tanto se produce dentro de contextos históricos, culturales y políticos, no todo diseño puede considerarse diseño social. Como afirman María del Valle Ledesma y María Laura Nieto:

> Sólo merecerá el nombre de social aquel tipo de diseño que, consciente del valor, la importancia y el peso del diseño en la configuración de las condiciones de habitabilidad, realice acciones orientadas a incidir de manera efectiva en el tejido social, buscando corregir, mitigar, atenuar los riesgos que amenazan o afectan al colectivo social. (Ledesma & Nieto, 2020, p. 14)

En este mismo libro, Pablo Bianchi plantea una posible estructura del proceso de diseño como "una serie de mapas mentales que proponen distintos caminos" (Ledesma & Nieto, 2020, p. 187). Este concepto resulta, a la vez, amplio y acertado, ya que pensar el proceso de diseño como un mapa mental implica reconocerlo como algo ramificante, expansible y cambiante. Desde esta perspectiva, el potencial del diseño se relaciona directamente con la multiplicidad de caminos posibles: cuantas más alternativas contenga, a más personas puede involucrar y más diversas serán las propuestas que logre generar.

El diseño como práctica colectiva

Cuando se habla de metodologías colectivas de diseño se refiere a un conjunto diverso de prácticas y teorías que buscan ampliar la participación en los procesos creativos. Entre ellas se encuentra el co-diseño, que pone en el centro la colaboración horizontal entre diseñadores y comunidades. El diseño participativo, que surge de tradiciones democráticas e involucra a los usuarios en la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso. El *design thinking* se enfoca en la resolución creativa de problemas a través de fases iterativas de empatía, ideación y prototipado. Finalmente, el *human-centered design* prioriza las necesidades, experiencias y aspiraciones de las personas usuarias, situándolas en el núcleo de cada etapa del diseño. Todas estas metodologías comparten la premisa de que el diseño no es un acto individual, sino una práctica social que se enriquece en la diversidad de perspectivas, definición que tomaremos como central.

Esta concepción del diseño surge en las décadas de 1960 y 1970, en un contexto social que reclamaba mayor democratización y justicia. Desde los países

nórdicos hasta Estados Unidos se impulsó la idea de que el diseño debía abrirse a la participación de las comunidades y representar los intereses de colectivos marginados (Pelta, 2022). Como explica Raquel Pelta, "el co-diseño (...) se define como un proceso de creación colectiva que incorpora a los usuarios finales o partes interesadas en el diseño de un producto o servicio" (2022, p. 12), lo que muestra que, desde sus orígenes, estas prácticas tuvieron un fuerte componente político y transformador. En este marco, la figura del diseñador desciende de ese pedestal en el que tradicionalmente ha sido colocado en determinados ámbitos, para aportar desde su mirada profesional sin asumir el rol de único tomador de decisiones en el proyecto.

Un caso fundacional para este enfoque es el de *The Oregon Experiment*, un libro publicado en 1975 que documenta una experiencia de diseño participativo enfocada en la planificación del campus de la Universidad de Oregon. En ese contexto, los estudiantes realizaron manifestaciones, incluyendo la ocupación de edificios, con el objetivo de reclamar su derecho a participar en la construcción de los espacios que habitarían. Ante esta situación, el proyecto se replanteó en colaboración con arquitectos, quienes propusieron una nueva forma de planificación que contemplase activamente la participación de sus futuros usuarios.

El libro resultante recoge no sólo los proyectos desarrollados, sino también valiosas reflexiones sobre el impacto de la participación en el uso final de los espacios. Una de las conclusiones centrales a tener en cuenta para este planteo en torno a un posible diseño feminista y colectivo afirma:

> Siempre que las personas tienen la oportunidad de cambiar el entorno que las rodea, lo hacen, lo disfrutan y obtienen una enorme satisfacción por lo que han hecho. Por otro lado, las personas necesitan la oportunidad de identificarse con el entorno en el que viven y trabajan; desean un sentido de pertenencia, un sentido de territorio. (Alexander, 1975, p. 41)

En esta cita se mencionan dos aspectos clave: en primer lugar, el valor de llevar adelante procesos compartidos con las personas que luego habitarán y coexistirán con los resultados del diseño; y en segundo lugar, la importancia de la identificación como condición para generar sentido de pertenencia. En el ámbito del diseño de comunicación visual, este concepto puede traducirse también como apropiación de lo diseñado. Esta apropiación del diseño e identificación con el mismo es clave para el éxito del material generado desde un punto de vista social.

En un mundo donde el diseño nos rodea constantemente y atraviesa múltiples dimensiones de la vida cotidiana, resulta urgente que los procesos de diseño contemplen las voces y experiencias de aquellos grupos que luego convivirán con sus resultados y que, además, son representados por ellos.

Con la llegada del feminismo y su cuestionamiento al orden social y al rol asignado a las mujeres, el diseño se transformó en una herramienta para construir nuevas narrativas. A lo largo de la historia del movimiento, surgieron agrupaciones creativas que no solo dieron lugar a nuevas voces, sino que también exploraron otras formas de creación. En todos los casos, lo colectivo fue central: desde espacios

políticos hasta redes afectivas, las mujeres se organizaron para crear y resistir juntas, demostrando que el diseño siempre tuvo la capacidad de construirse en comunidad cuando los contextos lo permitieron.

Historia y antecedentes del diseño feminista y colectivo

En su artículo *Made in Patriarchy* (1986), Cheryl Buckley evidencia que la historia del diseño ha sido escrita desde una perspectiva patriarcal, que sistemáticamente excluye a las mujeres como creadoras, teóricas y productoras. Plantea que esta exclusión es resultado de estructuras institucionales, sociales y simbólicas que definen qué se considera diseño legítimo, privilegiando la producción industrial, la autoría individual masculina y las prácticas asociadas a la creatividad como valor masculino. En contraste, las contribuciones femeninas, especialmente aquellas ligadas al trabajo artesanal o colectivo, son omitidas o desvalorizadas.

Cheryl Buckley propone una redefinición del concepto mismo de diseño que incluya las prácticas históricamente desarrolladas por mujeres. Su trabajo invita a construir una historia del diseño desde una perspectiva feminista, que reconozca cómo los códigos culturales del diseño y del género han sido producidos dentro del patriarcado, y llama a cuestionar las reglas del juego historiográfico para hacer visible lo que fue deliberadamente omitido. Cuando se toma la definición que propone Buckley y se amplían las disciplinas que abarca el diseño, descubrimos una historia diversa y enriquecida, construida no solo por mujeres, sino también por integrantes del colectivo LGBTQ+, personas racializadas, personas con discapacidades y otras minorías.

Desde la segunda mitad del siglo XX surgieron experiencias internacionales que concibieron el diseño como una práctica consciente y vinculada al feminismo, destacando la importancia de lo colectivo. Entre ellas, *The Women's Building* (San Francisco, 1973) funcionó como un espacio autónomo para la producción cultural, artística y política de mujeres, promoviendo metodologías colaborativas y en red. Por su parte, *See Red Women's Workshop* (Londres, 1974) fue un colectivo gráfico feminista que, a través de afiches serigrafiados y un trabajo autogestionado y horizontal, denunció desigualdades de género, violencia y racismo desde una perspectiva política y radical.

No resulta casual que ambos casos se sitúen en la década de 1970, en un momento en que emergen prácticas de diseño colectivo y se cuestiona con mayor intensidad el rol social de los diseñadores. Este escenario coincidía con el auge del feminismo de la segunda ola, cuyo desarrollo, entre 1960 y 1980, se caracterizó por denunciar la manera en que el patriarcado atravesaba tanto la esfera pública como la privada, consagrando la consigna de que "lo personal es político"(Varela, 2019). Se trataba de un período de profundas transformaciones sociales y de cuestionamientos a las estructuras tradicionales, lo que explica que también el diseño, en tanto práctica profesional, se viera interpelado y transformado.

Pareciera que lo colectivo va de la mano del feminismo y debería ser parte de sus procesos. Desde esta perspectiva, preguntarnos por las características de un proceso de diseño feminista y colectivo no es solo una inquietud teórica, sino

una necesidad para actualizarnos. ¿Cómo se ve un proceso de diseño feminista y colectivo? ¿Cómo podemos integrar esas ideas a nuestra labor cotidiana desde diferentes espacios?

"Crear una práctica de diseño feminista implica examinar los propios prejuicios y privilegios, buscar representar formas variadas de ser y hacer espacio para voces subrepresentadas." (Lupton, et. al. 2021, p.11). Otorgar un enfoque feminista a la producción de diseño implica cuestionar los procesos establecidos, abrir espacios para otras formas de hacer y construir la práctica de diseño: más lentas, afectivas, situadas.

Metodología en construcción: principios vs. reglas

Al emprender la búsqueda de cómo se configura un proceso feminista y colectivo en entornos de diseño, es posible identificar múltiples experiencias históricas que encarnaron estas características. Se trata de espacios que funcionaron como ámbitos de contención y cuidado, habilitando prácticas más libres, afectivas y representativas. Tanto la historia del feminismo como la del diseño colectivo presentan puntos de encuentro significativos, con cruces teóricos y metodológicos que se manifiestan en diversas formas de organización y producción. En este sentido, las asambleas del *VIII SIPACV* pueden entenderse como escenarios de co-creación y pensamiento colectivo con una impronta feminista, donde la incertidumbre fue asumida como motor de exploración y construcción común. La dinámica promovida por Amparo Alonso-Sanz en la Asamblea D, caracterizada por su apertura a la indeterminación y al movimiento colectivo, constituye un ejemplo relevante de estas prácticas.

Plantear la posibilidad de elaborar un manual de instrucciones para el diseño feminista implicaría necesariamente la creación de nuevas normativas y, en consecuencia, de un nuevo sistema hegemónico (Place, 2023, p.7). La idea de establecer reglas fijas para garantizar que los procesos de diseño se desarrollen de manera colectiva y feminista resultaría contradictoria, ya que reproduciría precisamente aquello que esta práctica busca cuestionar: la imposición de mandatos rígidos que reducen el margen para la diferencia, la singularidad y lo identitario. En contraposición, se propone aquí una serie de reflexiones y preguntas que puedan funcionar como orientaciones abiertas para quienes deseen transformar su práctica profesional hacia un modelo de creación centrado en las personas.

a. Habitar la incertidumbre. Habilitar un espacio de creación colectiva implica reconocer que un proceso de diseño colectivo y feminista se configura a partir de la incomodidad, la variabilidad y la inestabilidad propias de lo cambiante y de lo humano. Lejos de estar dirigido por una única figura central, este enfoque abre la posibilidad de que lo colectivo adquiera protagonismo, incorporando la diversidad de experiencias, ideas y aspiraciones que los distintos sujetos aportan al espacio de creación. Lo colectivo no solo constituye un elemento de unión en torno a la búsqueda de un resultado común, sino que también requiere la disposición a enfrentar la diferencia y desencuentros.

b. Capacidad de adaptabilidad. Un proceso de diseño colectivo puede planificarse y estructurarse con antelación y, de este modo, favorecer la consecución de un resultado significativo para todas las personas involucradas. La literatura

especializada en co-diseño ha desarrollado, a lo largo de los años, un vasto repertorio de herramientas y metodologías que funcionan como una suerte de base de datos de recursos disponibles. Estas dinámicas, concebidas por diversos referentes de la disciplina, ofrecen marcos flexibles que pueden adaptarse a distintos contextos y necesidades, lo que asegura que el proceso de diseño pueda ajustarse a la heterogeneidad de los grupos participantes sin perder de vista los objetivos comunes.

El feminismo se ha reinventado, empaquetado, y revisado sin cesar durante los últimos doscientos años. Siempre ha cambiado de forma, no porque no pueda decidir qué debería ser, sino precisamente porque se niega a decidir qué debería ser. Se contorsiona, se dobla, y se agacha para encajar en los espacios que necesita (Place, 2023, p.4)

La adaptabilidad constituye una característica esencial en los procesos de diseño que se planteen desde una perspectiva feminista, ya que permite responder de manera sensible y situada a los contextos y desafíos específicos que se presenten. Tanto el feminismo como el diseño participativo y sus metodologías comparten esta condición de ser prácticas dinámicas, flexibles y en constante transformación.

La adaptabilidad debe aplicarse también a los espacios físicos que pudieran ocuparse en el proceso, teniendo en cuenta las capacidades o discapacidades, así como las posibilidades de movilidad y transporte.

c. Cuestionar las dinámicas de poder. Un proceso colectivo debería idealmente implicar que el equipo de diseño ceda el control y permita que los participantes sean socios en igualdad de condiciones en la toma de decisiones (Kerr & Cheers, 2023). Sin embargo, aunque las metodologías colaborativas de diseño promuevan la distribución de la toma de decisiones, esto no garantiza por sí mismo un proceso verdaderamente horizontal.

El conocimiento es también una forma de poder. Muchos diseñadores parten de la suposición de que saben lo que las personas necesitan y, en ese proceso, no reconocen sus propias limitaciones (Place, 2023). El riesgo de esta ignorancia es que conduce a reproducir ideas erróneas, muchas veces perpetuando estereotipos o dejando de lado a grupos que deberían ser convocados y escuchados en procesos que afectan directamente sus vidas.

Trabajar desde el feminismo en diseño implica, además, analizar críticamente cómo los procesos y los propios diseños pueden reproducir sistemas de opresión, al tiempo que exige proponer nuevas formas de hacer diseño.

d. Transparencia y ética. La transparencia se presenta como un pilar fundamental en los procesos colectivos de diseño, ya que garantiza que los objetivos, métodos y decisiones del proyecto sean comunicados de manera clara y accesible a todas las personas participantes. Esto fomenta la confianza, la corresponsabilidad y la apropiación del proceso lo cual es fundamental para que haya también una apropiación de los resultados.

Del mismo modo, es necesario establecer un marco ético que resguarde los derechos, los datos y las experiencias compartidas, reconociendo la vulnerabilidad que puede implicar la participación activa en estos espacios. Este marco no solo protege a quienes intervienen, sino que también orienta las prácticas hacia un diseño más justo, inclusivo y respetuoso de la diversidad.

e. ¿Qué rol tienen los cuidados? Para el tipo de metodologías que se propone, es relevante pensar en los cuidados al menos desde tres puntos de vista: el cuidado en el diseño, el cuidado en el espacio colectivo, y las dinámicas de cuidado que facilitan estos espacios.

El cuidado en la práctica del diseño de comunicación visual ha estado históricamente ausente. Desde el primer día en que un estudiante ingresa a un aula de diseño, se le exige una dedicación casi total a la disciplina y al enfrentarse al mundo laboral, esta lógica se prolonga, sostenida por un sistema capitalista que ubica al diseño en un estado permanente de urgencia (Place, 2023).

El cuidado en los espacios colectivos de creación debería ocupar un lugar central. Un espacio de co-diseño reúne a personas con vulnerabilidades diversas e historias de vida que no siempre son conocidas por quienes participan. Entre los valores del co-diseño señalados por Kerr y Cheers (2023) se encuentran el respeto por la experiencia vivida, la construcción de un entorno de confianza y de relaciones de apoyo entre los participantes, así como la priorización del bienestar, reconociendo que muchos de ellos pueden haber atravesado experiencias traumáticas. Estos y otros principios convierten al diseño participativo en un espacio de cuidado.

Para que un proceso de diseño participativo pueda llevarse a cabo, sin importar la cantidad de participantes que formen parte del mismo, hay dinámicas de cuidado que entran en juego. ¿Qué sucede cuando los participantes tienen a su cargo el cuidado de otras personas? ¿Qué sucede con las madres, padres, abuelos, personas a cargo de mayores, de personas con discapacidades, etc? ¿Cómo podemos desde los espacios de diseño facilitar la participación de estos integrantes?

f. Dotar al diseño de humildad. Aimi Hamraie en Feminist Designer (2023) plantea que en la "cultura" de la discapacidad se habla de la accesibilidad como un compromiso interminable como forma de humildad y entender que hay soluciones que pueden ser adecuadas para un problema presente, pero que puedan ya no serlo en el futuro, permitiendo así que el foco no esté en los resultados, sino en los procesos.

Un "buen" diseño feminista debería ser un diseño humilde. Garantizar que los procesos se desarrollen de acuerdo con principios éticos y colectivos no solo contribuye a obtener resultados más pertinentes, sino que también permite que la disciplina se mantenga abierta a mejoras y adaptaciones.

g. ¿Cómo construimos procesos feministas y colectivos en espacios donde contamos con pocos recursos humanos y/o materiales? La construcción de procesos feministas y colectivos enfrenta desafíos particulares en contextos con limitaciones materiales y humanas, una situación que resulta especialmente frecuente en el contexto sudamericano. En este marco, el tiempo se erige como un recurso estratégico, ya que permite que la creatividad se despliegue y que se diseñen dinámicas adaptadas a las posibilidades concretas de cada grupo. Incluso frente a restricciones de personal o insumos, contar con tiempo suficiente favorece la reflexión, la planificación flexible y la experimentación con metodologías escalables, generando espacios de participación auténtica, cuidado e inclusión.

h. ¿Cómo se vería un proceso de diseño colectivo feminista en el ámbito de la universidad pública? Las funciones sustantivas de la Universidad de la República

(enseñanza, investigación y extensión) proporcionan un contexto particularmente propicio para la implementación de prácticas de co-diseño feminista. La extensión universitaria, en particular, orienta la actividad académica hacia la comunidad y el medio, estableciendo colaboraciones que permiten que el conocimiento generado en la universidad tenga un impacto social tangible. De este modo, los procesos de diseño colectivo y feminista en la Udelar pueden aprovechar la estructura institucional, los principios de autonomía y cogobierno, y la diversidad de saberes para generar espacios de participación horizontal que se adapten a las necesidades de las personas involucradas, asegurando que los productos y materiales desarrollados respondan tanto a objetivos académicos como a demandas sociales y culturales concretas.

Tensiones y desafíos

El co-diseño feminista se presenta como una práctica transformadora que busca democratizar los procesos de diseño, incorporando diversas voces y experiencias. Sin embargo, es esencial reconocer las tensiones y desafíos que emergen en su implementación, especialmente en contextos académicos y sociales.

Uno de los principales riesgos del co-diseño feminista es la idealización de lo colectivo. Si bien la colaboración es un valor central, puede ocultar dinámicas de poder subyacentes, como desigualdades internas, silenciamiento de voces y sobrecarga de cuidados. Estas tensiones surgen cuando, bajo la premisa de la colaboración, se invisibilizan las aportaciones de ciertos participantes y se asigna de manera desproporcionada la responsabilidad del cuidado emocional y organizativo a mujeres y personas racializadas.

La incorporación de metodologías feministas en espacios académicos y sociales enfrenta desafíos significativos. Las estructuras jerárquicas y las normativas establecidas en instituciones pueden entrar en conflicto con los principios de horizontalidad y flexibilidad que caracterizan al feminismo. La implementación de estos enfoques a menudo requiere una reconfiguración de los procesos institucionales.

> La institucionalización del enfoque de igualdad de género en el marco de las políticas y las estructuras de gobierno de las universidades y la transversalización del enfoque de igualdad de género (en sus diversas acepciones) en todas las prácticas universitarias son objetivos compartidos y, más precisamente, metas anheladas, aunque todavía de difícil concreción. (Bonder, 2022, p.10)

Los procesos de co-diseño participativo demandan tiempo para la deliberación, la construcción de confianza y la reflexión colectiva. No obstante, las instituciones a menudo esperan resultados rápidos, lo que genera una tensión entre la necesidad de tiempos extendidos para desarrollar procesos auténticos y las exigencias de cumplimiento inmediato. En este sentido, asegurar la continuidad de los proyectos constituye un desafío clave para preservar la coherencia del proceso y garantizar que los valores feministas se mantengan a lo largo de todas las etapas de diseño.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite afirmar que los procesos de diseño feministas y colectivos constituyen una herramienta potente para disputar sentidos en la cultura visual y generar prácticas más justas e inclusivas. Sin embargo, estas metodologías también enfrentan tensiones y desafíos: desde el riesgo de reproducir desigualdades al interior de los colectivos hasta la dificultad de sostener metodologías participativas en instituciones que demandan resultados inmediatos. En este sentido, la adaptabilidad, la transparencia y el cuidado se presentan como valores centrales para garantizar procesos horizontales y sensibles a la diversidad de voces. La universidad pública, y en particular la Udelar, aparece como un espacio fértil para experimentar estas prácticas, dado su carácter cogobernado, autónomo y abierto a la comunidad.

El análisis desarrollado en este artículo permite sostener que pensar el diseño desde una perspectiva feminista y colectiva no implica la formulación de un manual de procedimientos, sino la construcción de prácticas situadas que promuevan el cuidado, la participación horizontal y la adaptabilidad.

De este modo, más que ofrecer respuestas definitivas, el artículo busca abrir caminos de exploración colectiva, orientados a construir una cultura visual más justa, inclusiva y plural.

Referencias

ALEXANDER, Christopher. **The Oregon Experiment.** Oxford: Oxford University Press, 1975.

BONDER, Gloria. **La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina: experiencias, reflexiones y contribuciones para el futuro de la Educación Superior.** Buenos Aires: Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina, FLACSO-Argentina, 2022.

BUCKLEY, Cheryl. **Made in Patriarchy:** Toward a Feminist Analysis of Women and Design. *Design Issues*, v. 3, n. 2, p. 3-14, 1986. DOI: https://doi.org/10.2307/1511480.

DOMÍNGUEZ, Yolanda. **Maldito estereotipo.** Barcelona: Ediciones B, 2021.

GAZE, Delia (ed.). **Dictionary of Women Artists.** v. 1: Introductory Surveys. Artists, A-I. London: Fitzroy Dearborn Publishers, 1997.

HALL, Stuart; DU GAY, Paul. **Cuestiones de identidad cultural.** Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

HOWARD, Jacqueline. **How the 'ideal' woman's body shape has changed throughout history.** *CNN*, 9 mar. 2018. Disponible en: https://edition.cnn.com/2018/03/07/health/body-image-history-of-beauty-explainer-intl/index.html

KERR, Jeremy; CHEERS, Jessica. **The Art of Co-Design: Solving Problems Through Creative Collaboration.** Amsterdam: BIS Publishers, 2023.

LEDESMA, María; NIETO, María Laura (eds.). **Diseño social:** ensayos sobre diseño social en la Argentina (2000-2018). Buenos Aires: Prometeo Libros, 2020.

LUPTON, Ellen; KAFEI, Farah; TOBIAS, Jennifer; HALSTEAD, Josh A.; SALES, Kaleena; XIA, Leslie; VERGARA, Valentina. **Extra Bold:** A Feminist Inclusive Anti-racist Nonbinary Field Guide for Graphic Designers. New York: Princeton Architectural Press, 2021.

PAPANEK, Victor. **Diseñar para el mundo real:** ecología humana y cambio social. Madrid: H. Blume, 1977.

PELTA, Raquel. **El diseño participativo en los orígenes del co-diseño.** *ARXIU. Revista de l'Arxiu Valencià del Disseny*, n. 1, p. 11-36, 2022. DOI: https://doi.org/10.7203/arxiu.1.25333.

PLACE, Alison (ed.). **Feminist Designer:** On the Personal and the Political in Design. Cambridge: MIT Press, 2023.

VARELA, Nuria. **Feminismo para principiantes.** Barcelona: B de Bolsillo, 2019.

VIGO, Romina. **Representaciones del cuerpo femenino en Uruguay entre 2020 y 2022.** Montevideo: Colibrí, 2022. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/36307.

Romina Vigo

Diseñadora de Comunicación Visual especializada en identidades, diseño editorial y procesos colectivos, con un enfoque feminista y social. Integra la Unidad de Comunicación del Campus Luisi Janicki (Udelar), donde desarrolla materiales para la difusión de iniciativas académicas. Forma parte del Laboratorio de Urbanismo Participativo Afectivo (FADU, Udelar), como diseñadora e ilustradora dedicada a la producción de publicaciones editoriales que visibilizan experiencias de investigación y extensión. Su trayectoria incluye proyectos locales e internacionales junto a equipos multidisciplinarios, con énfasis en comunicación de proyectos sociales, académicos y culturales. Además, explora la ilustración y el co-diseño como herramientas para democratizar el conocimiento y construir narrativas inclusivas desde el diseño.

A Transversalidade da Arte e da Cultura Visual na Educação Inclusiva: Potencialidades Pedagógicas e Desafios Contemporâneos

Kenia Estevam de Castro
UFG (Universidade Federal de Goiás), Brasil

Nayara Joyse Silva Monteles
UFG (Universidade Federal de Goiás), Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a arte como ferramenta de inclusão na educação, a partir da vivência da autora enquanto professora autista. A metodologia adotada articula narrativa autobiográfica com revisão de literatura. Os resultados evidenciam que as artes visuais, ao favorecer a expressão de subjetividades e a comunicação não verbal, configura-se como alternativa humanizada para o desenvolvimento de crianças neurodivergentes. Conclui-se que a arte representa uma prática de resistência e cuidado, promovendo a valorização da diversidade e o direito à liberdade.

Palavras-chave: artes visuais; inclusão; neurodiversidade; resistência pedagógica.

Resumen

Este artículo busca reflexionar sobre el arte como herramienta de inclusión educativa, a partir de la experiencia del autor como docente de personas con autismo. La metodología adoptada combina la narrativa autobiográfica con una revisión bibliográfica. Los resultados demuestran que las artes visuales, al fomentar la expresión de la subjetividad y la comunicación no verbal, constituyen una alternativa humana para el desarrollo de niños neurodivergentes. La conclusión es que el arte representa una práctica de resistencia y cuidado, que promueve la valoración de la diversidad y el derecho a la libertad.

Palabras clave: arte visual inclusivo; neurodiversidad; resistencia pedagógica.

Introdução

A inclusão de crianças neurodivergentes no contexto educacional ainda enfrenta barreiras estruturais e epistemológicas que comprometem o pleno desenvolvimento dessas subjetividades. Assim, este artigo propõe uma reflexão sobre a arte e a cultura visual como ferramentas de inclusão, utilizando como referência a trajetória pessoal da autora, professora autista, cuja vivência é articulada a uma análise crítica de abordagens pedagógicas e terapêuticas.

A experiência de exclusão vivida na infância, marcada por diagnósticos equivocados e práticas violentas, é apresentada como denúncia da falência do sistema educacional em acolher a neurodiversidade.

A partir dessa vivência, no texto também problematiza-se a aplicação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), amplamente utilizada no tratamento de crianças autistas, apontando seus aspectos coercitivos e normativos. Em contraposição, defende-se o ensino de artes visuais como abordagem humanizada, capaz de dialogar com diferentes formas de cognição e expressão.

Fundamentado em autores como Matias (2017), Evans e Dubowski (2001) e Lowenfeld e Brittain (1970), o artigo destaca o potencial da arte para promover o desenvolvimento biopsicossocial, a comunicação não verbal e a liberdade de expressão.

Desse modo inspirado pelas contribuições de Ana Mae Barbosa, o estudo propõe uma reinvenção do ensino da arte com base na sensibilidade, no afeto e na valorização das experiências dos alunos.

Por fim, a cultura visual é apresentada como área de conhecimento que transcende o verbal, oferecendo um campo fértil para a expressão da neurodiversidade. Assim, a arte é compreendida como prática de resistência, cuidado e transformação, capaz de promover ambientes inclusivos que celebram a diversidade como potência.

1. Da Exclusão à Resistência: A Arte como Caminho para a Inclusão e a Compreensão da Neurodiversidade

Minha trajetória educacional começou marcada por exclusões profundas. Fui uma criança autista com nível dois de suporte em uma época em que o autismo sequer era reconhecido como condição legítima.

Os professores, despreparados e imersos em modelos pedagógicos autoritários, recorriam a castigos físicos e psicológicos para tentar moldar meu comportamento à norma. O silêncio era imposto como virtude, e a obediência como única forma de aceitação.

Apesar de apresentar alto desempenho acadêmico, minha capacidade de aprender foi ignorada, e aos quinze anos fui equivocadamente diagnosticada com retardo mental um rótulo que apagou minha subjetividade e reforçou a violência institucional.A dor acumulada me levou a abandonar os estudos e fugir de casa, vivendo nas ruas por mais de uma década. Foi nesse espaço marginalizado que conheci meu companheiro e, mais tarde, reencontrei a possibilidade de reconstruir minha história.

Já na fase adulta, após receber o diagnóstico correto de Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível dois de suporte, iniciei um processo de retomada dos meus estudos, me formei em pedagogia, realizei cinco pós-graduações e hoje sou mestranda em Arte e Cultura Visual, pela Universidade Federal de Goiás - UFG.

Essa trajetória não é apenas pessoal, mas sim política. Ela revela como o sistema educacional ainda falha em reconhecer e acolher a neurodiversidade, e como a arte pode ser um canal legítimo de expressão, cura e transformação.

Minha trajetória de vida sempre esteve profundamente atravessada pela arte, que desde cedo assumiu papel fundamental em minha formação pessoal e sensível. O artesanato, em especial as artes manuais, constituiu-se como um espaço privilegiado de aprendizado e expressão, permitindo-me desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também formas de autoconhecimento. Nessa prática, encontrei a possibilidade de construir saberes a partir de uma perspectiva não formal, na qual a experiência cotidiana se transforma em processo educativo.

O fazer manual me proporcionou exercitar a criatividade, a concentração e a paciência, elementos que se tornaram essenciais na minha trajetória formativa. Além disso, possibilitou o aprimoramento da coordenação motora e da percepção estética, reafirmando a potência da arte como campo de desenvolvimento integral. Assim, compreendo que o fazer artístico ultrapassa a dimensão do objeto produzido, pois constitui também um caminho de subjetivação, resistência e construção de identidade.Minha luta atual é por uma educação inclusiva que respeite as singularidades cognitivas e sensoriais das crianças autistas. Questiono práticas como a terapia ABA, que, embora amplamente difundida, muitas vezes impõe padrões de comportamento que ignoram a constituição neurológica da criança, transformando o que deveria ser cuidado em forma de tortura.

A terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicada) é uma abordagem que tem transformado a vida de muitas pessoas no espectro autista. Ela é um método estruturado que ensina habilidades importantes como comunicação, socialização, autocuidado e regulação emocional por meio de reforços positivos e estratégias personalizadas.

Segundo Moraes (2021), a ABA promove o estímulo de comportamentos funcionais e habilidades sociais, sendo especialmente eficaz quando aplicada de forma precoce, o que contribui significativamente para a qualidade de vida de pessoas com TEA.

Defendo uma abordagem decolonial, que não tente “normalizar” corpos e mentes divergentes, mas que os celebre em sua potência criativa. A arte, nesse contexto, não é apenas disciplina é linguagem, é território de liberdade, é ferramenta de resistência.

Sendo a abordagem decolonial uma proposta de ruptura com os padrões eurocentrados que historicamente dominaram a produção de conhecimento, especialmente nas ciências humanas e sociais, essa perspectiva busca valorizar saberes periféricos, experiências locais e epistemologias que foram silenciadas pelo colonialismo. Segundo Mignolo (2007), pensar de forma decolonial é reconhecer que o conhecimento não é neutro, e que há uma geopolítica do saber que privilegia determinadas vozes enquanto marginaliza outras. Ao trazer essa reflexão para o

campo educacional e social, a decolonialidade nos convida a repensar práticas, discursos e estruturas que perpetuam desigualdades, abrindo espaço para uma escuta mais sensível e plural das realidades vividas por sujeitos historicamente oprimidos.

Desse modo, este artigo nasce da intersecção entre minha vivência e minha pesquisa. Ele propõe uma reflexão sobre como a cultura visual e as práticas artísticas podem contribuir para a construção de ambientes educativos mais sensíveis, inclusivos e respeitosos com a neurodiversidade.

Ao compartilhar minha história, busco não apenas denunciar as violências que ainda persistem, mas também afirmar que é possível redesenhar o ensino com afeto, escuta e liberdade e que a arte é uma das chaves para isso.

2. Artes Visuais e Neurodiversidade:

Superando Abordagens Coercitivas com Educação Inclusiva

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é frequentemente apresentada como a principal abordagem terapêutica para crianças autistas. No entanto, sua aplicação intensiva e padronizada tem sido alvo de críticas contundentes por parte de adultos autistas, pesquisadores e movimentos sociais.

Assim, a **lógica da ABA, baseada em reforços e punições, busca moldar comportamentos considerados "adequados" segundo padrões neurotípicos, muitas vezes ignorando as especificidades neurológicas e sensoriais do cérebro autista.**

Com isso, manifestações legítimas da neurodivergência como o *stimming*, a evasão de contato visual ou a resistência a interações invasivas são frequentemente interpretadas como desvios comportamentais a serem corrigidos, e não como expressões válidas de identidade. Essa lógica se alinha a uma visão biomédica e normatizante do autismo, que ignora a perspectiva da neurodiversidade como parte legítima da condição humana. Segundo Bandeira et al. (2025), o reconhecimento da neurodivergência exige uma ruptura com práticas terapêuticas que visam a adaptação forçada ao modelo neurotípico, pois isso compromete a dignidade e o direito à autodeterminação das pessoas autistas.

Diversas associações brasileiras, como Autistas Brasil e VNDI, denunciaram ao Ministério dos Direitos Humanos que a aplicação da terapia ABA em jornadas de até 40 horas semanais configura uma forma moderna de manicômio, violando direitos fundamentais da infância, da autonomia e do lazer. Essa crítica foi reforçada por especialistas e entidades como o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, que alertam para o risco de práticas terapêuticas se tornarem instrumentos de controle excessivo, apagando a singularidade dos sujeitos e replicando modelos institucionais de contenção.

Guilherme de Almeida, autista e pesquisador da Unicamp, afirma que essa abordagem, quando aplicada sem escuta e sem respeito à subjetividade, "compromete o direito à educação e à autonomia" (CNN Brasil, 2023). A crítica à ABA não nega a necessidade de apoio terapêutico, mas propõe uma mudança de paradigma: é preciso abandonar a lógica de correção e adotar práticas que respeitem a neurodiversidade como potência.

Nesse cenário, o ensino de artes visuais emerge como alternativa humanizada e inclusiva. Ao lidar com imagens, símbolos e narrativas, as artes visuais dialoga diretamente com formas diversas de percepção e cognição.

Para crianças neurodivergentes, esse universo pode ser mais acessível e estimulante do que abordagens tradicionais, pois permite a expressão de subjetividades sem exigir adaptação forçada a padrões normativos. A arte não exige que a criança se molde, ela oferece espaço para que ela se revele.

Segundo Matias (2017), "a arte possibilita o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial e cultural do aluno com deficiência", promovendo relações dinâmicas entre o educando e o meio, e favorecendo a inclusão por meio da experimentação, improvisação e criação.

Já Evans e Dubowski (2001 p.15) destacam que "a arteterapia oferece um meio de expressão não verbal para crianças no espectro autista, permitindo que elas comuniquem pensamentos e emoções que podem ser difíceis de articular por meio da linguagem". Essas abordagens reconhecem que a arte não é apenas uma disciplina curricular, mas uma linguagem que acolhe, escuta e transforma. Em contextos inclusivos, a arte pode ser o canal mais legítimo para que a criança autista se comunique, se reconheça e seja reconhecida.

Diante disso, a ABA é frequentemente apontada como uma das terapias com maior respaldo científico no tratamento de pessoas autistas, especialmente no que diz respeito à aquisição de habilidades funcionais e à adaptação social.

Diante da escassez de alternativas terapêuticas acessíveis e bem estruturadas, muitos pais recorrem à essa terapia como única opção disponível, priorizando os resultados observáveis, como melhora na comunicação ou redução de comportamentos considerados desafiadores sem necessariamente compreender os métodos utilizados ou os impactos subjetivos envolvidos.

Essa busca por eficácia, embora compreensível, pode acabar invisibilizando o sofrimento da criança, sobretudo quando a intervenção ignora sua autonomia, seus limites sensoriais e sua forma própria de estar no mundo.

É nesse contexto que se torna urgente ampliar o debate sobre práticas terapêuticas e pedagógicas que respeitem a neurodiversidade, promovendo o desenvolvimento sem coerção.

E nesse contexto, o ensino de artes visuais, oferece um campo fértil para a expressão espontânea, o fortalecimento da identidade e a construção de vínculos afetivos. Ao invés de corrigir comportamentos, a arte acolhe singularidades e ao lado da ciência, é preciso valorizar abordagens que escutem o corpo, a subjetividade e a potência criativa de cada indivíduo.

Portanto, diante das limitações e riscos das abordagens coercitivas como a ABA, é urgente fortalecer práticas pedagógicas que respeitem a constituição neurológica das crianças neurodivergentes.

O ensino de artes visuais, quando pensado com sensibilidade e compromisso ético, não apenas promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também afirma o direito à diferença, à expressão e à liberdade. A arte, nesse contexto, é mais do que conteúdo é cuidado, é resistência, é inclusão.

3. Redesenhando o Ensino da Arte: Caminhos de Inclusão e Expressão na Prática Docente

O ensino da arte no Brasil é atravessado por uma rica e complexa história, marcada por disputas políticas, transformações culturais e reinvenções pedagógicas. No artigo "Redesenhando o Desenho: educadores, política e história", Ana Mae Barbosa revisita esse percurso com olhar crítico, destacando como o ensino do desenho e das artes visuais foi moldado por diferentes contextos entre os anos de 1922 e 1948. (Santos, 2016)

Essa reflexão histórica não apenas ilumina os caminhos já trilhados, mas também dialoga profundamente com práticas contemporâneas de educadoras que atuam em territórios periféricos e inclusivos como é o meu caso, professora autista, artesã e mestranda em Artes Visuais, que transforma sua vivência em potência pedagógica.

Barbosa (2015) aponta que o movimento de modernização da arte-educação na América Latina foi impulsionado por educadores que buscavam romper com os modelos europeus e valorizar as expressões culturais locais. No Brasil, nomes como Theodoro Braga, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles foram fundamentais para essa virada, defendendo a arte como linguagem de liberdade, identidade e emancipação.

Essa perspectiva encontra ressonância na minha prática, que compreende a arte como espaço de escuta, acolhimento e construção de sentido, na minha concepção o desenho não é apenas técnica é território simbólico onde os alunos expressam suas vivências, dores e sonhos, especialmente em contextos de creche, onde a diversidade é intensa e cotidiana.

Sempre defendi o envolvimento direto de artistas na educação, não apenas como criadores, mas como mediadores culturais., já que é possível ampliar esse conceito para reinventar o ensino com sensibilidade, pesquisa e afeto.

Acredito que minha vivencia e minha atuação não se limita à reprodução de conteúdos, mas à criação de experiências significativa, pois ao adaptar busco transformar a arte em prática viva e situada, dialogando com os princípios da Escolinha de Arte do Brasil e com as ideias de Viktor Lowenfeld sobre o desenvolvimento artístico infantil.

> A arte é uma forma de expressão que permite ao indivíduo comunicar sentimentos e ideias que não podem ser expressos por palavras. Ela é essencial para o desenvolvimento emocional e intelectual da criança, pois estimula a imaginação, a percepção e a sensibilidade. O processo criativo é mais importante do que o produto final, pois é nele que ocorre o crescimento pessoal. Através da arte, a criança aprende a compreender a si mesma e o mundo ao seu redor. Por isso, o ensino artístico deve ser centrado na experiência individual e não em padrões estéticos impostos. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p. 9)

Com a a emergência da cultura visual como campo de conhecimento. Barbosa defende que, no mundo contemporâneo, marcado por imagens, mídias e tecnologias, o ensino da arte precisa ir além da estética formal.

É necessário promover uma educação artística plural, crítica e engajada, capaz de dialogar com os valores comunitários e com os desafios sociais incorporando essa visão ao trabalhar com temas como identidade, território e pertencimento.

Ao estimular as crianças a refletirem sobre as imagens que consomem e produzem, é possivel promover uma educação visual que não apenas ensina a ver, mas também a pensar. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos periféricos, onde a arte pode ser uma ferramenta de empoderamento e transformação.

Barbosa (2015) também destaca a importância da pesquisa como base para o ensino da arte, visto que o compromisso do educador com uma educação fundamentada, crítica e afetiva deve estar ligado as memória das práticas, dos alunos e das experiências vividas em sala de aula.

Como educadora infantil, penso que isso seja tão importante quanto qualquer teoria, pois essa valorização da memória e do afeto é o que torna a prática singular, em cada projeto, cada exposição de desenhos, cada conversa com os alunos, está presente o desejo de construir uma educação que respeite os tempos, os traços e as histórias de cada um.

Finalmente, ao conectar essas reflexões com a minha trajetória, compreendemos que o ensino da arte não é apenas uma disciplina escolar, mas uma prática de resistência, cuidado e transformação. Em tempos de padronização e aceleração, a arte resiste como território de liberdade onde cada traço, cor ou gesto é uma forma de existir, aprender e se conectar com o mundo.

4. Arte como Ponte para a Inclusão:

A Cultura Visual na Formação de Crianças Neurodivergentes

A partir da minha trajetória como professora autista, ex-moradora de rua, artesã e mestranda em Artes Visuais, venho construindo uma prática pedagógica que valoriza a arte como ferramenta de expressão, conexão e inclusão.

A partir de uma vivência marcada pela superação e pela pluralidade de experiências, viemos propor que a arte e a cultura visual sejam usadas como ferramentas essenciais para a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos.

Ao integrar práticas artísticas ao cotidiano das creches, especialmente com crianças neurodivergentes, revela-se o poder da expressão visual como canal de comunicação, empatia e desenvolvimento crítico. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma postura ética e política que reconhece a diversidade como potência e a arte como linguagem universal de acolhimento e transformação.

> A arte em sua dimensão global possibilita ao ser humano, através de suas manifestações artísticas, um olhar diferente com relação ao mundo, aos costumes e valores sociais. Refletindo sobre esses pressupostos, percebe-se que a arte é um caminho de inúmeras possibilidades permitindo as relações dinâmicas entre o meio e o educando, o educando e seus pares. (MATIAS, 2017, p. 15)

Diante disso, a arte por meio de múltiplas linguagens como o desenho, a pintura, a escultura, a colagem e até mesmo o corpo em movimento, e teatro oferece um espaço lúdico e expressivo que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos educandos.

Assim, a arte não deve ser vista apenas como disciplina curricular, mas como prática pedagógica capaz de estimular a criatividade, a autoestima e a comunicação entre os alunos.

A inclusão, exige a colaboração da família, da equipe escolar e a adaptação dos espaços e materiais conforme as necessidades de cada criança pois contribui para romper barreiras e ressignificar a aprendizagem, tornando-se um caminho para a formação integral e humanizada devendo ser respaldada por políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como valor.

5. A Aula de Arte como Espaço de Liberdade e Aprendizagem significativa

A aula de arte, por sua natureza lúdica e expressiva, representa um momento de prazer e descoberta para as crianças. Diferente do modelo tradicional de ensino, centrado no quadro negro e na memorização de conteúdos, a arte convida os alunos a explorarem suas emoções, ideias e percepções.

BARBOSA, (2010, p. 25) destaca que "A arte é uma atividade humana que envolve sensibilidade, criatividade e imaginação, sendo capaz de proporcionar prazer, reflexão e comunicação, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos educandos"

Entao, esse ambiente menos rígido e mais sensível favorece o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da autoestima, permitindo que cada criança se reconheça como produtora de sentidos. Ao criar, experimentar e compartilhar suas produções, os alunos constroem conhecimento de forma ativa, conectando o conteúdo escolar à sua vivência pessoal e ao mundo que os cerca.

> Os historiadores são criticados, taxados de atrasados e conservadores enfim demonizados pelos da Cultura Visual Excludente no Ensino a Arte, mas concluo deste exemplo que os Historiadores estão muito mais atualizados acerca dos Estudos Visuais do que os da Cultura Visual no Ensino da Arte. (BARBOSA 2015, p. 33)

Entao, quando a autora crítica os discursos da Cultura Visual no ensino da arte, aponta que historiadores têm sido injustamente rotulados como conservadores e ultrapassados. No entanto, ela argumenta que esses profissionais estão, na verdade, mais atualizados em relação aos Estudos Visuais do que muitos dos que se dizem representantes da Cultura Visual.

Ao valorizar a análise histórica e crítica das imagens, os historiadores contribuem com uma compreensão mais profunda e contextualizada da cultura visual, enquanto certos discursos pedagógicos contemporâneos podem se tornar excludentes ao ignorar essa dimensão. Assim, Barbosa defende uma abordagem que una história, crítica e prática educativa, promovendo uma arte-educação mais inclusiva e reflexiva.

Além disso, a aula de arte promove a inclusão, pois respeita os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de expressão. Crianças neurodivergentes, por exemplo, encontram na arte um canal legítimo para comunicar o que sentem e pensam, muitas vezes com mais liberdade do que em outras disciplinas.

Nesse sentido, a arte não apenas ensina técnicas ou história, mas forma sujeitos críticos, sensíveis e engajados.

Por tudo isso, a aula de arte se torna marcante no processo de ensino-aprendizagem. Ela rompe com a lógica da repetição mecânica e abre espaço para o afeto, a escuta e a construção coletiva do saber. Em tempos de padronização e aceleração, a arte resiste como território de liberdade onde cada traço, cor ou gesto é uma forma de existir e aprender.

6. Neurodiversidade e Cultura Visual: Um Encontro Potente

A cultura visual, ao se estruturar por meio de imagens, símbolos e narrativas, oferece uma linguagem que transcende o verbal e alcança múltiplas formas de percepção.

Essa característica é especialmente potente quando pensamos na educação de crianças neurodivergentes, cujas formas de cognição e sensorialidade muitas vezes escapam aos modelos tradicionais de ensino.

Crianças com autismo frequentemente respondem bem a estímulos visuais, e atividades artísticas podem ajudá-las a desenvolver concentração, coordenação motora e consciência emocional."(EVANS; DUBOWSKI, 2001, p. 42) com isso, para essas crianças, o universo visual pode ser mais acessível, envolvente e significativo, pois permite a expressão de subjetividades que não se encaixam em padrões normativos.

A cultura visual oferece múltiplas possibilidades de leitura e interpretação, permitindo que sujeitos com diferentes formas de cognição encontrem caminhos próprios para compreender e expressar o mundo." (Barbosa, 2015, p. 42). Com isso, é possível verificar que ao valorizar a diversidade sensorial como a preferência por estímulos táteis, visuais ou sonoros e reconhecer diferentes modos de processamento cognitivo, a cultura visual se torna uma aliada na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Ela abre espaço para que o desenho, a imagem, a cor e a composição sejam não apenas ferramentas de ensino, mas também formas de escuta e acolhimento.

Em vez de exigir adaptação ao modelo escolar tradicional, a cultura visual propõe a adaptação do próprio ensino às singularidades dos alunos.

Nesse contexto, o papel do educador é o de mediador sensível, capaz de identificar os canais expressivos mais potentes para cada criança e de construir ambientes de aprendizagem que respeitem ritmos, interesses e modos de ser. "A arteterapia oferece um meio de expressão não verbal para crianças no espectro autista, permitindo que elas comuniquem pensamentos e emoções que podem ser difíceis de articular por meio da linguagem." (EVANS; DUBOWSKI, 2001, p. 15)

Considerações Finais

O presente estudo, ao revisitar uma trajetória de vida marcada pela exclusão, reafirma o papel da arte visual como um caminho potente de resistência e inclusão.

A partir de uma análise crítica das abordagens coercitivas que buscam a padronização dos corpos e mentes neurodivergentes, este trabalho demonstrou que a arte atua como uma linguagem fundamental para o acolhimento e a expressão de subjetividades. Ao propor uma pedagogia que valoriza a escuta e o afeto, o artigo não apenas denuncia as violências ainda presentes no sistema educacional, mas também aponta para a urgência de redesenhar o ensino.

A contribuição deste trabalho reside em sua capacidade de transcender a dimensão pessoal, propondo uma reflexão política e ética sobre as práticas educativas. Afirma-se que a pedagogia sensível, que reconhece a diversidade como potência, é capaz de transformar a sala de aula em um território de liberdade e autoconhecimento.

A arte, neste sentido, deixa de ser um conteúdo periférico e passa a ocupar o centro da formação humana, atuando como mediadora de processos de comunicação e fortalecimento da identidade.

Em um contexto de busca por uma sociedade mais equitativa, as reflexões aqui apresentadas abrem caminhos para futuras pesquisas e para a implementação de políticas públicas que reconheçam e valorizem as particularidades de cada sujeito.

A investigação da aplicação de metodologias artísticas em larga escala, assim como a formação de educadores para que se tornem mediadores sensíveis, emerge como uma necessidade premente.

Conclui-se que a arte é mais do que uma disciplina: ela é a essência de um ensino que celebra a vida em sua plena e legítima pluralidade, garantindo a cada indivíduo, independente de suas limitações o direito de existir, aprender e se expressar em sua totalidade. Finalmente, a arte, quando pensada a partir da cultura visual inclusiva, deixa de ser um conteúdo periférico e passa a ocupar o centro da formação humana, promovendo autonomia, pertencimento e reconhecimento.

Referencias

BANDEIRA, Lana Gisele Borges; GODOI, Cintia Neves; JESUS, Edna Maria de. *Neurodiversidade e direito à saúde: a dignidade da pessoa com autismo*. Revista Arace, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 8720–8747, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3467. Acesso em: 13 set. 2025.

BARBOSA, Ana Mae, Apresentação de um livro: Redesenhando o Desenho: educadores, política e história. Revista materia prima vol.3, 2015. Disponivel em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/3139½/ULFBA_MATERIAPRIMA5_p20-36.pdf Acesso em 08/08/2025

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CNN BRASIL. Associações de autistas pedem ação do governo contra terapia similar a regime manicomial. CNN Brasil, 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br. Acesso em: 12/08/2025.

DESINSTITUTE. *Análise do Comportamento Aplicada (ABA) gera preocupações sobre o impacto das longas jornadas terapêuticas na vida das pessoas com diagnóstico de autismo*. 7 out. 2024. Disponível em: https://desinstitute.org.br/noticias/analise-do-comportamento-aplicada-aba-gera-preocupacoes-sobre-o-impacto-das-longas-jornadas-terapeuticas-na-vida-das-pessoas-com-diagnostico-de-autismo/ Aceso em 13/08/2025.

EVANS, Kathy; DUBOWSKI, Janek. *Art therapy with children on the autistic spectrum: Beyond words*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2001.

GAZETA DO POVO. Autistas criticam lobby negacionista e cobram governo Lula por políticas públicas. *Gazeta do Povo*, 24 ago. 2023. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/autistas-lobby-negacionista-governo-lula/. Acesso em: 08/08/2025

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MATIAS, Janielly Fernandes. *A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15512/1/JFM14062017.pdf Acesso em: 1%8/2025.

MORAES, Fulvio Alberto de. Análise do comportamento aplicada (ABA) ao transtorno do espectro autista: treino de habilidades sociais e tratamento precoce em crianças. Sorocaba: Faculdade Anhanguera, 2021. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/36524/1/FULVIO_ALBERTO_DE_MORAES.pdf Acesso em: 13 set. 2025.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2007.

SANTOS, Régia Vidal dos. Redesenhando o desenho: educadores, política e história de Ana Mae Barbosa. Dialogia, São Paulo, n. 23, p. 161-163, jan./jun. 2016

Kenia Estevam de Castro

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC) (2008). Conta com especializações em História, Cultura e Artes; Metodologia do Ensino da Matemática; Psicopedagogia; Transtorno do Espectro Autista (TEA); e Neuropsicopedagogia. Atualmente, cursa mestrado em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Nayara Joyce Silva Monteles

Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás- UFG (2020), área interdisciplinar; mestra em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás - UFG (2016); possui Especialização em Escola, Família e Sociedade - UFMA (2009); graduada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (2007).

Representatividade e inclusão: narrativas e desencontros sobre as visualidades negras na arte

Nayara Joyse Silva Monteles
Instituto Federal de Goiás (IFG), Brasil

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil

Resumo

Este artigo, desdobramento da pesquisa pós-doutoral realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, discute sobre a representatividade e inclusão de corpos negros nas artes visuais, analisando as narrativas históricas que moldaram a produção de visualidades artísticas. Além disso, o estudo foca na obra de Decy Grafite, como modo de contranarrativa ao explorar como suas produções visuais atuam como ferramentas pedagógicas para o pensamento crítico sobre a representatividade. O objetivo é refletir sobre o potencial da arte de urbana em promover debates significativos sobre identidade e pertencimento. A metodologia utilizada foi a cartografia, que envolveu um mapeamento detalhado das obras de Decy Grafite espalhadas pela cidade de Goiânia, em Goiás. Essa abordagem permitiu analisar as imagens em seu contexto urbano, compreendendo as mensagens e as críticas que podem ser tecidas com base nas obras. A partir do mapeamento, são realizadas ações pedagógicas voltadas para a sala de aula. Essas ações buscam integrar o estudo das artes visuais, a política e a representatividade, incentivando os estudantes a questionarem as representações hegemônicas e a valorizarem as narrativas visuais que celebram a diversidade negra. Assim, a arte de urbana emerge não apenas como expressão estética, mas como um meio de transformação social e educativa.

Palavras-Chave: representatividade; inclusão; grafite; ensino de arte visuais; política.

Introdução

Neste artigo mergulhamos nas complexas interações entre representatividade, inclusão a partir de produções visuais, com um enfoque especial nas narrativas históricas que se constituíram ao longo do tempo em torno das representações visuais dos corpos negros. A história da arte, muitas vezes, perpetuou visões estereotipadas ou invisibilizou a presença negra, reforçando estruturas de poder e narrativas hegemônicas. Ao revisitar essas representações, buscamos não apenas criticar o passado, mas também compreender como essas construções visuais ainda ecoam na contemporaneidade, influenciando percepções e relações sociais. A discussão central, portanto, não é apenas estética, mas profundamente política e social.

As representações visuais, desse modo, desempenham um papel crucial na construção e na perpetuação de imaginários sociais, moldando a percepção e o pensamento. Historicamente, essas produções foram utilizadas para reforçar estereótipos de diversas naturezas, incluindo racistas, sexistas, misóginos e machistas. Ao longo do tempo, a disseminação de imagens com perspectivas negativas ou caricaturais de grupos minorizados, como a população negra, contribuiu para a formação de um imaginário coletivo que os associa à subalternidade e a posições desvalorizadas na sociedade.

Essas imagens não apenas refletem preconceitos preexistentes, mas também os retroalimentam, internalizando-se no subconsciente e influenciando as interações sociais. Dessa forma, o preconceito não se manifesta exclusivamente em discursos ou práticas, mas é profundamente enraizado e sustentado por uma linguagem visual que tende a legitimar um único tipo de corpo e de existência, geralmente alinhado a uma perspectiva heteronormativa, branca e eurocêntrica. A análise crítica dessas representações visuais é, portanto, essencial para desmantelar as estruturas de poder que sustentam a discriminação e narrativas que evidenciam uma única história. (Chimamanda Adichie, 2019)

Nesse contexto, a arte de urbana emerge como um campo de contestação e ressignificação, capaz de subverter as lógicas tradicionais estabelecidas sobre visualidades pautadas em uma perspectiva eurocêntrica. É precisamente nesse espaço público que a obra de Decy Grafite se insere, com suas produções visuais que questionam e transformam a paisagem urbana. Diante disso, este estudo tem como objetivo principal refletir sobre como essas criações artísticas podem ser vistas como ferramentas pedagógicas e dispositivos que evocam a representatividade e inclusão. Assim, ao trazer à tona a discussão sobre representatividade de corpos negros de forma afirmativa e protagonista, as obras de Decy desafiam a ausência histórica e promovem um diálogo crítico sobre a identidade, a cultura e o pertencimento.

A abordagem metodológica utilizada para desenvolvimento desta pesquisa é a cartografia. Desse modo, mais do que um simples mapeamento geográfico, a cartografia aqui é entendida como um processo de acompanhamento e registro das forças e fluxos que constituem as obras grafitadas e o contexto em que estão inseridas. O mapeamento dos grafites criados por Decy em Goiânia não se limita a localizar as obras, mas a compreender as relações que se estabelecem entre elas, a cidade e as pessoas que por ali circulam. Essa metodologia permite capturar a

dinâmica da arte em movimento, sua capacidade de gerar encontros e de intervir na realidade cotidiana. De acordo com Costa (2014) "Se pudéssemos apresentar um elemento fundamental para uma prática cartográfica, este seria o encontro." (p. 72)

Ressaltamos que o encontro com as obras de Decy, ao caminhar pela cidade, permite uma profunda reflexão sobre a **beleza negra**. As pessoas representadas em primeiro plano por sua arte evidenciam a possibilidade de outras narrativas visuais, que se contrapõem à perspectiva negativada exposta em obras do período colonial no Brasil, as quais retratam pessoas negras em situação de humilhação. Essas imagens históricas reforçam os desencontros narrativos que tendem a não reconhecer a importância das visualidades não hegemônicas e não europeias. O grafite de Decy, nesse sentido, atua como uma **reafirmação da estética e da dignidade negra**, convidando o observador a uma nova leitura da beleza e da representatividade.

Compreendemos que a partir do mapeamento minucioso e da análise das obras, foi possível desenvolver um conjunto de ações pedagógicas. Tais ações não se configuram como meras proposições teóricas, mas como intervenções práticas concebidas para o ambiente escolar. Elas visam conectar a teoria das artes visuais com uma educação crítica, fundamentada nos estudos culturais.

Essas intervenções possibilitam a estudantes e educadores a refletirem sobre a relação intrínseca entre artes visuais, política e representatividade, utilizando o espaço urbano como ponto de partida para discussões mais amplas sobre justiça social e equidade. Desse modo, a arte emerge como um catalisador de transformação, promovendo uma reflexão crítica sobre as problemáticas sociais contemporâneas, as quais também são conhecidas como temáticas de emergência contemporânea.

Acreditamos que a valorização da arte como um espaço de diálogo e contestação é uma porta para a formação de estudantes críticos e conscientes de suas realidades. Ao propor o estudo da obra de Decy Grafite, sublinhamos a importância de se olhar para as produções artísticas que emergem das margens, dos espaços não-institucionais, e de reconhecer nelas um potencial educativo. O grafite, em sua essência, é uma manifestação de resistência, uma voz que se levanta para ocupar o espaço público e reivindicar a visibilidade negada.

Em última análise, neste trabalho buscamos não apenas expor um conjunto de obras, mas propor um novo olhar sobre o ensino de arte visuais. Ao usar a arte de rua como um ponto de partida, o estudo convida a uma reflexão profunda sobre como podemos desconstruir as narrativas hegemônicas, tanto nas escolas quanto na sociedade em geral. O grafite de Decy torna-se, assim, um portal para a compreensão de que a representatividade não é apenas uma questão de imagem, mas um pilar para a construção percepção crítica do eu, do outro e da nossa relação como sujeitos sociais no mundo contemporâneo.

A arte como dispositivo para pensar representatividade e inclusão

A educação inclusiva, a representatividade e a inclusão social constituem campos de análise que se inter-relacionam, ainda que, em determinados contextos, apresentem tensões e contrapontos. O conceito de "inclusão" não se restringe apenas ao reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades específicas, mas amplia-se para abarcar questões ligadas à diversidade de gênero, raça e outras dimensões

identitárias. Nesse sentido, trata-se também de uma noção que envolve simultaneamente o plano simbólico, ligado às formas de reconhecimento e valorização das diferenças, e o enfrentamento de práticas discriminatórias e segregatórias que se perpetuam nos espaços sociais e institucionais. A inclusão, portanto, ultrapassa a dimensão normativa e se constitui como princípio orientador para a transformação das relações sociais e da busca da equidade.

Tal perspectiva é reforçada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que enfatiza a urgência de combater atitudes discriminatórias como condição fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, democrática e equitativa. Ao defender a equidade e o respeito à diferença, o documento aponta a inclusão como caminho central para o fortalecimento dos direitos humanos e da justiça social.

A concepção de inclusão requer a formulação de políticas públicas abrangentes, capazes de contemplar a complexidade dos diferentes grupos sociais e suas múltiplas formas de expressão cultural. Refletir sobre as identidades em sua pluralidade revela-se fundamental para compreender os distintos modos de ser, de perceber e de (re)existir, assegurando, assim, o reconhecimento e o respeito às diferenças. Nesse horizonte, diversidade e diferença configuram-se como eixos estruturantes da análise crítica, uma vez que possibilitam problematizar as visualidades hegemônicas presentes no campo das artes visuais, responsáveis por instituir e naturalizar regimes de visibilidade que moldam nossa percepção do mundo.

Nesse contexto, as imagens eurocentradas consagradas pela história da arte operam como marcadores visuais que não apenas consolidam padrões estéticos, mas também legitimam a construção e a manutenção de estereótipos sociais e culturais. Tais representações instituem uma noção de belo alicerçada em um corpo branco, masculino e normativo, produzindo uma hierarquia simbólica que invisibiliza outras corporalidades e formas de existência. Esse processo resulta na perpetuação de discursos excludentes que se naturalizam ao longo do tempo e se refletem na organização dos espaços culturais e educacionais.

A crítica à objetificação do corpo feminino insere-se também nesse debate, evidenciando como a arte e seus cânones contribuíram historicamente para reforçar a condição da mulher enquanto objeto de contemplação e desejo. Luciana Loponte (2002) problematiza essa dinâmica ao destacar a naturalização e legitimação do corpo feminino como objeto estético, o que reproduz relações de poder que limitam a agência e a autonomia das mulheres. Assim, as representações artísticas não podem ser compreendidas como neutras, mas sim como dispositivos simbólicos que participam da constituição de subjetividades e da regulação social, sobretudo, atuando sobre a construção do olhar.

Essa problematização converge com movimentos contemporâneos de revisão crítica das narrativas hegemônicas, que atravessam campos como a pedagogia, a antropologia, a sociologia e a arte. Ao interrogar os pressupostos eurocêntricos e patriarcais que moldaram as formas de ver e representar o mundo, tais perspectivas buscam desestabilizar o monopólio das imagens dominantes e abrir espaço para a emergência de outras vozes, experiências e visualidades. Desse modo, a crítica às imagens eurocentradas articula-se a um projeto mais amplo de democratização do conhecimento e de construção de práticas sociais e culturais mais plurais e inclusivas.

Na arte contemporânea, evidencia-se um movimento de deslocamento em que artistas como Decy Grafite, Rosana Paulino e Dalton Paulo mobilizam-se a partir da artes visuais para problematizar processos de exclusão e marginalização a partir das perspectivas de raça e gênero. Suas produções tensionam narrativas hegemônicas e abrem espaço para visualidades que historicamente foram silenciadas, contribuindo para a ampliação do debate sobre inclusão e para a construção de repertórios críticos que interpelam tanto o campo artístico quanto a sociedade em geral. Esse movimento vai ao encontro de pensamentos pautados nos estudos decolonais que reforçam a importância de se debater sobre o impacto do colonialimos em países como Brasil e se estende ao fato de que, conforme Reis e Andrade (2018, p. 8), é necessário "a descolonização intelectual."

Esse aprofundamento da reflexão em torno da inclusão, especialmente quando articulado à questão racial, reforça a urgência de debates que fomentem respeito, reconhecimento e tolerância, dimensões essenciais para a efetivação de uma sociedade democrática e plural. Nesse sentido, o enfrentamento das questões de raça, gênero e sexualidade no âmbito da arte e das representações visuais exige uma abordagem crítica e não romantizada, capaz de desestabilizar estereótipos e evidenciar as relações de poder que sustentam práticas de invisibilização e desigualdade.

Nesse sentido, a representatividade quando analisada a partir de uma perspectiva política, assume um papel central na compreensão das disputas simbólicas presentes no campo das artes visuais. Não se trata apenas da presença de determinados corpos ou identidades em imagens, mas da afirmação do direito de escolha sobre como se deseja ser visto e de que maneira se deseja ser representado. Nesse sentido, a representatividade ultrapassa a dimensão estética para constituir-se como prática de resistência, desafiando visualidades hegemônicas e propondo alternativas que expressem a pluralidade das experiências humanas. Entendemos que ao valorizar visualidades plurais, a representatividade garante a emergência de contranarrativas que respeitam a noção de diferença, possibilitando que sujeitos historicamente marginalizados, como é o caso dos corpos negros, reconheçam-se nas imagens e sintam-se parte legítima dos processos de produção cultural. Esse reconhecimento amplia o alcance político da arte, na medida em que promove a democratização do olhar e tensiona as estruturas que determinam o que pode ou não ser legitimado como arte e o que pode ser visto. Assim, a representatividade com ênfase nas visualidades não apenas visibiliza a diferença, mas também reconfigura as formas de pertencimento e participação social, ampliando os horizontes de justiça simbólica e cultural.

Contranarrativas – uma pauta política da arte e educação

Diante da importância da inclusão, os estudos da cultura visual e decoloniais reforçam a necessidade de (re)pensar as produções visuais e suas narrativas. Nicholas Mirzoeff (2016) destaca a importância de refletir sobre as imagens a partir do "direito de olhar", que reivindica visibilidade por meio de uma perspectiva crítica e questionadora. É fundamental que as representações visuais sejam contestadas e não naturalizadas, especialmente quando reforçam discursos de exclusão, racismo,

machismo e sexismo. A invisibilização de corpos negros na arte academicista reflete diretamente no ensino das artes visuais, onde a noção de belo ainda resiste à perspectiva da diferença. A ausência de representação da diferença revela o controle simbólico exercido pela classe dominante sobre os corpos, evidenciando relações de poder e exclusão. Tal cenário exige a revisão crítica dos conteúdos veiculados e a valorização de produções plurais, capazes de ampliar o repertório visual. Nesse movimento, a educação assume papel central na promoção de práticas mais inclusivas e emancipadoras.

A produção artística de Decy pode ser compreendida como um campo de resistência e de elaboração simbólica que tensiona os limites impostos pelas narrativas hegemônicas. Suas obras, marcadas pela presença de corpos negros, indígenas, pessoas periféricas, deslocam as referências estéticas eurocentradas e convocam o espectador a refletir sobre os aspectos socioculturais e políticos que compõem a história e a identidade do povo brasileiro. Como afirma bell hooks (1995), a representação nunca é neutra, pois sempre está atravessada por relações de poder; nesse sentido, a arte de Decy atua como prática contra-hegemônica que visibiliza sujeitos e histórias subalternizadas.

A arte de Decy atua como dispositivo de construção de uma memória visual que reafirma a ancestralidade, ressignifica imaginários sociais e devolve centralidade a sujeitos outrora silenciados pelas narrativas hegemônicas.Suas imagens não se limitam a um gesto estético, mas operam como práticas de enunciação que, como aponta Achille Mbembe (2018), afirmam a potência da vida e a centralidade das memórias coletivas no enfrentamento das lógicas coloniais. Nesse sentido, o espaço público é ressignificado como território de disputa simbólica, onde a arte se converte em instrumento de afirmação identitária e política.

Fig. 1. Imagem grafitada por Decy Grafite no Bacião/Setor Sul. Fonte: arquivo fotográfico da autora, pesquisa de campo (2022).

No campo educacional, esse debate se articula diretamente ao marco legal estabelecido pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que determinam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. Contudo, como observa Nilma Lino Gomes (2017), tais dispositivos só se efetivam mediante práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista e decolonial. Cabe ao docente, portanto, selecionar criticamente as imagens e narrativas que circularão em sala de aula, reconhecendo que tais escolhas implicam não apenas aspectos metodológicos, mas também um posicionamento político e ético diante das desigualdades raciais.

A responsabilidade do docente, nesse cenário, é crucial. A simples adoção das leis não é suficiente; o professor precisa se tornar um agente de transformação ao pensar na diversidade visual. Essa escolha metodológica é, na verdade, um posicionamento político e ético fundamental. Ao privilegiar representações visuais que rompem com estereótipos e valorizam a beleza e a diversidade de corpos negros e indígenas, o educador contribui diretamente para a construção de um imaginário social mais justo e inclusivo. É por meio dessas práticas pedagógicas, que perpassa pela escolha do repertório visual, que se pode descolonizar o olhar dos estudantes, combater o racismo estrutural e, em última instância, transformar a escola em um espaço de verdadeira equidade e respeito às diferenças.

Fig. 2. Imagem 2 grafitada por Decy Grafite no Centro de Goiânia. Fonte: arquivo fotográfico da autora, pesquisa de campo (2022).

Assim, incluir obras de artistas como Decy no espaço escolar constitui uma estratégia pedagógica que rompe com silenciamentos e promove uma formação crítica voltada à justiça social. Kabengele Munanga (2005) ressalta que enfrentar o racismo estrutural exige tanto políticas públicas quanto a reconstrução de imaginários sociais capazes de valorizar a diversidade. O autor chama a atenção para

necessidade de se compreender aspectos que envolve as ditas minorias e partindo deste ponto compreender a constituição da identidade nacional brasileira. Com base neste pensamento, reforçamos que ao mobilizar produções visuais que afirmam a pluralidade das experiências negras, o educador amplia as possibilidades de leitura crítica do mundo e contribui para a constituição de práticas educativas sensíveis às diferenças, fortalecendo processos de ensino-aprendizagem mais democráticos e inclusivos.

Nosso trabalho em sala de aula tem como objetivo principal romper com as visualidades excludentes e incluir referências que dialoguem de forma mais direta com a realidade dos educandos. Nessa perspectiva, as obras de Decy Grafite em Goiânia servem como um ponto de partida, pois suas produções visuais discutem ativamente a representatividade e a inclusão de corpos negros visibilizadas em espaço público, em primeiro plano. Ao utilizar o grafite como ferramenta, ele cria narrativas visuais que desafiam o imaginário social e promovem uma reflexão crítica sobre quem é representado e como.

Com base nessa premissa, temos estruturado um acervo visual que privilegia temáticas afrocentradas, orientando a seleção de imagens de acordo com temas específicos, isso para além de datas comemorativas. A organização deste repertório visual busca oferecer uma nova abordagem para o ensino e a pesquisa em artes visuais, indo além dos cânones tradicionais e eurocêntricos. As temáticas abordadas incluem: representatividade e inclusão, religiosidade de matriz africana, arte e cultura afro-brasileira, racismo estrutural na história da arte, a produção de contranarrativas visuais e as representações da mulher na arte ao longo do tempo.

Além disso, o acervo visual dedica atenção especial à temas como: ancestralidade, identidade e diferença, e dá voz a artistas historicamente marginalizados. A inclusão de "outras vozes na arte", como artistas negras, artistas negros e indígenas, é fundamental para descolonizar o olhar e construir um repertório visual mais plural. Essa abordagem visa não apenas preencher lacunas históricas, mas também fortalecer a noção de pertencimento e celebrar a riqueza da diversidade cultural brasileira.

Existem questões que frequentemente utilizamos para iniciar o dialogo com os estudantes sobre as obras de Decy Grafite, bem como os temas de inclusão e representatividade. Tais perguntas nos permitem aprofundar a reflexão sobre o poder da arte como ferramenta de resistência, justica social e equidade com ênfase em visualidades. Seguem abaixo alguns questionamentos:

- Diante da apropriação do espaço urbano por meio do grafite de Decy, como a presença desses corpos negros em posição de poder e protagonismo desafia e transforma o cotidiano dos moradores de Goiânia, incentivando uma nova percepção sobre a identidade e o pertencimento?
- Considerando que a arte de Decy Grafite leva a discussão sobre raça e inclusão para o cotidiano, de que maneira o grafite pode ser intencionalmente utilizado como uma ferramenta pedagógica e acessível para catalisar o debate sobre o racismo estrutural e o privilégio, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar?
- Considerando que a história da arte ocidental tem perpetuado o racismo,

de que forma as obras de Decy Grafite funcionam como contranarrativas visuais capazes de não apenas preencher a lacuna de representatividade, mas também de denunciar e desestabilizar as bases do racismo estrutural na sociedade brasileira, celebrando a identidade e a ancestralidade negra?

- De que forma a representatividade afirmativa, presente nas obras de Decy Grafite, atua como uma ferramenta de empoderamento e pertencimento que vai além da visibilidade, impactando diretamente na autoestima e na formação da identidade de crianças e jovens negros, e, consequentemente, combatendo os danos emocionais e psicológicos causados pelo racismo?

Compreendemos que a discussão sobre representatividade e inclusão, mediada pela arte, não se encerra em respostas simplistas, mas se expande em uma complexa rede de reflexões. As questões problematizadoras, em vez de buscarem uma única verdade, nos conduzem a uma diversidade de interpretações e saberes, revelando a riqueza do debate. Nosso interesse reside precisamente na oportunidade de dialogar e de analisar as produções visuais como contranarrativas, que desafiam e desestabilizam o discurso hegemônico. Ao olharmos para além das imagens que legitimam a perspectiva e o olhar do colonizador, abrimos espaço para outras narrativas visuais que celebram a diversidade e questionam as estruturas de poder.

Ao utilizarmos as obras de Decy como dispositivo para tensionamento político das visualidades eurocêntricas, entendemos que estramos trabalhando em oposição ao olhar colonizador, que invisibiliza ou distorce a experiência de grupos marginalizados. Essa prática de descolonização do olhar é fundamental para a educação e para a sociedade, pois nos permite reconhecer a pluralidade de vozes e a complexidade do mundo em que estamos inseridos. Desse modo, cotidianamente, na condição de docente, é essencial questionar-se sobre quais visualidades estão de fato presentes na sala de aula e se perguntar: será que elas refletem a diversidade da sociedade ou reproduzem narrativas hegemônicas? Como podemos trabalhar com narrativas visuais que historicamente foram invisibilizadas, como as de artistas negros e indígenas, para descolonizar o olhar de estudantes e educadores?

Além disso, é fundamental pensar a arte a partir de uma perspectiva política, utilizando-a não apenas como objeto de contemplação, mas como ferramenta para problematizar o racismo estrutural e as relações de saber e poder que se manifestam nas escolhas curriculares e nas representações visuais.

Finalmente, compreendemos que este trabalho, em sua essência, é apenas o primeiro passo em uma jornada. Ele nos convida a desviar o olhar do cânone eurocêntrico e a buscar, com um novo ímpeto, a riqueza de visualidades que a história insistem em silenciar. No entanto, o caminho ainda é longo. O ar que respiramos ainda carrega ecos de discursos desencontrados, de preconceitos que se travestem de verdades e de barreiras invisíveis que nos impedem de enxergar a diversidade de corpos e sujeitos como um espelho de nossa própria identidade e ancestralidade. A luta por um olhar verdadeiramente inclusivo é uma batalha diária contra o que nos foi imposto, uma busca poética pela liberdade de ser e de pertencer.

Referência

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

COSTA, Luciano B. **Cartografia:** uma outra forma de pesquisar. Revista Digital do LAV - Santa Maria : vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994.

hooks, bell. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Sexualidades, artes visuais e poder:** pedagogias visuais do feminino. Revista Estudos Feministas, Volume: 10, Número: 2, Publicado: 2002, P. 202 - 300. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/ZDsRh9p5xg7bZbCTGC6fS6c/abstract/?lang=pt. Acesso: 15 jun. 2024.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital, Campinas,** SP, v. 18, n. 4, p. 745–768, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472. Acesso em: 20 jun. 2024.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Identidade nacional versus Identidade negra. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. **O pensamento decolonial:** análise, desafios e perspectivas. Revista Espaço Acadêmico. nº 202. 2018, pp.1-11. Disponível em:< http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>. Acesso em: 24 jun. 2024.

Nayara Joyse Silva Monteles

Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), professora efetiva de artes visuais no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Uruaçu. Atua como docente permanente no Mestrado Profissional em Artes do IFG e no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG (Faculdade de Artes Visuais - FAV). Suas pesquisas concentram-se em Ensino de Artes Visuais, Estudos Culturais, Cultura Popular e Educação Étnico-racial, com foco em questões decoloniais, pertencimento, ancestralidade e memória.
E-mail: nayara.monteles@ifg.edu.br

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás; pós-doutorado em Tecnologias de Investigação pelo Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Portugal (UA); pós-doutorado em Tecnologias Assistivas pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade de Uberlândia (UFU); pós-doutorado em Mídias Interativas pelo Programa de Pós-Graduação em Culturas Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); pós-doutorado em Educação Inclusiva - com foco em Educação e Saúde - pela Faculdade de Ciências Médicas - Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG.
E-mail: profesorricardoteixeira@ufg.br

Territórios Sensíveis e Visualidades no contexto escolar: um debate a partir das experiências na Sala de Práticas Artísticas

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo
Instituto Federal Fluminense, Brasil

Danuza da Cunha Rangel
Universidade Estadual do Norte Fluminense, Brasil

Palavras-chave: Espaço educativo; Ensino de arte; Processos de criação; Visualidades

Introdução

Em 2023, foi inaugurada no Instituto Federal Fluminense – Campus São João da Barra a Sala de Práticas Artísticas (SPA-Escola), um espaço dedicado à experimentação, criação e ensino de arte. A sala foi construída a partir de recursos obtidos por meio de edital da FAPERJ, através do projeto "Arte e Cultura na Escola pós-pandemia: Acolhimento, pertencimento e sinestesia" do Polo Arte na Escola UENF, com o objetivo de oferecer um ambiente qualificado para práticas artísticas dentro da escola pública. Mais do que uma sala com materiais, a SPA-Escola se consolidou como um território sensível, afetivo e estético: um espaço que comunica, acolhe e estimula.

É a partir desse espaço que emergem as reflexões iniciais desta proposta, que se ancoravam na seguinte pergunta: como os espaços escolares interferem na experiência estética cotidiana dos estudantes? E mais: como o ambiente pode contribuir (ou limitar) a construção de visualidades na escola?

Uma experiência pedagógica abriu possibilidades de reflexão sobre essa questão. Duas turmas do mesmo curso, com a mesma professora, os mesmos conteúdos e a mesma proposta artística, vivenciaram a atividade em condições espaciais distintas. Enquanto a primeira realizou os trabalhos em uma sala de aula convencional, sem estrutura específica para práticas artísticas e com poucos estímulos visuais, a segunda turma desenvolveu a proposta dentro da recém-inaugurada Sala de Práticas Artísticas. Observou-se que os trabalhos da segunda turma pareceram evidenciar uma composição mais elaborada, maior liberdade expressiva e aprofundamento poético, ainda que em processo inicial de construção criativa. Esses indícios sugerem que o espaço pode atuar como mediador pedagógico e poético, potencializando as relações dos estudantes com a arte e com a experiência de criação.

Imaginar juntxs: do encontro estético à urgência política

"Imaginar juntos não é um luxo estético, é uma urgência política." A frase, evocada no VIII SIPACV, ressoa como ponto de partida para pensar o lugar da escola e da experiência coletiva no ensino de arte. Mais do que espaço físico de aprendizagem, a escola pode se configurar como território sensível, capaz de mediar encontros estéticos e afetivos entre estudantes, comunidade e o mundo da arte.

As discussões apontaram que o território não pode ser reduzido à condição de objeto ou suporte da prática artística. Ele emerge como sujeito ativo, instaurando relações e sentidos que atravessam os processos criativos. Nesse deslocamento, o espaço escolar deixa de ser apenas mediador para tornar-se autor coletivo, junto aos alunos, das experiências estéticas que nele se inscrevem. Como lembra Yi-Fu Tuan (2013), o espaço só se converte em lugar quando investido de afeto e vivido em sua dimensão relacional. Assim, pensar o território escolar como sujeito é reconhecer sua participação na constituição de uma pedagogia do sensível, na qual arte e espaço se entrelaçam como instâncias coautoras da experiência.

As assembleias do VIII SIPACV trouxeram à tona a ideia de coletividade enquanto urgência política, o que provocou importantes reflexões sobre o papel do espaço escolar na arte e na educação. Pensar o espaço escolar na produção artística envolve o debate sobre coletividade porque o território escolar não é neutro — ele é habitado por múltiplas vozes, histórias e relações que só se revelam no encontro entre sujeitos. Nesse sentido, o espaço torna-se lugar de criação compartilhada, onde cada gesto artístico é atravessado por memórias coletivas, afetos e disputas simbólicas. Como lembra Mondzain (2022), imagens e palavras só ganham potência quando partilhadas; isoladas, perdem sua força de transformação.

Já a noção de urgência política emerge porque imaginar juntos, como foi dito no VIII SIPACV, não é luxo estético, mas necessidade de inventar modos de viver em comum. Mirzoeff (2016) lembra que o direito a olhar é sempre disputa contra a visualidade hegemônica, que classifica, separa e naturaliza hierarquias. Nesse sentido, ao pensar o espaço escolar como sujeito do processo artístico, convoca-se os alunos a exercer esse direito: olhar de outro modo, narrar suas próprias histórias e reivindicar presença.

Em uma das dinâmicas propostas durante a assembleia, cada participante levou um objeto que representava seu lugar de origem ou alguma dimensão de sua identidade. Um a um, esses objetos foram sendo depositados no centro do espaço coletivo, compondo uma espécie de instalação efêmera. Reunidos, esses objetos configuraram um mosaico de memórias e pertencimentos, evidenciando a potência da coletividade na construção de sentidos.

De modo análogo, o espaço escolar pode ser compreendido como esse lugar de encontros de diferenças, onde as narrativas individuais dos alunos se entrelaçam em processos coletivos. Conforme destaca Mondzain (2021), palavras e imagens não são meros veículos de informação, mas sementes de futuro e só ganham força quando partilhadas. Nesse sentido, a coletividade não é acessório da experiência estética, mas condição para sua realização plena.

O poder de olhar juntos

Em outro momento, a experiência da "mirada", que se tratava de manter os olhos fixos nos de outra pessoa sem desviar por alguns minutos, tornou visível o quanto o ato de olhar é, ao mesmo tempo, desconfortável e transformador. Sustentar o olhar do outro exige atravessar barreiras de estranhamento, mas também abre espaço para o reconhecimento mútuo, instaurando um território comum de afeto e presença. Ao final, a criação coletiva do "Manifesto da Mirada" reafirmou que o olhar não é apenas um gesto individual, mas uma prática política: olhar juntos significa fundar comunidades e resistir à lógica da fragmentação.

Na escola, criar oportunidades para esse "olhar compartilhado" é fundamental. Os espaços dedicados à arte tornam-se lugares de encontro onde o olhar circula, é provocado e se expande. Mais do que contemplação, esses ambientes possibilitam que alunos experimentem a arte como experiência relacional, em que cada olhar acrescenta uma camada de sentido ao trabalho do outro.

O modo como os corpos se organizam no espaço interfere diretamente na qualidade das experiências estéticas. Na sala de aula regular, as cadeiras dispostas em filas e voltadas para a frente configuram um ambiente de aprendizagem individualizada, em que o olhar dos alunos se direciona prioritariamente ao professor ou ao quadro. Já na Sala de Práticas Artísticas (SPA-Escola), as mesas coletivas organizam os estudantes em torno de um mesmo centro, favorecendo a circulação de ideias, olhares e interferências criativas.

Fig. 1. Estudantes em atividade criativa individual na SPA-escola.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse arranjo, torna-se comum que os alunos observem o trabalho uns dos outros, peçam opiniões, troquem referências, sugiram modificações e celebrem conquistas coletivas. Esse gesto de olhar o processo do colega, de intervir e ser também interpelado, cria uma dinâmica de aprendizagem colaborativa que ultrapassa os limites da instrução formal. O olhar deixa de ser unidirecional e passa a ser compartilhado, instaurando um espaço de coautoria.

Fig. 2. Estudantes em atividade criativa coletiva na SPA-escola.
Fonte: Arquivo Pessoal.

O espaço da SPA-Escola revela-se singular justamente por favorecer um trânsito entre o individual e o coletivo. Mesmo trabalhos propostos de forma individual acabam ganhando dimensões coletivas quando realizados em um ambiente compartilhado: os estudantes acompanham os processos uns dos outros, oferecem opiniões, trocam referências e, por vezes, chegam a intervir diretamente nas produções. Essa proximidade espacial faz com que cada criação carregue também marcas de um olhar coletivo, instaurando uma coautoria silenciosa.

Do mesmo modo, quando a proposta já nasce como trabalho coletivo, a organização do espaço potencializa ainda mais o processo. As mesas grandes, o arranjo circular e a circulação dos corpos tornam natural a partilha de materiais, ideias e soluções criativas. A SPA-Escola, portanto, não apenas abriga práticas artísticas, mas cria condições para que a própria experiência estética se configure como coletiva, ainda que parta de iniciativas individuais.

É interessante considerar que essa proximidade espacial e relacional contribuiu para o maior desenvolvimento estético dos estudantes que produziram nesse ambiente. A configuração coletiva da SPA-Escola, ao promover encontros constantes entre os trabalhos, transformou o espaço em um território sensível, onde o olhar do outro não apenas acompanha, mas participa ativamente do processo criativo.

Território vivo: a escola como coautora da experiência estética

Pensar o território escolar apenas como suporte, nas paredes que recebem murais, nas salas que acolhem oficinas ou nos pátios que sediam performances, é insuficiente diante da complexidade das experiências que nele se inscrevem. Nessa perspectiva, a escola não apenas acolhe as práticas artísticas, mas as transforma e é por elas transformada. O espaço educacional deve participar ativamente da experiência estética, impregnando as criações com sua materialidade, sua memória e suas relações de poder.

Na perspectiva apresentada por Yi-Fu Tuan (2013), o espaço se torna lugar pela carga afetiva que nele projetamos. Ao deslocar essa noção para a escola,

compreendemos que cada canto, cada sala, cada parede pode ser vivida como território sensível, que interfere e co-cria com os sujeitos.

Outro espaço relevante no IFF São João da Barra,a Galeria-Mural, também construída com os recursos do edital da FAPERJ mencionados anteriormente, é um espaço expositivo permanente criado dentro da própria escola, onde diferentes artistas, projetos e produções estudantis são apresentados à comunidade. Trata-se de uma iniciativa que ressignifica o mural escolar tradicional, transformando-o em lugar de circulação de arte contemporânea e de valorização das poéticas locais. Ao inserir exposições no cotidiano, esse espaço rompe com a lógica de que a arte está restrita a museus ou galerias formais, tornando-se um território de encontro entre alunos, professores, técnicos e visitantes.

Nesse sentido, a Galeria-Mural não é apenas suporte de exposições, mas parte constitutiva da experiência estética, alterando a relação dos estudantes com a arte e com o próprio espaço escolar. Ao verem o corredor da escola transformado em galeria, os alunos passam a compreender que a arte não é algo distante, mas algo que os atravessa no dia a dia, estimulando tanto a fruição quanto a criação artística.

Mirzoeff (2016) nos lembra que o direito a olhar é também um direito ao real: a possibilidade de reivindicar a autonomia dos sujeitos contra visualidades hegemônicas que os classificam e invisibilizam. No interior, onde o acesso a museus e centros culturais é limitado, a escola assume papel central na democratização da arte. Ela não apenas expõe imagens, mas produz visualidades, promovendo experiências estéticas que se fundamentam na coletividade e na partilha do sensível.

Embora o foco do trabalho esteja nos estudantes, é importante destacar que a escola como território de arte ultrapassa esse público. As práticas realizadas atingem também professores, técnicos, equipe de limpeza e demais servidores, que participam das vivências de forma direta ou indireta. Além disso, os familiares dos alunos, ao frequentarem a escola em diferentes ocasiões, são igualmente atravessados pelas experiências estéticas que nela acontecem. Assim, o território escolar se configura como espaço expandido de pertencimento, no qual a arte promove encontros intergeracionais e comunitários, ampliando seu alcance para além da sala de aula.

No caso do IFF São João da Barra, essa dimensão se intensifica pela forte presença dos projetos de extensão, que fazem da instituição um espaço constantemente visitado e vivido por diferentes públicos. Outras escolas da região, bem como grupos sociais diversos, circulam pelo campus em atividades formativas e culturais. Entre essas iniciativas, destaca-se a parceria com o projeto "Florescer Cognitivo", que recebe pessoas assistidas pelo CAPS do município e lhes proporciona experiências de aprendizagem e sensibilidade estética. Essas ações reforçam o papel do território escolar como lugar de acolhimento e democratização da arte, em que a coletividade se amplia para envolver não apenas a comunidade acadêmica, mas também a comunidade local em sua pluralidade.

Fig. 3. Participantes do projeto "Florescer Cognitivo" visitam exposição na Galeria-Mural. Fonte: Arquivo Pessoal.

Assim, ao transformar seus espaços em territórios de arte, quando um mural se converte em galeria ou uma sala se reinventa em ateliê, a escola possibilita que os estudantes não apenas vejam obras, mas também se vejam nelas. Nesses momentos, olhar juntos torna-se um ato político e pedagógico: o reconhecimento de que cada aluno tem o direito de existir, de narrar e de ser autor de sua própria visualidade.

Territórios em processo: considerações parciais

Durante as assembleias do VIII SIPACV, uma das participantes chamou atenção para a forma como nomeamos os encerramentos de nossos textos. Em vez de "conclusão" ou "considerações finais", ela prefere falar em considerações parciais, ressaltando que todo processo de reflexão é sempre inacabado e aberto a novos desdobramentos. Essa observação se alinha ao espírito do evento, no qual as discussões coletivas se configuraram como pontos de passagem e não como chegadas definitivas. Inspirada por essa perspectiva, opto por encerrar este artigo não com uma conclusão fechada, mas com reflexões que permanecem em movimento, como territórios sensíveis em constante transformação.

Essas considerações parciais partem das experiências que marcaram o encontro e se tornam matéria viva para a pesquisa que venho desenvolvendo. As assembleias do VIII SIPACV mostraram que pensar a coletividade e o espaço não é um exercício abstrato, mas uma prática urgente. O território escolar, compreendido como sujeito ativo, deixa de ser simples cenário para tornar-se coautor dos processos criativos. Nesse deslocamento, a escola se revela não apenas como lugar de passagem dos alunos, mas como espaço produtor de experiências estéticas, de encontros e de narrativas coletivas.

A partir das dinâmicas vivenciadas e do diálogo entre os participantes, tornou-se evidente que a criação compartilhada ultrapassa o campo do estético e se afirma como prática essencial para sustentar vínculos, fortalecer comunidades e reinventar modos de existir em comum. Essas práticas coletivas reafirmaram que a arte não se limita à produção de obras, mas se constitui como ato de encontro, gesto de resistência e exercício de pertença.

No interior, onde o acesso a museus, galerias e centros culturais ainda é restrito, a escola ganha centralidade como lugar de democratização da arte. É ela que se abre como território sensível, capaz de gerar visualidades próprias e promover experiências estéticas ancoradas na coletividade. A Galeria-Mural e a SPA-Escola, nesse contexto, não são apenas espaços físicos, mas instâncias que possibilitam aos estudantes olhar e serem olhados, ver e se verem nas produções artísticas, rompendo com a invisibilidade e afirmando o direito à presença.

Portanto, estas considerações parciais não pretendem encerrar um percurso, mas apontar continuidades. O VIII SIPACV não se configura apenas como memória de um encontro, mas como horizonte de pesquisa, provocando a pensar a arte e a educação a partir da coletividade, da partilha do sensível e da imaginação compartilhada. Como ecoou no evento: imaginar juntos não é um luxo estético, é uma urgência política. Que essa urgência nos siga movendo, como território em processo, aberto, vivo e em constante criação.

Referências

BERGER, John. **Modos de ver.** São Paulo: Fósforo, 2023.

MONDZAIN, Marie-José. **Confiscação: das palavras, das imagens e do tempo [por uma outra radicalidade].** Belo Horizonte: Relicário, 2022.

MIRZOEFF, Nicholas. **O direito a olhar.** ETD – Educação Temática Digital. Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, out./dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Eduel, 2013.

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo

Vencedora do XXIV Prêmio Arte na Escola Cidadã (2023). Mestre em Cognição e Linguagem (UENF), especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UnB) e licenciada em Artes Visuais (UNIFLU-FAFIC). É professora de Artes e coordenadora do Núcleo de Artes, Cultura e Educação (NASCE) do IFF São João da Barra, onde desenvolve projetos voltados à territorialidade, mediação cultural, experiências estéticas e formação cultural. Atua no curso de Pedagogia EAD do CEDERJ/UENF. É integrante do PAVIS - Grupo de Pesquisa em Arte e Visualidades (UERJ)

Danuza da Cunha Rangel

Possui Licenciatura em Artes Visuais e graduação em Pedagogia, é especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UNB, em Educação: Currículo e Práticas Educativas pela PUC e Mestra em Cognição e Linguagem pela UENF. Atua desde 2002 na UENF como PNS-apoio acadêmico e desde 2006 como Coordenadora Pedagógica do Polo Regional Arte na Escola. Tem experiência em Ensino de Arte (história, fundamentos, currículo, planejamento e avaliação), com ênfase em Artes Visuais. Suas pesquisas estão voltadas para os temas: Arte na Educação, Docência Poética, Linguagem Visual, Cultura Visual, Leitura de Imagem e Mediação Cultural.

BOCANADA: Invitación a nuevas alianzas y respiraciones

Cardinal Clara
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina

Palabras clave: Bocanada-investigación artística-compañías-diario-preguntas vivas

Bocanada como punto de partida: El acompañamiento de procesos de investigación en trayectos de formación artística universitarios

Esta propuesta surgió con la idea de compartir algunos aspectos de la experiencia docente acompañando procesos de investigación artística en trayectos formativos de carácter profesional, en un contexto universitario de maestría en artes. En el marco de un taller-laboratorio, de carácter cuatrimestral y obligatorio, se intentan sentar las bases de una investigación –creación, a través de la cual se acreditará la carrera. La presentación final de la misma consiste en una producción material (artística) y un escrito.

La palabra bocanada surgió como disparador y como invitación a mapear un estado de situación respecto de las problemáticas de la investigación en artes en el marco de la universidad. El objetivo fue tomar nota de las tensiones (institucionales y al interior del espacio aúlico), señalar potencialidades y generar espacios de conversación entre colegas de la región.

Los protocolos, los formatos, los léxicos, que pueden resultar eficaces para algunas situaciones pueden no serlo para otras, sobre todo cuando se trata de propiciar búsquedas y abrir zonas de trabajo e investigación. Interrogar la lógica unívoca de las presentaciones y exposiciones académicas (como lo son los informes, papers, reseñas, etc.) trae aparejada la pregunta por cómo acompañar el trabajo en estos espacios.

Al calor de los debates que se están dando en las instituciones a propósito de la investigación artística en instancias formativas, se propone un merodeo que intenta revisitar lugares conocidos en relación con las maneras de abordar estos procesos y las maneras de hacerlos crecer.

Vale aclarar que los tres puntos que aquí se plantean pueden extenderse a trayectos formativos en educación artística que acontecen en otros ámbitos no universitarios como talleres y estudios independientes y/o privados. Por cierto, se considera enriquecedor entablar cruces e intercambios entre los mismos.

Los puntos a tener en cuenta son los siguientes:

-De "la formulación del problema" a las preguntas vivas: Uno de los momentos más frecuentes en los escritos y/o manuales de metodología de las

ciencias sociales y/o humanidades disponibles en las bibliotecas universitarias es el pasaje del "tema" *al* "problema". En este pasaje se suele hacer foco puntualmente en la elaboración de preguntas que serán el disparador para la posterior tarea de formular el problema. Este momento puede ser tan rico como tedioso, en tanto nos detengamos en el mero cumplimiento de los protocolos o pasos a seguir-guardianes de un método- o podamos permitirnos desvíos y bifurcaciones en el camino.

La artista y docente Diana Aisenberg amplía:

> Muchas preguntas tienen como respuesta nuevas obras. La obra es efecto de preguntas bien dirigidas. No todas las preguntas se responden con palabras. Lo que importa es que la pregunta ya está en el aire y circula, no si se la responde bien o mal. La pregunta instalada abre un canal de reflexión y pensamiento, y sigue trabajando en el diálogo interno del artista. En el momento en que interrogamos somos todos maestros.(Aisenberg, D.,2017, P.67)

Retomando sus palabras, un primer asunto para observar sería distinguir aquellas preguntas que buscan diagnosticar, identificar saberes previos, certificar o evaluar la eficacia de una enseñanza, de las que se plantean de manera más balbuceante, porque no saben pero merodean o bordean zonas de inquietud. Mientras que las primeras tienden a reproducir un funcionamiento y una lógica, las segundas se abren a un terreno desconocido. El acento está en el acto de formular no una, sino varias preguntas que estimulen la búsqueda y la exploración material, la continuidad del proceso y su cualidad de apertura e interrogación. No se trata de desconocer y desmenuzar los términos que las componen, las relaciones que se suscitan en una u otra formulación, la estructura que las sostiene, las posibilidades materiales y poéticas que se desprenden y piden ser exploradas. Se trata de generar condiciones sensibles y críticas que permitan alojar cuestionamientos germinales, a partir de los cuales se podrán llevar a cabo sucesivos ajustes, revisiones, dar pie a nuevas pruebas y ensayos formales y poéticos.

Por eso lo que se nos presenta como desafío tiene que ver con estar cerca de lo que se presenta de manera frágil o inestable, y generar procedimientos para poder entrar y salir, volver a observar desde otra perspectiva, para revisitar e interrogar el proceso que se está transitando.

Más que codificar lo emergente en formatos estandarizados interrogar ¿Qué lengua sería capaz de nombrar lo que está vivo? ¿Qué acciones, intercambios, estímulos, alimentan vitalizan las preguntas? ¿Cuáles tienden a fijarlas o a restar posibilidad de variación, de movimiento?

-Del "estado del arte" a las compañías: Un paso ineludible en cualquier proceso investigativo tiene que ver con lo que se conoce en su versión preliminar como " revisión de antecedentes". Es decir, abrir las bibliotecas de referencias, realizar un primer rastreo de todo lo producido (teórica y artísticamente) hasta el momento sobre la cuestión que se quiere plantear. Esta instancia, que luego devendrá "estado del arte" o "estado de la cuestión" se ve sacudida cuando se pone en relación con otras lecturas e invitaciones como por ejemplo lo que plantea Diana Aisenberg (2017) en la idea del "sistema de referencias".

> Si bien las citas, las apropiaciones, los ready-mades, los remakes, los covers son actualmente manipulaciones académicas incorporadas que ya no espantan a nadie, aquí se invoca un trabajo íntimo, sutil y delicado que si bien incluye obviedades y recursos conocidos, también los excede.
>
> Las referencias son culturales, temporales, geográficas y por sobre todo afectivas. La calidad afectiva también determina el modo de ser artista. Los referentes están ligados a la compañía y al amor. Revelan un reconocimiento de la humanidad del otro. (Aisenberg,D., 2017, P89).

Resulta sugerente tomar la idea de la compañía o la de *estar en compañía*. Una compañía puede ser un texto que nos interpela, un autor que leemos con fervor aunque no logremos comprenderlo del todo, la escritura de un diario, una charla con un/a colega en el medio de un recreo, en un pasillo o de regreso a casa. Se concibe la compañía, poniendo el acento en la acción de *estar con* que implica una proximidad, un ida y vuelta, una relación que hay que entablar y descifrar. En compañía se encuentran coincidencias, diferencias, se transitan ambivalencias.

Una de las dificultades que más se observan en este tipo de instancia de acreditación, es el encierro o la "parálisis". Por esto, resulta clave en primer lugar rastrear aquellas imágenes de "lo que se espera" o de "lo que se debe" producir, tanto en términos de la producción material/artística como de escritura. Detectar exigencias o mandatos permite echar a rodar ejercicios que estimulen la asociación, las combinaciones, los contagios y el desborde-en primer medida- de las estructuras y las gramáticas configuradas de antemano(aunque por supuesto, en algún momento podamos recurrir a estas).

El desafío que se abre tiene que ver con propiciar un espacio grupal para producir operaciones de lectura estimulantes que permitan pensar los momentos por los que se transita, observarlos colectivamente y atender los atolladeros que se presentan en el camino. De alguna manera, estas instancias pueden contribuir a interferir en la "soledad del tesista" de la que tanto se padece.

- Escucha amorfa: En estos tiempos, la palabra escucha resuena con fuerza en distintos espacios y niveles educativos. Hacer foco en lo amorfo reafirma el carácter indeterminado, inesperado, desconcertante de estar a la escucha. En ocasiones, solemos pasar por alto estos aspectos, sobre todo cuando lo que se prioriza es la lógica finalista y de resultados.

Estar a la escucha de lo disruptivo o extraño para las categorías y las metodologías de las disciplinas en las que fuimos formadas. Extender cercanía con lo está presente y con lo que no está dicho. Con lo latente y lo que reverbera.

En palabras del filósofo Amador Fernández Savater:

> El pensamiento es en primer lugar un agujero, un boquete en el muro de los sentidos establecidos, en el macizo de las evidencias, una fisura y una grieta por donde podemos volver a respirar.

> Una vida sin pensamiento es una vida sin aire, una vida-sin-vida. La alegría un poco loca del pensamiento es una sensación muy física: sentimos cómo se deshace la consistencia asfixiante de la situación saturada, cómo dejamos de estar atrapados en ella aunque sigamos dentro, cómo somos nosotros ahora quienes leemos la situación en lugar de ser leídos por ella.(Savater, 2019)

Notas del diario (performático) de BOCANADA

Lo que sigue a continuación es efecto del cruce entre el primer escrito enviado como parte de la convocatoria del seminario (sintetizado en el apartado anterior), las dinámicas realizadas a partir de la consigna propuesta por la facilitadora de la asamblea y los intercambios y conversaciones llevadas a cabo durante los primeros tres días del seminario. El escrito que se transcribe a continuación es parte de la lectura performática realizada el tercer día del encuentro ante el grupo de Arte, Educación y Pedagogías críticas de la asamblea.

Fig. 1. Tesoros de infancia: la caja de las ágatas.

C al pie de un árbol, saca un papel doblado de uno de los bolsillos delanteros de su pantalón, lo despliega y lee en voz alta.

C: Día 1: Domingo 3 de Agosto del 2025. Son las 21:00hs. Hola P, acabo de llegar a Montevideo. Por suerte el "río ancho"no se movió mucho. Montevideo es hermosa. No me acordaba casi nada de la última vez que vinimos.¿Qué tendríamos...?¿Unos trece o catorce años? Hoy fue un día de mucha caminata y reconocimiento del lugar. Mañana arranca el seminario. Estoy nerviosa y expectante. Sigo atenta a las cosas y a los objetos que teníamos que traer. Llevo la cajita con ágatas en la mochila. Igualmente voy por la calle como buscando algo, por si aparece

otro tesoro. Ah, después confirmáme las fechas que te pregunté, seguro que vos te acordás. Besos.C.

C camina unos metros, mientras tanto hace un bollo con el papel que leyó y lo tira al piso de tierra. Se detiene unos metros más adelante. Saca un papel de otro de los bolsillos delanteros, lo abre y lee.

C: Día 2: Lunes 4 de Agosto del 2025. Son las 20:00hs. Hola P, hoy tuvimos presentaciones en el grupo de trabajo y algunos intercambios preliminares. No sé cómo vamos a entendernos entre lenguas (español-portugués-portuñol) por el momento me remito a tomar notas y a compartirte algunas preguntas: ¿Cómo ingresa en nuestros procesos de investigación artística todo aquello que resulta apenas audible o evidente porque acontece en momentos inesperados (cocinas, pasillos, transportes, dormitorios, etc.)?¿Cómo escuchar cabos sueltos, rumiaciones, balbuceos? *¿Cómo participa* el cuerpo en estas búsquedas?

No sé si estoy logrando hablar portugués, o que sí puedo decir es que a pesar de la distancia lingüística igualmente estamos conversando. Y la conversación que logramos producir tiene una condición que es la demora (pausar urgencias y velocidades del decir) y está llena de gestos y vacilaciones. Te abrazo, C.

C camina unos metros mientras hace un bollo con el papel que leyó y lo tira al piso de tierra, junto con los otros dos. Se forma una especie de caminito. Se detiene unos metros más adelante. Saca otro papel de uno de los bolsillos traseros, lo abre y lee.

C: Día 3: Martes 5 de Agosto del 2025. Son las 16:30hs. Hola P, sigo acá. Hace mucho más frío de lo que imaginaba. No te preocupes. Estoy consiguiendo abrigo y siguen las charlas. Las calles de Montevideo tienen una luz muy particular cuando cae la noche. Es una luz, menos estridente, más tenue que no intenta transparentarlo o tocarlo todo. Es como un manto neblinoso y opaco que se extiendo sobre la ciudad. Y le hace algo a la mirada o al mirar. Este punto tiene mucho que ver con lo que pasa con las ágatas. En nuestro encuentro de mañana pienso hablar sobre esto.. Van algunas preguntas que sigo enhebrando en el correr de los días:¿Cuándo comienza una escritura?¿Qué rituales la rodean?¿Con qué escribimos?

Te dejo porque cierra el café. Me lanzo nuevamente a las calles. Abrazos.C.

C camina unos metros mientras hace un bollo con el papel que leyó. Lo tira al piso de tierra y se suma a los otros bollos que forman un caminito zigzagueante. Se detiene unos metros más adelante, ante tres montoncitos de canto rodado. Los observa y hace señas para que la acompañen hasta ahí. Saca un papel de otro de los bolsillos traseros, lo abre y lee.

C:Día miércoles 6 de Agosto del 2025. Son las 11:00hs. Hola P, en unos minutos voy a intentar contar al grupo de compañerxs en qué consiste el juego de búsqueda del tesoro al que jugamos gran parte de nuestra infancia. Primero voy

a contártelo a vos a ver cómo sale: Este es juego de búsqueda al tesoro, pero no es cualquier tesoro. Se trata de encontrar un tipo particular de piedra: las ágatas. Jugamos a esto durante todas las vacaciones de nuestra infancia en una playa perdida e inhóspita en la provincia de Buenos Aires, a orillas del Atlántico Sur. Mi abuela paterna y luego mi madre fueron promotoras oficiales de estas búsquedas. Las ágatas, me enteré mucho después, son piedras compuestas por variedades: variedad de la calcedonia, que a su vez es una variedad del cuarzo. Hace unos años, en unas vacaciones con hijos y amigos intenté sumarlos al juego y me vi empujada a explicitar y formalizar algunas instrucciones.

En este momento C invita a quienes la rodean a participar.

C: En primer lugar, para jugar hay que asumir riesgos. Se dice que las mejores ágatas se encuentran en la zona de acantilados, en los huecos de las rocas que estaban más cercanas a la rompiente. La búsqueda puede volverse hostil, por el calzado, por las posiciones del cuerpo y por el trabajo de acompasar nuestra propia ansiedad de hallazgos con el ritmo de las olas. Segundo: Para jugar hay que jugar en serio. Esto quiere decir que hay que involucrar todo el cuerpo y sus terminaciones sensibles en acciones como caminar pero también detenerse, trasladarse, agacharse, agazaparse, zambullir, rastrillar, remover, revolver, sacudir, hundir, excavar con manos y/o pies.

C se agacha, estira los dedos de la mano y revuelve el montoncito de las piedras.

C: Tercero: Como todo juego necesita pausar el tiempo de las urgencias cotidianas. Porque acá se necesita entrenar un tipo particular de observación. Una mirada como la del halcón que puede captar el plano general y al mismo tiempo el plano detalle. Una conexión precisa, sofisticada e histórica que articula pie/pisada, ojo/mirada, mano/pinza. Por último, algo imprescindible es la prueba de verificación (sensible) que consiste en una coreografía sencilla: una vez que estamos ante una supuesta ágata tenemos que alejar el brazo de la cara, estirarlo, levantar la piedra en cuestión-por lo general del tamaño de una uña o más pequeña- sostenerla con fuerza desde sus bordes usando la yema de los dedos de la mano a una altura que nos permita orientarla en relación a los rayos del sol. Una vez que logramos la distancia justa, sin tapar el interior de la piedra, hay que mirar de nuevo y ver qué pasa. Si a través del sol se puede ver algo del interior de la piedra: cavidades, callosidades, formas que antes no veíamos pero que ahora se vuelven visibles, efectivamente estamos en presencia de un "ágata". Finalmente, se trata de confiar en que siempre se encuentra algo y que no existe búsqueda que no traiga aparejada una inquietud, una vibración o atracción de algún tipo: una erótica.

Te escribo en unas horas desde el barco. Besos. C

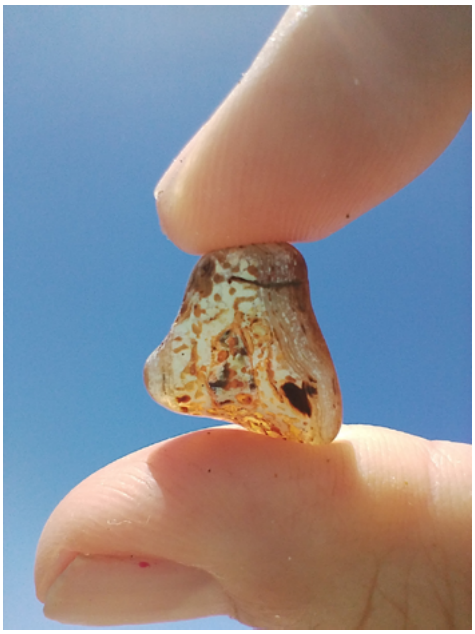


Fig. 2. Las ágatas y la "prueba de verificación sensible".

Bocanada en común

Bocanada puede referirse a una cantidad de aire que se toma o se expulsa de una vez de la boca.

Bocanada es también el título de una serie de obras de la artista argentina Graciela Sacco (Rosario, 1956-2017), quien se vale de fotografías que muestran primeros planos de bocas abiertas de par en par. Empleando la técnica de la heliografía –a partir de la cual se transfiere la imagen a una superficie tratada químicamente expuesta a la luz- la artista logró reproducir estas imágenes en diferentes soportes: desde estampillas hasta cucharas, desde carteles en la calle hasta instalaciones en los museos. Las bocas de Sacco intervinieron en situaciones conflictivas como huelgas, campañas políticas y también fueron revisitadas en el escenario post-pandemia, abriendo múltiples sentidos en relación con los problemas del hambre y la dificultad o incapacidad de comunicar pensamientos y deseos.

Fig. 3. Graciela Sacco (1993). De la serie "Bocanada".

Fig. 4. Graciela Sacco (1993). Bocanada (interferencia urbana).

Bocanada fue un disparador que tomó nuevas derivas en el trabajo colectivo propuesto durante el seminario (VIII SIPACV en Montevideo). Devino palabra-llave y nombre de la asamblea, dando pie a traducciones -*bocanada/ bocatudo*- y a juegos de palabras. Las oposiciones y las dicotomías, como vacío-lleno, habilitaron la conversación sobre las maneras de concebir el trabajo de creación artística.

Las palabras, las preguntas y los objetos con los que estuvimos trabajando a lo largo de las tres intensas jornadas pusieron en movimiento un mundo poético personal que se vio interpelado y alimentado por el nosotrxs de la asamblea. Por ejemplo, una cajita metálica que contenía ágatas hizo de puente para conectar un juego de la infancia con los procesos de búsqueda en una investigación artística. Permitió actualizar el modo en que vivenciamos esos procesos, así como la implicancia del cuerpo como superficie de contacto. A la secuencia simple que involucraba mano- ojo- pie en el juego de las ágatas, se le suma la boca, en tanto campo de pruebas y exploraciones: una zona que remite a ese momento preliminar del decir -umbral potencial- antes de que exista la palabra. Compuesta de aire, vacilación, cavidades, huecos, movimientos de exhalación e inhalación, soplo.

Las piedras, desde la supuesta y silenciosa quietud entran en relación con el impulso volátil y dinamizador de la *bocanada*.

Boca/nada, "nada en la boca", invita a combinaciones inesperadas si se trata de pensar la investigación artística en los espacio universitarios. Interpela el monólogo, la lógica jerárquica del saber, la vigilancia de los datos y los protocolos.

En el marco de un tono de época que pide certezas, respuestas inmediatas y eficientes, *bocanada* se presenta más que como constatación, como una invocación.

Algo de este espíritu resuena en los versos de un poema de R.Juarroz (2005, P.392)):

Hay que inventar respiraciones nuevas.
Respiraciones que no sólo consuman el aire,
sino que además lo enriquezcan
y hasta lo liberen
de ciertas combinaciones taciturnas.

Respiraciones que inhalen además
las ondas y los ritmos,
la fragancia secreta del tiempo
y su disolución entre la bruma.

Respiraciones que acompañen
a aquel que las respire.

Respiraciones hacia adentro del sueño,
del amor y la muerte.

Y para eso hay que inventar un nuevo aire,
unos pulmones más fervientes
y un pensamiento que pueda respirarse.

Referencias

Aisenberg D. **MDA. Apuntes para un aprendizaje del arte.** Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2017.

Calderón N.; Cervantes A.; Salazar A. (Coord.) **Saberes vivos en la investigación artística.** Instituto de Artes Plásticas. Universidad Veracruzana: Códice Editorial, 2022.

Fernández Savater A. **Pensar, para poder respirar.** Lobo suelto. Buenos Aires, 7 de Diciembre 2019. Disponible en https://lobosuelto.com/pensar-para-poder-respirar-amador-fernandez-savater/ Acceso 9 de septiembre 2025.

Sacco G. Serie **Bocanada.** Paris, 1993. https://gracielasacco.com/series_de_trabajos/bocanada/ Acceso el 9 de septiembre 2025.

Juarroz R. **Poesía vertical I.** Buenos Aires: Emecé Editores, 2005.

Clara Cardinal

Docente, investigadora y actriz. Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO, Argentina). Secretaria académica de esta especialización, con la que realizó capacitaciones docentes en diferentes puntos del país. Formó parte del programa de Formación de Espectadores del Ministerio Educación (CABA). Profesora en la Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas; en la Especialización y Maestría en Arte y Estudios Sonoros y en la Maestría en Curaduría en Artes Visuales (UNTREF). Se formó en danza, actuación, performance y dramaturgia. Participa en proyectos colectivos escénicos como actriz, performer y asesora teórica.

Avessos dos aprendizados: Quando a fotografia bordada entra em sala de aula

Pollyanna Brito
IFG Águas Lindas de Goiás, Brasil

Júlia Mariano Ferreira
UEG, UFG, Brasil

Ana Rita Vidica
UFG, PPGCOM, Brasil

Resumo

Este texto é tecido por três mulheres, mães, pesquisadoras e docentes. Ele alinhava experiências individuais e coletivas a partir dos encontros entre a fotografia e o bordado, na constituição da oficina "Fotografia, Bordado e Cerrado: possibilidades de comunicação", da exposição fotográfica "Cerrado entrelinhas" e da apresentação e discussão deste texto no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual em Montevidéu. Dos encontros são revelados os avessos, as histórias e as partilhas que surgem nas práticas educativas cerzidas entre eles.

Palavras-chave: Fotografia bordada; avessos, práticas educativas; redes; maternidade.

Resumen

Este texto es una obra de tres mujeres: madres, investigadoras y docentes. Entreteje experiencias individuales y colectivas de los encuentros entre la fotografía y el bordado, durante el taller "Fotografía, Bordado y el Cerrado: Posibilidades de Comunicación", la exposición fotográfica "Cerrado Entre Líneas" y la presentación y debate de este texto en el Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual en Montevideo. Estos encuentros revelan los opuestos, las historias y las experiencias compartidas que emergen en las prácticas educativas que se entrelazan.

Palabras clave: Fotografía bordada; reversos, prácticas educativas; redes; maternidad.

Introdução

Nossos avessos... vivemos em uma sociedade focada nos resultados: prontos e acabados, negligenciando, quase sempre, os avessos: seja da roupa, do bordado, das nossas práticas educativas, das nossas práticas artísticas e, sobretudo, das nossas vidas. O avesso é tido como aquilo que não merece ser visto, que deve ser escondido, o lado que não queremos mostrar ao outro, aquilo que é imperfeito, cheio de nós. Mas é por meio deles que percebemos os processos, os percursos, os caminhos percorridos para conseguir os bordados e as conquistas das nossas vidas. E talvez seja justamente nos avessos que a vida se dá.

Neste texto, escrito por três mães-pesquisadoras-professoras de fotografia, tecemos encontros e mostramos os avessos de nossas práticas educativas. Contamos aqui sobre a caminhada que realizamos juntas, costurando as experiências iniciadas em Goiânia (GO, Brasil), em 2024, com a realização de uma oficina de fotografia bordada em um evento regional de Comunicação (Intercom Centro-Oeste). Depois, ainda em 2024, inserimos novos pontos nesse percurso ao exibirmos essas fotografias bordadas em uma exposição durante o 3º Encontro das Escolas de Cinema do Brasil Central, realizado durante o 25º Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (XXV FICA), na Cidade de Goiás (GO, Brasil). Por fim, mas ainda com pontos de reticências, inserimos relatos sobre o compartilhar das nossas experiências sobre essas andanças em 2025, no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (VIII SIPACV), em Montevideo (UY-MO, Uruguai), onde o encontro com outras mulheres deflagrou possibilidades de continuidade do nosso fazer.

Nesta escrita mostraremos os avessos desses momentos, por meio das tentativas, erros e acertos, dos pontos e dos nós. Entrelaçaremos às nossas atividades profissionais as linhas das nossas vidas pessoais e apresentaremos as costuras das nossas presenças, bem como das nossas ausências, expondo os rastros para que essa caminhada fosse tecida.

Para facilitar a comunicação, estabelecemos algumas questões de formatação do texto para facilitar para os leitores: *Ana Rita escreve em itálico*, **Júlia em negrito** e Pollyanna sublinhado. Quando não houver nenhum desses marcadores, trata-se da escrita coletiva, que aparece então sem nenhuma dessas variações na formatação textual.

O bordado na educação

Durante muito tempo o bordado foi uma forma de normatização social, uma maneira obstinada utilizada pela sociedade para exercer poder e controle sobre as mulheres. Ele servia para "manter as mãos das moças ocupadas e os pensamentos disciplinados" (Pereira, 2023, p.28). Ao longo do tempo, contudo, essa situação foi se transformando e, durante os últimos anos, especialmente a partir do século XXI, o ato de bordar tem se apresentado como gesto e linguagem de ruptura, expressão, liberdade e autoconhecimento. "A força opressora do bordado que se caracterizava pela opressão da expressão se transformou, especialmente na última década, em força de expressão da opressão" (Ferreira, 2025, p.303).

Segundo Pereira, no Brasil, desde o período colonial, o bordado fazia parte do currículo escolar das meninas. Essa realidade perdurou até a década de 1960 no Brasil, quando o currículo foi reformado e matérias mais tecnicistas foram inseridas. Mas, em algumas localidades esta prática se estendeu por mais tempo. *Eu, Ana Rita, uma das autoras do texto, tive aulas de bordado ponto cruz no ensino fundamental em um colégio estadual no interior de Goiás, nos anos 1990, cujo objetivo era constituir o enxoval. As meninas aprendiam a bordar e os meninos a fazer marcenaria.*

De forma diversa, a maneira que propomos utilizar o bordado na educação tem como intenção valorizar os alunos e criar condições para uma prática libertadora e autônoma, como Paulo Freire defende (Freire, 2019a e Freire, 2019b). Ainda segundo a proposta do educador, buscamos que todo o processo seja feito de forma dialógica, subvertendo a prática educativa vertical que coloca os professores como detentores do conhecimento. De forma diversa, valorizamos os saberes anteriores dos alunos, e nós, professoras, atuamos na mediação da construção dos conhecimentos, incentivando a criatividade de cada pessoa e acreditando no poder transformador das experiências que os alunos vivem.

Procuramos realizar essa prática a partir de uma educação dialógica entre as professoras e os alunos, de forma que todos aprenderam e ensinaram juntos, valorizando os saberes prévios, numa prática costurada com humildade e respeito, resultando numa afetividade autêntica e relações de acolhimento e confiança. Além disso, focamos na realidade local, utilizando os recursos do nosso território, como fotografias da flora do bioma cerrado, buscando sensibilizar e criar novas narrativas.

Apresentamos aqui relatos do que aprendemos nessas vivências, em roda, nas quais bordamos fotografias. Buscamos quebrar hierarquias do processo de ensino-aprendizagem: quem sabia dar um nó, ensinava ao outro, quem sabia arrematar a linha partilhava esse conhecimento. Ampliamos ainda para a busca de trocas a partir de uma comunicação decolonial, construída através do afeto (Muniz Sodré, Marcondes Filho, 2024; Favret Saada). A palavra comunicação deriva do termo latino *communicare,* que significa "partilhar, participar algo, tornar comum. Assim, quando nos afetamos e nos permitimos sermos afetados a comunicação ocorreu.

Por meio dessa perspectiva, trabalhamos ao longo da oficina de fotografia bordada buscando uma comunicação afetiva na educação, baseada nas partilhas que se dão na prática de compartilhamentos dos saberes, muitas vezes herdados de familiares antepassados. A oficina ocorreu em rodas, com músicas e corpos em movimento, partilhando a linha, a tesoura e os ensinamentos.

Oficina de Fotografia bordada

Na manhã do dia 6 de junho de 2024, nós três nos reunimos com o propósito de realizar a oficina "Fotografia, Bordado e Cerrado: possibilidades de comunicação" durante o Intercom (Congresso Brasileiro de Ciência da Comunicação - Região Centro-Oeste) no Media Lab, na Universidade Federal de Goiás (UFG). Com 4 horas de duração, a oficina tinha como objetivo, criar elos comunicacionais entre a fotografia, o bordado e o cerrado, percebendo possibilidades de vínculos, diálogos e entrelaçamentos, refletindo nossas inquietações e pesquisas a partir da fotografia bordada.

Partimos de um aporte teórico sobre as relações entre fotografia e bordado, por meio da apresentação de artistas e suas obras artísticas que trabalham com essa linguagem. Em seguida, apresentamos fotografias do Cerrado, impressas em preto-e-branco em papel couchê 180 gr., de autoria da Pollyanna, resultado de uma viagem realizada na Chapada dos Veadeiros em 2023. Essas imagens foram apresentadas aos participantes para que, por meio do aprendizado de pontos de bordado, realizassem suas próprias obras, entremeando as linhas do cerrado com as linhas bordadas.

O Cerrado surgiu como imagem nas fotografias e também nas linhas que foram usadas para o bordado, uma vez que estas foram por nós tingidas manualmente, de forma artesanal, com pigmentos naturais desse bioma. Como resultado, realizamos fotografias bordadas, criando diferentes formas de comunicação entre fotografia, bordado e Cerrado.

Essa narrativa, apresentada até aqui, dessa forma, pode ser considerada o bordado: o pronto, finalizado e arrematado. Mas, na verdade, a proposta teve também os seus avessos, cheio de nós e emaranhados... A começar pela produção das linhas, tingidas com pigmentos naturais. O fato é que percebemos que esse era um procedimento bem artesanal, e como tal, com várias variantes e possibilidades de alteração, a partir concentração dos elementos, do clima, do local de secagem e armazenamento das linhas.

Passamos dias nos preparando para a oficina. Compramos uma linha branca e a partir dela, fizemos diversos experimentos, usando temperos presentes em nossas cozinhas, flores e frutas colhidas nos nossos quintais e até restinhos de chá e café das xícaras das cozinhas de nossas casas, misturando esses pigmentos naturais por meio de diversos procedimentos. Mantendo em vista que a tinta é produzida por meio de dois elementos: pigmento e aglutinante (Pigmentos Naturais, 2025).

As tintas naturais podem ser obtidas através de diversos processos: cocção (cozinhar a matéria-prima, até que a água adquira sua cor), maceração (deixar a matéria-prima de molho na água e a amassar), infusão (picar e deixar os elementos em infusão no álcool), liquidificação (bater em liquidificador), fricção (friccionar elementos diretamente sobre o papel) (Pigmentos Naturais, 2025).

Dessa maneira, fomos para os nossos laboratórios: as cozinhas de nossas casas e fizemos vários testes. Coletamos flores, frutos e cascas do Cerrado, mas também ampliamos para outros elementos naturais, tais como a beterraba, couve, agrião, casca de cebola, café, repolho roxo e tantos outros pigmentos naturais (Figura 1). Em vários momentos seguimos nossa intuição e compartilhamos intensamente os nossos aprendizados: "isso deu certo!"; "isso não funcionou...". Descobrimos até que a opção de secar linhas sob o sol, ou à sombra, penduradas em cabides ou em cima de uma superfície de metal alterava as cores finais. Descartamos muitas experiências que não deram certo, repetimos várias vezes outras, até chegarmos às cores desejadas. Foram dias de muito aprendizado, artesania e fruição, experimentando fazeres artísticos.

Fig. 1. Tríptico de fotografias dos processos de produção de tintas com pigmentos naturais (acervo pessoal). Da esquerda para a direita: produção de pigmento verde à partir de coentro; pigmento rosa a partir de beterraba; produção de pigmento marrom à partir da mistura de café e terra.
Fonte: Registros Pollyanna Brito, 2024

Gostaríamos de dizer que deu tudo certo, mas o fato é que apesar dos esforços, não conseguimos produzir a quantidade de linhas e de tons desejados para a oficina apenas com os pigmentos naturais, de tal forma, foi necessário misturas linhas convencionais, juntamente às linhas que tínhamos conseguido produzir. Não conseguimos chegar nos tons desejados da cor azul, por exemplo, e nem na quantidade que contemplasse todos os participantes da oficina.

Mas apesar das variações, talvez, o processo de produção das tintas naturais tenha nos ensinado que a intuição, o erro, o avesso, o inesperado, fazem parte do processo, já que não é uma matemática exata, até porque a quantidade de pigmento muda, de fruto para fruto na natureza, organicamente, como a vida. Aceitando os acasos percebemos, inclusive, que produzimos linhas em tons mesclados (Figura 2).

Fig. 2. Díptico de fotografias que mostram imagem da linha produzida pela pesquisadora Júlia Mariano à partir das flores de Bouganville.
Fonte: Registros de Pollyanna Brito, 2024.

Lembro-me de ativar um olhar atento a tudo que pudesse ser matéria prima no tingimento dos fios. Virei uma coletora de matérias por onde passava: desde a cozinha ao quintal da minha casa até o estacionamento do meu trabalho, onde encontrei um pé de jamelão (Syzygium cumini (L.) Skeels) e colhi alguns de seus frutos.

Minhas filhas, curiosas, me ajudaram a transformar o fio branco em fios de variadas cores. Sugeriram novos elementos, auxiliaram no processo de tingimento e, posteriormente, no desemaranhar as linhas tingidas e no acondicioná-las nas rolhas de vinho antigas que tínhamos guardadas em casa, permitindo que elas voltassem a circular.

Mas antes de ter a caixa repleta de linhas, bem no início do processo, perdemos várias experiências pois uma ajudante que arrumava nossa casa jogou muitas linhas fora achando que aquilo não tinha serventia alguma e era apenas "brincadeira de criança" e era preciso arrumar aquela bagunça feita por elas.

Eu acabei não participando de modo tão ativo destas pesquisas com os pigmentos. Estava no fim da minha segunda gestação, na qual tive Síndrome do Túnel do Carpo, sentia muito enjôo e estava com muita queimação. Preferi me dedicar à produção de duas fotos bordadas que seriam utilizadas como referência aos participantes da oficina (Figura 3). Em uma delas, transformei a foto de Pollyanna em um rosto feminino e na outra fotografia surgiu um coração, cujas linhas transbordam. Ao idealizar a imagem, furar os pontos, me conectei com a energia feminina que fizeram surgir estas imagens. Compreendi que o tempo de maturação para criar as imagens e bordá-las foi importante, o que na oficina, por ter sido ministrada em apenas 4 horas, talvez tenha impossibilitado essa imersão por parte dos participantes.

Fig. 3. Díptico de fotografias das imagens bordadas por Ana Rita. Fonte: Acervo da Exposição Entrelinhas

Entretanto, não vejo como um demérito, pois percebi que o fundamental da oficina não foi a criação em si ou o resultado do bordado, a frente dele. Mas, o seu avesso revelando a potência do encontro. Estarmos nós três junto com outras pessoas, algumas conhecidas outras não, que ao bordar compartilharam histórias e memórias.

Corroboro com a perspectiva da Ana Rita. O bordado é tão potente! Primeiro porque é realizado em roda (Figura 4): é nas rodas, nos círculos que a partilha acontece. O material é dividido, compartilhado, tal qual a definição de comunicação. E nesse processo, somos todos aprendizes e ensinadores. Cada um ensina o que sabe: quem já sabe dar o nó ensina quem não sabe, quem sabe o primeiro ponto, ensina o segundo.

Inicialmente percebi muita vergonha por parte dos aprendizes. E o primeiro passo foi a desconstrução: ninguém precisava de conhecimento prévio já que era um conhecimento novo para a maioria e estávamos todos aprendendo juntos. Eles entenderam a proposta e então ouvimos muitas vezes os aprendizes dizerem que estavam amando a experiência. Entusiasmados, não quiseram parar para o intervalo, o horário avançou e ninguém queria ir embora. Vários insistiram para continuar o bordado em casa e entregarem na semana seguinte. Trata-se de encantar por algo e fazer pela paixão e não pela obrigação.

Fig. 4. Díptico de fotografias dos participantes da oficina no Intercom (2024) em volta da mesa, bordando em roda. Fonte: Registros Pollyanna Brito, 2024

Refletindo sobre o que bell hocks (2024) diz sobre a educação como prática da liberdade, esse entusiasmo no ensino superior é visto como algo que pode perturbar e ser um ato de transgressão. Segundo ela, o entusiasmo só pode ser gerado quando se reconhece que as práticas didáticas não podem ser regidas por um esquema fixo e absoluto, mas, pelo contrário, pela flexibilidade e possibilidades de mudanças espontâneas de direção. Ela ressalta que a nossa capacidade de gerar entusiasmo é afetada pelos nossos interesses uns pelos outros, por ouvir, reconhecer e valorizar a presença de cada um, reconhecendo que todos influenciam e contribuem para a dinâmica da aula. "O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo" (hooks, 2024, p. 10). Acreditamos que o entusiasmo esteve presente nas nossas ações porque estávamos abertos a criar novas maneiras de saber, acolhendo diferentes estratégias de partilha e criação de conhecimentos.

A exposição Fotográfica "Cerrado Entrelinhas"

Ao fazer a oficina do Intercom já tínhamos a intenção de montar uma exposição. Mesmo sem saber ao certo o resultado, confiamos no processo. Submetemos a proposta de exposição "Cerrado Entrelinhas" que foi aceita para integrar o 3ª Encontro das Escolas de Cinema e Audiovisual do Brasil Central (UEG). A exposição ocorreu entre os dias de 12 a 14 de junho de 2025 na Cidade de Goiás, dentro da programação do 25º Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA) (Figura 5).

Fig. 5. Díptico de fotografias do processo de montagem da Exposição "Cerrado Entrelinhas" Fonte: Registros Pollyanna Brito, 2024

Foi um momento de grande aprendizado pra mim: escrever em conjunto a proposta de exposição e fazer a curadoria dos trabalhos. A própria montagem da exposição foi muito rica: as decisões de onde e como expor, a artesania de bordar os trabalhos em galhos de árvores do Cerrado... Foi possível perceber as pessoas interagindo com as obras e observando este bioma através da imagem fotográfica sobreposta ao bordado, que criou novas narrativas a partir das fotos iniciais.

Eu não pude estar presente na montagem da exposição, pois estava grávida e iria fazer a indução do parto no sábado seguinte, dia 22 de junho. Precisava ficar de repouso para me preparar. Um tempo de espera. De pausa. De repouso. Assim, como foi para mim a exposição: uma espera para ver o resultado por registros da Pollyanna e da Júlia.

No dia da abertura da exposição acordei cedo com uma ligação de um colega de trabalho pedindo que eu me apressasse para chegar ao local, pois a exposição estava "destruída". No dia anterior, eu (Júlia), Pollyanna e alguns alunos passamos grande parte do tempo costurando as fotografias aos galhos de árvores, criando assim uma moldura para as imagens, e dispondo as fotografias pelo espaço que nos foi reservado para a exposição. Optamos por pendurar com fios as fotografias em um cano que percorria toda uma grande parede branca do Jardim do Palácio Conde dos Arcos (Figura 5). Contudo, não contávamos que o vento da

madrugada fosse bagunçar e emaranhar os fios, embaraçando as imagens, desmanchando o trabalho do dia anterior.

Com o tempo apertado, tivemos que desmontar e criar uma nova expografia. O que dificultava o processo era o fato do prédio ser histórico e tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), impedindo assim que as imagens fossem fixadas nas paredes usando prego ou fita dupla face, o que seria uma opção mais fácil. Dessa forma, optamos por amarrar as imagens em estruturas que haviam sido locadas para a realização do evento, como a tenda. Também utilizamos os troncos das árvores do jardim, que no fim pareceu ser uma proposta mais orgânica e que dialogava mais com o propósito do projeto e da exposição. Acolher os acasos e os imprevistos acabou contribuindo para um resultado expositivo mais orgânico e coerente com a proposta.

Encontro com outras mulheres em Montevidéu

Neste trabalho discorremos sobre os avessos dos aprendizados. Sobre as nossas vivências enquanto professoras de fotografia e sobre nossas práticas a partir do momento que levamos a fotografia bordada para a sala de aula e, posteriormente para uma exposição. Entretanto, durante o VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (Montevidéu - Uruguai) percebemos, talvez, só ali, presencialmente, que outro avesso do nosso trabalho ganhou força, saiu da latência, sangrou, porque talvez não fosse só nosso, mas também de outras tantas mães alí presentes: a nossa maternidade.

Durante as Assembleias, momentos de compartilhar nossas pesquisas em um formato inovador que propunha a escuta e a interação em coletivo, proporcionando espaços de conhecimento em movimento e em afetação, nós, mulheres-mães-pesquisadoras acabamos por nos aproximar. A proposta temática em torno da qual o grupo se uniu era: *"Arte, memoria y cuerpos dissidentes"*. O tema era amplo, abria várias possibilidades de diálogos, mas a nossa comunicação acabou convergindo para as nossas tensões cotidianas e tão pulsantes naquele momento: "Você tem rede de apoio?", "Como estão os seus filhos?" "Como foi pra você conseguir alguém para cuidar deles para que você pudesse estar aqui?"(Figura 6).

Fig. 6. Eu, Júlia, e pesquisadoras do coletivo "Maternativas" (Michelle Trancoso e Pâmela), pesquisadoras da UERJ. Também estão na fotografia: Sadiana Luz, do PPGART/UFSM e Ravana Lobo, do PPGACV/UFG. Fonte: acervo pessoal (SIPACV - Montevidéu, Uruguai) (agosto de 2025).

E eu me coloco nesse lugar, para que eu pudesse participar do Seminário, minhas filhas tiveram de perder as aulas escolares, a natação, a academia, o vôlei, a equoterapia, a terapia, o fonoaudiólogo. Sou mãe atípica, minha filha de 7 anos, tem TEA (Transtorno do Espectro Autista) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Além disso, as duas têm AHSD (Altas Habilidades e Superdotação). E de tal forma, elas pedem cuidados especiais, cuidados que não foram possíveis durante o período do evento porque eu não estava presente. Meus pais ainda trabalham, não são aposentados e moram em uma outra cidade. A minha ausência durante uma semana trouxe impactos tão grandes e foi tão difícil para todas nós... (Será que deveria ser assim? Questiono-me.)

Durante o Seminário, decidimos coletivamente realizar uma performance para apresentar as discussões do nosso grupo durante as assembleias: ao centro, uma bordadeira, uma mulher que trabalha, ela borda para esquecer e se aquecer em sua solidão, ela também tece uma tese (ela é uma pesquisadora, encenamos no palco nossos autorretratos), e ao seu lado, haviam outras duas pessoas, repetindo cobranças repetidamente: "E o prazo? Você não vai entregar essa tese?", "Olha, você não pode parar! ", "Por que você está demorando tanto?"...

E ao chão, ao lado da mulher bordadeira, há uma mulher representando uma criança. Foi o momento em que eu pude performar minha filha, autista, de 7 anos, em sua fala repetitiva e intermitente (a ecolalia é uma forma de comunicação comum em pessoas com TEA): "mamãe, mãe, mamãe, mãeeeee!!!!!!!!!!" E foi tão catártico! (Figura 7). Tão potente ter performado a minha realidade alí, naquele seminário, naquele país e naquele palco. Durante as nossas assembleias, eu questionei esse lugar, esse atravessamento, que era meu, mas naquele momento pude perceber que era nosso: o de ter de escrever uma tese, pesquisar ao mesmo tempo em que se cuida das filhas e filhos. Isso está relacionado à sobrecarga feminina, sobre a invisibilidade do trabalho doméstico, sobre tantos avessos e nós não mostrados. E talvez, esse seja também o avesso do nosso artigo.

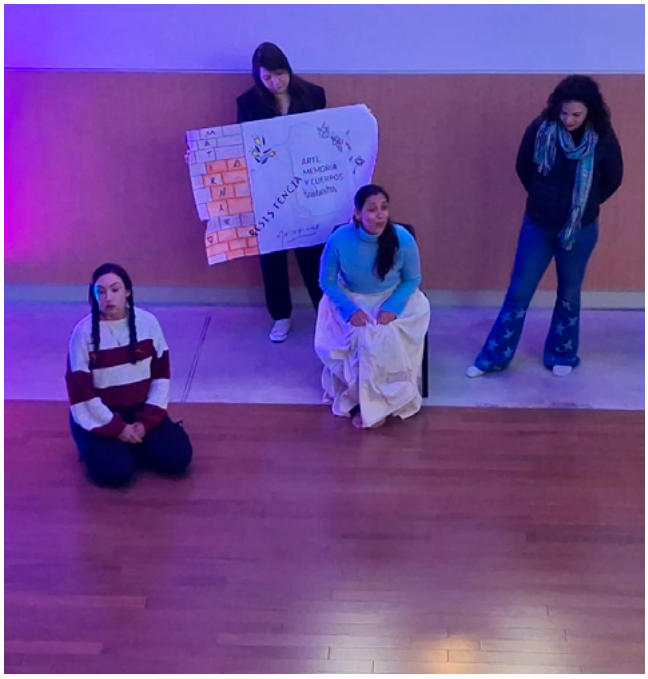


Fig. 7. Apresentação da nossa Performance " A bordadeira".
Fonte: acervo pessoal de Júlia Mariano (VIIISIPACV - Montevidéu, Uruguai, agosto de 2025).

Realizamos as oficinas, preparamos o material para essas oficinas (tingimos linhas, coletamos frutos e sementes do Cerrado), fotografamos, escrevemos e publicamos textos enquanto lidávamos com a nossa maternidade. E essa é a materialidade que não aparece nas fotografias deste artigo, os sons infantis, a criança que chama: "mamãe, mãe, mãe, mamãeeee..." que é a trilha sonora desse texto.

Entretanto, pontuo que ao nos reunirmos, falarmos e escrevermos sobre esse assunto, nós, mulheres-mães-pesquisadoras de diferentes lugares do Brasil, de diferentes culturas... conseguimos problematizar, nos indignar e buscar caminhos para os nossas atravessamentos. O que demarca um estado de luta, resistência e de busca por espaços de igualdade e aceitação.

Decidir ir à Montevidéu também não foi fácil pra mim. Estava de férias dos meus dois trabalhos, mas naquela semana em que o Seminário seria realizado, minhas filhas retomavam às atividades escolares e extra-escolares. Aulas na escola pela manhã, atividades na escola de artes à tarde, aula de violão no horário do almoço, aula de vôlei no fim da tarde e catequese à noite. Além disso, tinham também as terapias. Quem daria conta de me substituir nessa rotina de leva-e-traz das crianças por uma semana?

Havia muitos anos que eu não participava de um evento acadêmico de forma presencial fora da minha cidade. Mas como havia defendido a tese de doutorado recentemente, queria compartilhar os processos e resultados da pesquisa e também as experiências com a prática da fotografia bordada em sala de aula junto a Ana Rita e Pollyanna. Pela primeira vez na vida, apliquei-me a um edital de fomento para receber a verba para custear a viagem e, ao ser aprovada, recebi o incentivo que faltava. Acionei minha mãe. Meu esposo chamou a mãe e o pai dele. Transferimos as responsabilidades pelas crianças para eles por uma semana. E dessa forma pude viajar.

Durante as partilhas nas assembleias pude perceber que eu e Pollyanna não estávamos a sós: muitas eram as mães. Falando em português, em espanhol ou em portunhol, os pontos de encontro e contato eram múltiplos. E isso me fez sentir pertencente e segura. Segura não só para partilhar os avessos das pesquisas e da vida, mas também de voltar para casa tendo a certeza de que a caminhada rendeu bons frutos.

As crianças com certeza preferem que as mães estejam somente juntinho à elas, mas como sugere Malzoni (2024), é preciso caminhar para conhecer muito chão e escolher os melhores caminhos. E acrescento: para escolher também as companhias de caminhada.

Para sentir o prazer de voltar, é preciso primeiro ir. E o caminho de volta é sempre diferente do caminho de ida, pelas transformações vividas no processo. Ainda mais quando a chegada se dá num dia tão especial, em que minhas filhas podiam comemorar o retorno da mãe no dia no dia que aniversariava e do pai no dia dos pais, ambos com muitas histórias para contar. Histórias que elas mesmo estando no Brasil, a muitos quilômetros de distância, não deixavam de ser sobre elas.

Diferente das minhas parceiras de escrita, tomei a decisão de não enfrentar a organização da casa para viajar ao evento. Por isso, *não estou nas*

imagens de registro do encontro em Montevidéu. Decidi não ir por estar com minha filha com pouco mais de um ano, ainda amamentando. Não consegui me organizar e não me sentia pronta para ir com ou sem ela. Entretanto, ao ouvir os relatos de Pollyanna e Júlia, me vejo nas imagens. Talvez estivesse de costas para o público com a Heloísa nos braços. Assim como foi explicitado na performance e nas conversas nas assembleias, a maternidade me atravessou e atravessa, criando novos traçados com linhas que, muitas vezes, não sei manejar, mas sigo criando novos pontos, nós e arremates. Estes se tornam mais potentes pelo encontro com outras mães, mulheres, pesquisadoras e professoras.

Considerações Finais

Chegamos ao fim desta costura sem dar o ponto de arremate. Com as linhas soltas propiciadas pela oficina, percorridas pela exposição e pelo encontro em Montevidéu, fazemos o exercício de tentar uni-las sem encerrar o caminho, ao contrário, criando outras continuidades, que se materializam neste texto por meio de reflexões do fazer, do ser mãe, professora, pesquisadora.

Estas continuidades só são possíveis pela oportunidade de partilha, troca e diálogo com outras pesquisadoras e pesquisadores, como ocorreu no evento. Nesse texto, tencionamos sobre os avessos: os avessos da fotografia, buscando a fotografia bordada. Refletindo sobre a importância da prática artística, dos saberes populares, do bordado e também sobre os avessos comunicacionais e educativos, por meio do afeto e gerando entusiasmo.

Compartilhamos experiências sobre o se permitir afetar, mas também ser afetado pelo outro. Durante a oficina do Intercom, a montagem da exposição no FICA e a participação do SIPACV escutamos, dialogamos de modo afetivo, partilhamos. E, construímos outras costuras. Encontramos outras mulheres, afetos, partilhamos experiências por meio da escuta atenta de narrativas diversas. Juntas, acessamos os avessos não só do bordado, como também os avessos umas das outras presentes nas nossas histórias de vida.

* A participação presencial das pesquisadoras Júlia Mariano Ferreira e Pollyanna Brito no VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual foi possível devido ao apoio financeiro da FUNAPE/UFG, mediante aprovação no Edital de Fomento Funape n. 01-2025. Agradecemos à FUNAPE por nos possibilitar a participação no evento e a consequente publicação deste trabalho.

Referências

FAVRET-SAADA, Jeanne; Campello do Amaral Mello, Cecilia. Força e violência das palavras. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991):** v. 31 n. 2 (2022).

FERREIRA, Júlia Mariano. **Histórias de mulheres entrelaçadas pelo avesso:** aprender e experienciar biografemas bordografados e fotobordados. 2025. Tese. (Doutorado em Arte e Cultura Visual) Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

hocks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2024.

MALZONI, Isabel. **Minha mãe caminha.** Ilustrações de Laura Gorski. São Paulo: Caixote, 2024.

PEREIRA, Maria do Carmo Guimarães. **Bordado:** sua história e seus silêncios. Belo Horizonte: Miguilim, 2023.

Pigmentos Naturais. Disponível em: **Como preparar seus próprios pigmentos naturais?**. Acesso em: 7 de abril de 2025.

Pollyanna Brito

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (FAV). Mestra em Cultura Visual (PPGACV) da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG. Especialista em Artes Visuais: cultura e criação pela Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Goiás (SENAC- GO). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) (UFG). Atualmente é professora efetiva EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) de Artes Visuais no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Águas Lindas de Goiás e membro do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI) vinculado à UFG. Mãe da Sofia e mãe atípica da Alice.

Júlia Mariano Ferreira

Fotógrafa e artista visual brasileira. Borda fotografias e palavras. Pesquisa histórias de vidas de mulheres, álbuns de fotografia, bordados e as tramas costuradas nessas relações. Jornalista (UFG), especializou-se em Fotografia (UEL). É mestre e doutora em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Aprende enquanto ensina no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás (UEG), onde coordena atualmente projeto de pesquisa sobre gênero na prática do bordar. É fotógrafa da Secretaria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Participa do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI/UFG) e do CRIA LAB/UEG. É mãe de duas meninas artistas: Alice e Maitê. É atuante na causa das mulheres na ciência.

Ana Rita Vidica

Nascida em Itumbiara (GO), vive e trabalha em Goiânia. É mãe do Martim e da Heloísa. Docente da graduação em Comunicação Social - Publicidade e propaganda e do Programa de pós-graduação em Comunicação da UFG. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Cultura Visual e doutora em História pela mesma instituição. Participa dos grupos de pesquisa NPTI (UFG) e Trama (UFRJ). Pesquisa e produz fotografias feitas a partir de um processo de andar pelo espaço urbano. Andanças que geraram o primeiro lugar no I Concurso Internacional sobre Periodismo e Gênero (2008) e uma bolsa de auxílio à produção artística no Brasil pela Funarte (2008).

Los pájaros barranqueros: figuración de la labor docente en artes visuales en veredas de Villamaría, Caldas

Juan Sebastián Ospina Álvarez
Universidad de Caldas – Universidad Católica Luis Amigó, Colombia

Resumen

En este texto exploro la labor de las y los docentes de educación artística en las zonas rurales del municipio de Villamaría - Caldas, a través de la metáfora de los pájaros barranqueros, aves que construyen sus nidos en los barrancos de las montañas. Analizo cómo estos educadores, al igual que las aves en mención, tejen saberes, identidades y visualidades desde contextos geográficamente complejos y culturalmente ricos. La disertación la baso en el trabajo de campo etnográfico y cartográfico en 11 veredas, y destaco la importancia de las prácticas pedagógicas situadas en la construcción de identidades rurales. A partir de diversas reflexiones surgidas en el VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual, propongo un giro conceptual de este estudio: de los paisajes de docencia a la figura del docente como artesano de lo invisible. Concluyo que la labor del docente rural de artes es fundamentalmente un acto de resistencia cultural, un tejido paciente y resiliente que construye comunidad y sentido de pertenencia desde la ruralidad.

Palabras clave: educación artística rural, pájaros barranqueros, visualidades veredales, identidad cultural, pedagogías situadas.

Paisajes iniciales

El municipio de Villamaría, localizado en las montañas del eje cafetero colombiano, es un territorio de contrastes y tensiones. Por un lado, la fuerza imparable de la expansión urbana de ciudades como Manizales; por el otro, la resistencia silenciosa y profunda de veredas donde la identidad se teje entre cafetales, frailejones, neblinas y rastros de volcanes. En este contexto liminal, la labor de las y los docentes de educación artística, que en su mayoría no tiene una formación específica, adquiere una dimensión particular: son agentes que, desde las márgenes, construyen y preservan los universos simbólicos de las comunidades.

Así como los paisajes son mudados constantemente por las condiciones meteorológicas y los vientos que soplan fuerte en las cimas de las montañas, este manuscrito nace de una corriente de aire que anunciaba que no era necesario un punto final, sino contar con un objeto que nos sirviera de brújula, quizá de soporte poético, para trazar caminos de investigación y reflexión. Planeaba escribir y presentar los principales resultados de la investigación *Visualidades veredales: intersecciones entre las artes visuales y la construcción identitaria en sectores rurales del municipio de Villamaría, Caldas*[1] que realicé en 2024; sin embargo, no tener el texto concluido me permitió pasar de un sobrevuelo individual por las montañas frías de la cordillera central colombiana a un viaje colectivo y colaborativo por los árboles y el suelo de mi campo de investigación, deteniéndome en sus habitantes.

Así, mi propuesta inicial de texto contemplaba esa investigación sobre las visualidades veredales, pero su rumbo se curvó significativamente tras la participación en el VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual. Allí, al socializar los hallazgos iniciales centrados en las "prácticas artísticas y los paisajes de docencia" —los escenarios físicos y simbólicos donde ocurren el aprendizaje y la enseñanza— (Ospina, 2025), varias preguntas fueron apareciendo en mis diálogos con otras y otros participantes y en mis anotaciones en la libretica que recibimos el primer día del evento: "¿Y los docentes que construyen esos paisajes? ¿Quiénes son?". Esos interrogantes fueron catalizadores para un giro metafórico que expongo en las próximas páginas. Así surgió la figura del pájaro barranquero, un habitante de las laderas o barrancos de los Andes colombianos, como una potente metáfora para comprender la perseverancia, la resiliencia y el profundo arraigo territorial que caracteriza a las y los educadores de las veredas de Villamaría (Figura 1). Pasé de mirar solo el nido para fijarme en las aves que lo construyen.

Fig. 1. Fachada de una casa de la Vereda Río Claro Nuevo donde se aprecia, en el lado izquierdo, un barranquero pintado entre guaduales. Fuente: Archivo del autor (2024).

1. Este estudio fue financiado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia, por medio de su Programa Nacional de Estímulos 2024 en la categoría investigación en artes.

Antes de viajar a Montevideo, después de pensar diversas posibilidades, decidí llevar una réplica en peluche del pájaro barranquero porque este representaba muchas de las visualidades e imágenes producidas por docentes y estudiantes en los sectores rurales del municipio de Villamaría. No obstante, como ya lo mencioné, a partir de las trocas y conversaciones con las personas de la asamblea en la que participé[2], reconocí en esta ave mucho más allá de un animal representable y encontré en este una metáfora para hablar del trabajo docente en el territorio que estudié, las montañas del municipio de Villamaría (Figura 2).

Fig. 2. Presentación del objeto que representaba nuestra investigación. Fuente: Archivo del autor (2025).

Por tanto, estas páginas, algunas visualidades sobre las montañas y otros vuelos de pájaro son un ejercicio de re-visión. Utilizo como base el trabajo de campo etnográfico en la región rural del municipio, pero también propongo una lectura de la práctica docente a través de la figuración animal, argumentando que su quehacer es un ejercicio artesanal, estético y político que, desde los barrancos geográficos y culturales, construye identidad y comunidad.

Cartografía etnográfica y vuelos de barranquero

La cartografía etnográfica me permitió mapear no solo el territorio, sino las prácticas, relaciones y significados que en él se producen (Low & Lawrence-Zúñiga, 2007; Pink, 2007). El trabajo de campo lo desarrollé en 11 veredas de Villamaría (Gallinazo, La Guayana, La Laguna, Montaño, Llanitos, Villarazo, Río Claro, Miraflores, Nueva Primavera, Santo Domingo y Alto Castillo), seleccionadas por su representatividad de las dos regiones bioclimáticas del municipio: la zona baja cafetera y la zona fría (Figura 3).

2. Aprovecho para agradecer a la organización del VIII SIPACV por propiciar este tipo de encuentros. A las activadoras, Alice Fátima Martins, Amparo Alonso Sanz, Mariana Percovich, Mónica Romero Sánchez, y a Sergio Trabucco Zerán por la relatoría cuidadosa, humana y constante de las diversas asambleas que resultaron en un bellísimo manifiesto sobre los desencuentros, la alteridad y la potencia poética y política de las artes.

Fig. 3. Registro fotográfico del entorno de las escuelas del sector rural de Villamaría.
Fuente: Archivo del autor (2024)

Mediante observación participante, entrevistas semiestructuradas a docentes, registro fotográfico y audiovisual de los espacios, las prácticas visuales y los artefactos culturales realicé el ejercicio investigativo. Este proceso me permitió recopilar un acervo generoso de "visualidades veredales" —expresiones artísticas y culturales propias de estos contextos— que analicé desde la perspectiva de los estudios visuales y culturales.

Tal como lo comenté en el apartado anterior, el uso de la metáfora del pájaro barranquero, no fue premeditado, sino que emergió de manera espontánea durante el seminario. La metáfora se consolidó como una lente para dar sentido a las narrativas y prácticas observadas en las veredas. No se trata de una comparación estética, sino de un dispositivo de análisis que me ayudó a estructurar el entendimiento de una experiencia compleja (la docencia rural) en términos de otra más concreta y vivida (la construcción de nidos). Esta figuración me permite trascender el mero proceso descriptivo y adentrarme en la dimensión simbólica y afectiva del quehacer docente.

Los pájaros barranqueros: una metáfora para la docencia rural

Al pájaro barraquero, *Momotus momota*, comúnmente se le encuentra en la región andina de Colombia, donde habita bosques húmedos y áreas de vegetación densa. Su plumaje es vibrante, tiene un cuerpo predominantemente verde, alas verdes y azules, ojos rojos, una especie de antifaz negro y una cola larga y distintiva de un color azul intenso en su parte inferior. Su presencia, tímida pero imponente, se destaca entre las densas neblinas de las regiones de páramos y también entre los árboles que nacen en los cafetales. En la figura 4, un regalo de Laura Victoria Morales, estudiante de diseño gráfico quien me obsequió uno de los ejercicios de clase realizado con lápices de colores, se pueden observar tales características.

Fig. 4. Ilustración de un Pájaro Barranquero
Fuente: archivo del autor, trabajo realizado por Laura Victoria Morales (2024).

En el eje cafetero colombiano el barranquero es considerado el ave insignia de ciudades como Manizales y aparece en diversas visualidades pintadas en muros, tapas de alcantarillas y reproducciones en madera y otros materiales que sirven como *souvenirs*, tal cual fue el caso de una artesanía que, como motivo de mi viaje al SIPACV, compré para mi amigo José Carlos, el papá de Carla, otra gran amiga que cumplió las veces de mensajera y me permitió que esta representación del barranquero llegara desde Montevideo hasta Goiânia, en el centro-oeste de Brasil, luego de otro vuelo más largo que inicié desde Villamaría.

El barraquero se alimenta principalmente de insectos, pequeños reptiles y frutos y su canto, de sonido grave, resuena en el aire frío y fresco de las montañas. Su comportamiento es característico, ya que suele permanecer inmóvil entre las ramas, esperando pacientemente a que su presa se acerque y revolotea entre los árboles y montañas cuidando sus nidos construidos en las laderas de la montañas o barrancos, de ahí su nombre.

En la cosmovisión andina, los barraqueros son considerados un símbolo de conexión entre el cielo y la tierra. Se le atribuyen cualidades místicas, siendo visto como un mensajero de los dioses. En algunas culturas indígenas, se cree que el canto del barraquero es un llamado a la lluvia, un augurio de fertilidad para las tierras que ansían el agua. Su presencia es interpretada como un signo de suerte y abundancia, y se le asocia con rituales de siembra y cosecha. Poéticamente el pájaro barraquero es un símbolo de libertad y belleza, un espíritu errante de los bosques andinos.

Construir en los barrancos

El pájaro barranquero no elige terrenos planos. Su hábitat está en las laderas. De igual modo, las y los docentes rurales operan en condiciones de riesgos: geográficos, con escuelas alejadas y de difícil acceso; sociales, con comunidades que enfrentan el olvido del gobierno; y culturales, con la presión homogeneizadora de lo urbano. Su labor es una construcción constante en terrenos que parecen adversos, pero que son, precisamente, su razón de ser.

Los barranqueros no transportan materiales por largas distancias; tejen sus nidos con lo que el territorio les provee: barro, pajas, palitos. Las y los docente de artes en Villamaría actúan igual. Su pedagogía se nutre de los materiales del contexto: la arcilla de las montañas, los granos y hojas del café, las historias de la tragedia de Armero[3] que persisten en la memoria de los habitantes de veredas como Río Claro Viejo y la Nueva Primavera, las piezas quimbayas encontradas en los patios del colegio Fortunato Gaviria (Figura 5). Se trata de poner en valor los saberes locales, transformándolos en insumos para la creación y la identidad.

Los nidos no son solamente refugios particulares; son la cuna de las nuevas generaciones, puntos de encuentro. Las y los docentes, como los pájaros, son tejedoras de comunidades. A través de proyectos colaborativos —un mural sobre la identidad veredal, una exposición con máscaras de cartón que reinterpretan

3. El 13 de noviembre de 1985, el volcán Nevado del Ruiz hizo erupción desatando una serie de avalanchas que cubrieron el municipio de Armero, dejando más de 20.000 muertos en el departamento del Tolima. También, algunas veredas del municipio de Villamaría, como Río Claro Viejo y La Nueva Primavera, sufrieron afectaciones en su territorio y pérdidas humanas.

Fig. 5. Piezas arqueológicas quimbaya encontradas en el patio del colegio Fortunato Gaviria de la vereda Río Claro Nuevo.
Fuente: archivo del autor (2024).

el legado indígena, la organización del "Mes de los Bosques"— en las veredas de Villamaría se va cosiendo el tejido social. Su labor va más allá de enseñar técnicas artísticas; facilita que las comunidades se vean a sí mismas, se narren y se imaginen. En palabras de Freire (1997), una suerte de "pedagogía de la autonomía" que les permite a las y los estudiantes comprender y transformar su mundo.

Los nidos en los barrancos son testigos de resistencia ante la gravedad física. Son frágiles y a la vez resistentes. Del mismo modo, la labor de las y los docentes rurales es un acto de persistencia. Frente a la escasez de recursos, la multiplicidad de roles que deben desempeñar y la poca valoración de su trabajo, construyen día a día paisajes de significado. Sus clases, a menudo precarias en lo material, son ricas en simbolismos, escenarios donde las imágenes nacen como un "tejido" que construye relaciones sociales (Soto Calderón, 2022).

Retomando, la presentación de los resultados de la investigación en el VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual marcó un punto de inflexión. Hablar de "Paisajes de docencia en las veredas de Villamaría", que era mi primera intención, reflejaba un enfoque en el escenario: las aulas, los patios escolares, los entornos naturales como contextos de enseñanza. Las imágenes de estudiantes dibujando frailejones o modelando vasijas de arcilla en medio de montañas y plantaciones de café ilustraban esta mirada. Sin embargo, y como ya lo apunté, los intercambios en medio de la asamblea coordinada por la profesora Mariana Percovich, sus provocaciones performáticas y un ambiente de total poetización del quehacer docente me llevaron a fijarme en el objeto llevado y su relación con los actores de mi investigación y preguntarme: ¿Cómo es su labor cotidiana para habitar y, sobre todo, para construir estos paisajes? Sentí que ya no bastaba con describir los nidos incrustados en los barrancos; debía narrar los vuelos, las búsquedas de materiales, los actos pacientes de tejer y moldear.

En síntesis, la asamblea se convirtió en un espacio de coconstrucción. El debate con colegas[4] me permitió refinar la metáfora, conectar con perspectivas sobre pedagogías invisibles (Acaso, 2012) y con la idea de la educación como un acto de "división de lo sensible" (Rancière, 2002), donde las y los docentes se enfrentan con lo que puede ser visto, dicho y sentido en su comunidad. Cambiar el

4. En este punto quiero agradecer a algunas personas que participaron de la asamblea número dos: Angélica Rodrigues, Ravana Lobo, Nayara Joyse Silva Monteles, Kenia Estevam de Castro, Kelly de Oliveira Xavier, Lilian Ucker Perotto, Roberta Stubs, Daniel Silva, Graciela Rosanna Acerbi Duarte, Cecilia Echeverry Ruival, Anna Thereza Bezerra de Menezes, Ana Luiza Marques de Tovar Faro, Ana Maria Rufino Gillies, ellas hicieron parte de una mini-asamblea en la que hablé por primera vez de la metáfora que conduce este texto.

foco del paisaje al "paisajista", del nido al ave constructora, también me posibilitó una comprensión más profunda y humana de las visualidades veredales. Al fin y al cabo, estas no son solo expresiones que emergen del territorio, sino que son mediadas y potenciadas por el ahínco de docentes que, como los barranqueros, son artesanos de la identidad.

Tejiendo visualidades veredales

En la Nueva Primavera, vereda habitada principalmente por familias sobrevivientes de la tragedia de Armero, la docente utiliza la trova[5], el dibujo y la pintura como medios para que los estudiantes exploren su historia familiar, personal y comunitaria. Las visualidades que emergen —poemas visuales, dibujos, fotografías, paisajes, etc. — son actos de memoria y resiliencia. La docente actúa como una facilitadora de narrativas que dan sentido a un pasado doloroso, pero que al tiempo tejen un futuro esperanzador (García Varas, 2017). Aprovechando que esta región es una de las zonas con más número de especies de aves por kilómetro cuadrado en el mundo, la profesora, como una mamá barranquera, desarrolla en sus estudiantes una mirada aguzada de los diversos pájaros presentes en su entorno, inclusive los saca del nido con la intención de formar un semillerito de dibujo ornitológico.

En la zona fría, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario (ASPAR), los estudiantes salen a recorrer el páramo, observan la Laguna Negra y soportan temperaturas que oscilan entre los 2 y los 10 grados centígrados. Recolectan muestras de plantas, observan la fauna y luego, en el aula, crean maquetas y dibujos detallados del ecosistema. La docente utiliza el paisaje no apenas como un fondo pretexto atrayente, sino como un texto para la enseñanza de las artes y las ciencias, fomentando una percepción del ambiente ecológica y estética.

Estas prácticas, entre muchas otras, demuestran que la pedagogía del arte rural es fundamentalmente situada. Responde a un contexto específico, se nutre de él y, al hacerlo, contribuye a su preservación y transformación.

Los y las docentes como artesanas de lo invisible

Adentrar y ejercitar la metáfora del pájaro barranquero me permite discutir la labor docente en términos que trascienden lo instrumental. Pues los y las docentes rurales son, ante todo, ***artesanas de lo invisible.*** Trabajan con materiales que pasan desapercibidos para la mirada urbana y acelerada de la contemporaneidad: la memoria oral, el gesto al tejer, bordar o pintar, el olor de la tierra después de la lluvia, el sonido del viento entre los árboles, el movimiento de los frailejones y los árboles de café, la neblina y la escarcha que congela las huertas alrededor de las escuelas. Su labor consiste en hacer visible lo invisible, en dar forma tangible a la identidad intangible de la comunidad.

Estas producciones son, asimismo, un acto de resistencia. Frente a un currículo nacional que a menudo es ciego a las particularidades locales, la docente barranquera adapta, contextualiza, subvierte. Insiste en que el arte no es solo un

5. Es un tipo de canto campesino cargado de humor e improvisación en el que se contrapuntean versos.

canon europeo o una técnica elitista, sino también la máscara de cartón que representa un ancestro quimbaya, el mural que cuenta la historia de la vereda, la canción que se canta a las montañas. En este sentido, sus prácticas son políticas: combaten el valor de lo que, según las hegemonías, debe ser valorado como arte y como cultura.

Los y las docentes barranqueras son tejedoras de futuro. Los nidos no son solamente para los pájaros adultos; son para los polluelos que están por llegar. Las y los docentes, al fortalecer los conocimientos y la identidad cultural de sus estudiantes, les proveen de un bagaje simbólico sólido para enfrentar un mundo globalizado. Les enseñan que su origen rural, su territorio y sus tradiciones son fuentes de valor y creatividad, y no de atraso como los sistemas eruditos intentan hacerles creer. Como sugiere Soto Calderón (2020) se trata de "inaugurar otros modos de habitar la verdad", de habitar el mundo desde la especificidad de su barranco, de su vereda.

Mandalas y círculos de la palabra

El miércoles 6 de agosto, tercer día del seminario, junto con algunos de los colegas que ya mencioné, nos reunimos en el patio de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo – FADU - de la Universidad de la República en una mini-asamblea. Mientras presentábamos y conversábamos nuevamente sobre nuestras investigaciones, fuimos colocando los objetos llevados en una especie de mandala o diseño circular que configuramos a partir de la ubicación de cartas, piedras, telas, lanas, etc. (Figura 6). Para esa actividad particular, después presentar al barranquero con sus particularidades, donde jugué con algunas palabras y dije que este era un tipo de mistura entre el pájaro carpintero por su pico duro y laborioso y del pavo real por su cola larga y vistosa, coloqué la réplica del pájaro barranquero sobre la caja de costura de las profesoras Cecilia y Graciela. Este tipo de organización visual nos permitió ver cómo nuestras pesquisas se conectaban y además lo convertimos en un elemento expositivo que compartimos con todas y todos los asistentes al seminario en la actividad de cierre al día siguiente.

Fig. 6. Mandala resultante de la mini-asamblea. Fuente: Archivo del autor (2025).

El jueves 7 de agosto, ya en el auditorio de la Facultad de Artes, mientras algunas de nuestras compañeras de asamblea lanzaban bolitas de papel con las preguntas de investigación y palabras claves desde una especie de balcón, otros leían un manifiesto sobre la palabra piedra, otra de nuestras compañeras quemaba una cuerda y otros, con una plancha caliente, imprimían sobre papel de recibo, los demás íbamos montando y remontando el mandala.

En ambas oportunidades coloqué el barranquero sobre la cajita de madera, verlo en este punto, como una especie de observador de los objetos que eran parte o hablaban de prácticas artísticas, me hacía pensar en otras acciones de las y los docentes del sector rural. Su vista área, mediante la cual visita y aprende de otros lugares, entre ellos los urbanos, les dota de un alto grado de flexibilidad y de una mirada responsable sobre el cuidado de su territorio, pero también de la necesidad de intentar otros materiales y materias.

De ese modo, así como el barranquero explora y aprende de su entorno, nosotros, como educadores, debemos incentivar a nuestros estudiantes a observar y conectar con su realidad, promoviendo un aprendizaje que trascienda las fronteras del aula y que esté en sintonía con el cuidado y la valoración de su territorio.

Aleteos finales...

En este artículo, como ya la mencioné propongo la metáfora del pájaro barranquero para comprender la compleja, resiliente y creativa labor de los docentes de educación artística en las veredas de Villamaría, Caldas. Lejos de ser meros ejecutores y ejecutoras de un plan de estudios, estos educadores son artesanos que, desde las pendientes geográficas y culturales, tejen con paciencia y destreza el nido de la identidad escolar rural.

El giro conceptual impulsado por mi participación en el VIII Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual—del paisaje al paisajista— me permitió enfocar la mirada en la figura animal/humana detrás de las visualidades veredales. Caminando por las veredas y conversando sobre ellas queda demostrado que prácticas pedagógicas como la revalorización de técnicas ancestrales, el arte colaborativo y la integración del entorno natural son los materiales con los que "docentes barranqueros" construyen sentido de pertenencia, preservan la memoria y resisten la homogeneización cultural. Su labor es, en esencia, un acto de cuidado. Palabra que también escuché de modo recurrente en los días de asamblea. Cuidado de los saberes locales, cuidado de la memoria, cuidado del territorio, cuidado de la otra y el otro y cuidado de las nuevas generaciones.

En un mundo que valora lo rápido, lo global y lo espectacular, la labor de la y el docente rural nos recuerda el valor de lo lento, las pausas, lo local y lo profundamente significativo. Como los pájaros barranqueros, estas y estos docentes construyen su obra maestra no en el centro visible del mundo, sino en los barrancos que sostienen sus montañas, recordándonos que la verdadera belleza y resistencia a menudo se encuentran en las márgenes, tejiendo pacientemente el futuro desde las laderas de la periferia.

Referencias

Acaso, M. **Pedagogías invisibles.** El espacio del aula como discurso. Catarata, 2012.

Freire, P. **Pedagogía de la autonomía.** Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores, 1997.

García Varas, A. Investigación actual en imágenes. **El Ornitorrinco Tachado.** Revista De Artes Visuales, (06), 23-39, 2017.

Low, S. M. y Lawrence-Zúñiga, D. **Anthropology of Space and Place Locating Culture.** Blackwell Publishing, 2007.

Ospina, J. **Visualidades veredales:** intersecciones entre las artes visuales y la construcción identitaria en sectores rurales del municipio de Villamaría. Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia, 2025.

Pink, S. **Doing Visual Ethnography.** SAGE Publications, 2007.

Rancière, J. **La división de lo sensible:** estética y política. Consorcio Salamanca, 2002.

Soto Calderón, A. **La performatividad de las imágenes.** Ediciones Metales Pesados, 2020.

Juan Sebastián Ospina Álvarez

Soy Doctor en Arte y Cultura Visual de la *Universidade Federal de Goiás*, Brasil. Magíster en Diseño y Creación Interactiva y Diseñador Visual de la Universidad de Caldas. Licenciado en Artes Visuales de la *Universidade Federal de Goiás*. Actualmente realizo estancia posdoctoral en industrias culturales y creativas en la Universidad de Caldas en el marco del proyecto Vivero Creativo Eje Cafetero. Soy docente del programa de Diseño Gráfico de la Universidad Católica Luis Amigó, sede Manizales. Encamino mis investigaciones hacia las conexiones entre los estudios de culturas visuales y los estudios de género, las artes visuales y las pedagogías críticas, las industrias culturales y creativas, el diseño social y la gestión del diseño.

L—4

ARTE Y PRÁCTICAS interpretativas

Elaboração de fanzines em ambientes educacionais – apropriação e uso do método e da estética fanzineira na ressignificação e mediação de conteúdos atitudinais pelo viés da arte, cultura visual e expressividade crítica de lugares de fala legítimos por fanzinestudantes em suas cartografias visuais

Carlos de Brito Lacerda
FAV-UFG

Dr. Thiago Fernando Sant'Anna e Silva

Palavras-chave: Estética fanzineira; educação básica; mediação educacional; ressignificação de conteúdos; cultura visual e expressividade crítica.

Introdução

Esta proposta de ação efetiva em Educação, Arte e Cultura Visual é um desdobramento da participação do primeiro autor desse artigo no evento SIPACV – Simposio Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual, com provocação temática Desencontros – misturas e colaborações no poético-político e tem como efetiva intenção na elaboração de fanzines em ambientes educacionais formais e por sua vez se faz presente em muitos ambientes na sociedade atual, elaborados com variedade de propostas em suportes físicos ou digitais, com suas estéticas diversificadas, como também são várias as suas propostas editoriais. As temáticas tratadas durante as assembleias do referido evento, em especial sobre as aproximações e distanciamentos possíveis nas práticas científicas em Arte e Cultura Visual reforçaram a importância e relevância de ações de fanzinagem escolar propostas nesse artigo. Vejamos.

Ao considerarmos as expectativas sociais e as exigências feitas pelos órgãos educacionais oficiais por melhorias qualitativas nas práticas didáticas e pedagógicas, em acordo com a realidade nas escolas da Educação Básica brasileira neste início de século, muito tem se discutido a respeito da importância de introduzir inovações pedagógicas nos processos educacionais, merecendo devida atenção. Busca-se cumprir o que norteia as demandas legais, nas quais o estudante possa desenvolver suas habilidades e competências sobre vários aspectos, bem como em situações de sua realidade imediata. Havendo, dessa forma, necessidades por condições propícias para a consolidação do potencial de aprendizagens dos estudantes,

a partir do uso e apropriação desses suportes, tais como aqueles que se referem aos "princípios e fins da educação nacional", que esclarece a intenção para "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (CARNEIRO, 2015).

Como exemplos dos aspectos pretendidos a serem inseridos e trabalhados nos processos educativos, podemos citar abordagens de caráter ético, humano, que dominam técnicas e tecnologias no intuito de serem capazes de identificar fenômenos, e sobre eles refletir. E ainda, analisar de maneira crítica, comparar e ponderar situações contextuais, utilizando o conhecimento científico apreendido na escola, que possa utilizá-lo na prática de seu cotidiano e formação cidadã.

Superar o trabalho educacional tradicional é poder ressignificar conteúdos curriculares, numa tentativa de consolidação do aprendizado pela ação, ao adotar metodologicamente novas possibilidades didáticas como um norte para atingir não somente metas/alvos quantitativos, mas criar condições para novas propostas dialógicas, podendo tornar os resultados com valores qualitativos positivos dentro desse processo.

Nesse sentido, propõem-se neste pré-projeto de pesquisa a apropriação do método e da estética fanzineira na elaboração de fanzines em ambientes educacionais formais. E ainda, propiciar condições para sua introdução nos processos de pesquisa e confecção dos mesmos, com seu instrumental e processual didáticos e pedagógicos para a elaboração de fanzines educativos, no interesse em contribuir efetivamente na melhoria da qualidade da educação brasileira.

A introdução e uso didático da produção de fanzines analógicos, como também os seus desdobramentos enquanto proposta didática a partir de discussões geradas, e a sua efetivação em salas de aulas se apresentam como um potencial significativo para a ocorrência de ações afirmativas e exequíveis no ambiente escolar, contribuindo também de maneira relevante e assertiva para o estado da arte desta discussão.

O termo "fanzine" teve origem na América do Norte nas três primeiras décadas do século XX. Segundo Henrique Magalhães,

> O fanzine é a contração de *fanatic* e *magazine*, do inglês, significando magazine do fã. O fanzine é uma publicação independente e amadora, geralmente de pequena tiragem e impressa em fotocópias ou pequenas impressoras. É editado por fãs de alguma arte, personalidade, passatempo, gênero ou expressão artística para um público aficionado (MAGALHÃES, 2013, p.7).

Entendendo assim a origem dos fanzines, até então uma prática fanzineira externa ao ambiente educacional formal, depois introduzida no ambiente de ensino e aprendizagem, há perspectivas para a elaboração e o uso desse recurso em ambiente escolar, pois se configuraria como um modelo de ação a partir da teoria consolidada a respeito. Colocado em prática, possibilitaria uma ressignificação dos conteúdos escolares a serem elencados para compor os fanzines.

Portanto, ao reconhecer a evolução dos fanzines desde sua origem fora do contexto educacional até sua integração como recurso pedagógico, vislumbra-se

um horizonte promissor para sua aplicação nas escolas. Esta prática não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também oferece uma oportunidade única de transformar os conteúdos escolares em narrativas significativas e acessíveis aos estudantes. Assim, ao adotar os fanzines como produto educacional, é possível não apenas promover conhecimento de forma inovadora, mas também viabilizar uma conexão mais profunda entre os estudantes e os temas estudados, fomentando a criatividade, a expressão pessoal e a aprendizagem colaborativa.

Delimitação do Tema

Com intenção em criar condições para efetivar uma prática didático- pedagógica ressignificada a partir da elaboração e confecção de fanzines em ambiente educacional, tanto em aspecto de fundamentação teórica quanto nos procedimentos para o ensino e a aprendizagem de maneira prática, com foco em analisar a realidade geracional dos jovens estudantes, por conseguinte interpretar, entender, compreender possíveis anseios destes e gerar condições de participação desde a proposta de intervenção escolar, elaboração e sociabilização dos fanzines enquanto uma prática de investigação das cartografias visuais daquilo que afetaria os estudantes (HERNÀNDEZ- HERNÀNDEZ, 2018) e sua expressividade, propomos este projeto de pesquisa. O tema central reside em uma proposta para contribuição e superação do modelo de educação tradicional por meio da ressignificação dos conteúdos curriculares. Utilizando-se, para isso, de metodologias inovadoras e práticas didáticas eficazes, relevantes como estratégias para alcançar não apenas metas quantitativas, mas também promover condições para propostas dialógicas enriquecedoras em processos de investigações qualitativas e pós-qualitativas (HERNÀNDEZ-HERNÀNDEZ, 2018).

A introdução dos fanzines como um recurso didático e pedagógico, ressignificador em ambientes educacionais formais (MAZONI, 2003), se prestaria tanto com uma metodologia de abordagem e de procedimentos como, também, um potencial transgressor para o meio educacional (BORRE, 2021) através de pesquisas, criação e elaboração dos fanzines por estudantes do ensino básico.

Justificativa

Compreendemos que a proposta de apropriação e uso de fanzines como um recurso de mediação didático-pedagógico nas salas de aula, se justifica por criar e promover diálogos críticos e relevantes para os processos de ensino e aprendizagem. Não apenas por sua finalização estética, como também por possibilitar sua elaboração em um fluxo afirmativo de processos de pesquisas, criticidade, diálogos e fanzinagem. Para que, dessa forma, ocorram o protagonismo e o sentimento de pertencimento aos estudantes em seu contexto de vida, oportunizando a eles mais um meio de se expressar artisticamente por meio da elaboração de fanzines (MAGALHÃES, 2013) (MUNIZ, 2010) (PINTO, 2013).

A proposta visa não apenas utilizar os fanzines como prática efetiva no ensino e aprendizagem, mas também contribuir para melhorar qualitativamente o processo educacional, incentivando a participação ativa dos estudantes na

construção de conhecimento e na expressão criativa artística. E ainda, contribuir com sua escrita crítica, reflexiva, em processos de cartografias visuais de afeto, visualmente e textualmente sem sentimentos de correrem "perigos" ao se apresentar socialmente (HERNÀNDEZ-HERNÀNDEZ, 2018).

A proposta busca a introdução dos fanzines e suas adaptações didáticas, que por sua vez representam uma iniciativa promissora para a implementação de práticas inovadoras e viáveis nas salas de aula, oferecendo contribuições significativas, relevantes para os estudos científicos de metodologias educacionais e, também, socialmente para o avanço do ensino no contexto brasileiro.

Especificação do Vínculo com a Linha de Pesquisa

A proposta de pesquisar sobre a elaboração de fanzines em ambiente escolar formal se adequa à linha de pesquisa pretendida em Educação, Arte e Cultura Visual por sua essência estética na criação artística por potencialmente oferecer experimentações gráficas que expressam aspectos culturais geracionais com seus elementos discursivos narrativos pela escrita e imagética. Estas mesmas experimentações atuariam como possibilidade expressiva relevante na elaboração de narrativas autorais por parte de estudantes através do agenciamento estético dos fanzines. Segundo Byung-Chul Han (2023), é comum ocorrências de storytellings superficiais, tão típicas nas comunicações rápidas e efêmeras do atual contexto social mundial entre jovens, e a elaboração das narrativas autorais nos fanzines seria uma oportunidade potencial para superar tais situações por propiciar ações de pensar, interpretar, narrar e criticar de maneira reflexiva sobre sua realidade. Olhar com empatia a sociedade, seus afetos, por meio das cartografias visuais, leituras de mundo, "expandindo os sentidos e questionando o dualismo entre imagem e palavra" (HERNÀNDEZ- HERNÀNDEZ, 2018).

Nesta proposta de pesquisa, tendo os estudantes na ação de fanzinagem, por sua vez atrelada a conteúdos atitudinais escolares ressignificados, com estes atores sociais agindo de maneira autoral, sendo protagonistas e não mera peça figurativa social e sem perder vínculo educativo, se apresentaria em acordo com a linha de pesquisa "C", ao abordar Educação, Arte e Cultura Visual. Pois, este projeto de pesquisa superaria condições tradicionais de ensino e aprendizagem, com a elaboração de narrativas críticas imagéticas e escritas agenciadas pela elaboração de fanzines, em consonância com seus afetos relacionados e expressos de maneira auto reflexiva, responsável e crítica, em um perfil inovador como seres ativos, distantes de ser como um simples "decor humano", uma "massa obscura" (DIDI-HUBERMAN, 2017).

Objetivos

Objetivo geral

- Esta proposta de pesquisa tem como objetivo investigar o potencial didático e pedagógico da inclusão de pesquisas teóricas e da elaboração de fanzines em ambiente educacional, como se prestaria às inovações metodológicas emergentes. Avaliar em condições reais, exequíveis e relevantes sua serventia como suporte estético e recurso educacional na ressignificação de conteúdos curriculares, de modo a possibilitar melhoras nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica brasileira. Não se busca apenas critérios diagnósticos e prognósticos meramente quantitativos, como também qualitativos e pós-qualitativos, a partir do espaço imediato da comunidade escolar escolhida para a realização da pesquisa. Prevê-se, ainda, compartilhar de conhecimentos e resultados adquiridos com os métodos de abordagem e procedimentos praticados na confecção dos fanzines, divulgando por meio de artigos científicos, participação em congressos, oficinas e demais eventos de pós-graduação tal proposta de intervenção. Desse modo, objetivasse contribuir com a discussão acadêmica acerca da promoção de práticas inovadoras e uso de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem.

Objetivos específicos

- Identificar a bibliografia da BNCC sobre a inserção de novas práticas metodológicas em processos educacionais da Educação Básica brasileira;
- Levantar estudo da arte sobre a Educação Básica brasileira, inovações educacionais e bibliografias específicas que abarquem fanzines e fanzinagem;
- Analisar temáticas curriculares do Ensino Básico, criar e produzir (re)escritas estéticas visuais típicas de fanzines;
- Descrever como os processos de pesquisas e elaboração de fanzines podem contribuir para a aprendizagem ressignificada e formação cidadã;
- Identificar elementos pertencentes à Educação, Arte e Cultura Visual presentes nos fanzines elaborados e expostos no ambiente educacional;
- Aplicar entrevistas e questionários aos estudantes, apontando aspectos relevantes de suas ações de fanzinagem (avaliação);
- Explicar como as metodologias de abordagem e de procedimentos com fins educacionais, práticas de estética artística e de cultura visual, colaboraram para a consolidação de práticas de pesquisas, elaboração e disseminação de conhecimentos no campo das artes e da educação visual;
- Demostrar os resultados quantitativos, qualitativos e pós-qualitativos da ação de fanzinagem estudantil, sua exequibilidade e relevância para a melhora nas condições das ações de ensinar, aprender e apreender.

Procedimentos metodológicos

A metodologia proposta por este projeto de pesquisa seguirá orientações acadêmicas a partir de duas abordagens metodológicas: metodologia de abordagem e metodologia de procedimentos (MARCONI; LAKATOS, 2010), ambas amparadas pela crítica dialética e a maiêutica socrática, em consonância com práticas de pesquisa-ação (TIOLENT, 2010). Isso, desde a análise das obras inseridas no referencial bibliográfico da linha de pesquisa do programa e, ainda, de outras indicadas pelo orientador.

Tais metodologias de abordagens e procedimentos serão inseridas na pesquisa com a intenção de analisar e compreender sobre a exequibilidade, eficácia e relevância dos fatores e elementos utilizados para a efetivação da proposta apresentada. Isto é, do uso e apropriação de fanzines em ambiente educacional junto aos estudantes e ao corpo docente da unidade educacional de Ensino Básico, no intuito de inovar para a melhora dos processos de ensino e aprendizagem na educação brasileira.

Serão incorporados à proposta de pesquisas a elaboração e exposição de fanzines no ambiente escolar. Os estudantes serão os de segundos anos do Ensino Médio diurno, em uma unidade educacional pertencente à Secretaria de Educação de Goiás, localizada em área urbana, no bairro Conjunto Morada do Morro em Senador Canedo - Go, denominada Colégio Estadual Professora Geiza Maria Dutra de Lima Santos.

Prevê-se, ainda, tal escolha de turmas do Ensino Médio para a realização da pesquisa, no sentido de haver maior potencial de senso crítico no contexto desta proposta por parte destes jovens, o que vem de encontro com a relevância deste estudo acadêmico. Ainda estes estudantes atuarão na elaboração de fanzines e seu agenciamento estético, com abordagens imbricadas de caráter social e educacional, com ancoragem contextual em suas realidades imediatas. Por fim, tais análises em relação aos seus posicionamentos críticos se consolidarão em uma dinâmica exequível e eficaz, já que essas expressividades, de acordo com sua faixa etária e experiências de vida dos que cursam o Ensino Médio, serão apresentadas pela elaboração dos fanzines e exposição à comunidade escolar na qual estão inseridos.

Imagem ou representação visual da proposta

Fig. 1. Apropriação e uso de fanzines em ambiente educacional.
Imagem criada por IA com prompts criados por Carlos de Brito Lacerda.

Motivação

Minha intenção em submeter minha proposta de pesquisa para ser incluída no corpo de propostas de colaborações que estarão presentes no evento se deve no interesse pessoal, como pesquisador e profissional da Educação Básica em contribuir nas discussões sobre como pesquisas em Arte e Cultura Visual são relevantes nas dinâmicas sociais, culturais, educacionais e de comunicação social para tomada de consciência crítica sobre temas possíveis e impactantes que ocorrem em nosso continente Sul-americano, com importância geopolítica nas ações questionadas pelos trabalhos que serão abordados no evento, em especial em minha linha de pesquisa, linha "C" Educação, Arte e Cultura Visual do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da FAV – UFG, Goiás, Brasil.

Ainda sobre a relevância da proposta de pesquisa, objetivasse contribuir com a discussão acadêmica acerca da promoção de práticas inovadoras e uso de metodologias ativas nos processos de ensino e aprendizagem, no caso de minha proposta de pesquisa prática fundamentada na pesquisa-ação participante com o uso e apropriação de fanzines nas práticas didático- pedagógicas em escolas, no meu caso na intenção em contribuir nos processos educacionais sobre conteúdos curriculares e extracurriculares em Geografia, isto tendo como viés interventivo levantar instrumental e processual da estética e laboral da fanzinagem.

O expertise consolidado por mim até o atual contexto com a prática de elaboração de fanzines será apresentado de maneira dialógica e colaborativa com outras pessoas que também atuam no meio educacional que em uma dinâmica

colaborativa poderiam dialogar de maneira aberta e crítica sobre afinidades de interesse, distanciamentos e aproximações com meu trabalho de pesquisador educacional com Arte e Cultura Visual com fanzines, assim como com Histórias em Quadrinhos junto a estudantes ou fanzinestudantes e suas percepções de mundo ali discutidas nos processos de elaboração desse suporte educacional e nas dinâmicas de discussão e desdobramentos de suas temáticas.

Minha expectativa em participar ativamente, de maneira crítica e dialógica no VIII SIPACV 2025 em Montevideo, Uruguai é de encontrar pessoas com intencionalidades próximas às minhas, contribuindo de maneira cidadã, urbana, crítica-colaborativa para com minha trajetória como agente educador, intelectual responsável e multiplicador das temáticas abordadas no evento e dar continuidade a essas discussões por onde poderei contribuir com a leitura de mundo das pessoas atingidas com meu trabalho e pesquisas em nosso atual contexto, relacionando com aquilo que é regional em nosso subcontinente sul- americano e ao mesmo tempo universal em escala mundial.

Referências

ANDRAUS, Gazy; MAGALHÂES, Henrique. **Fanzines,** artezines e biograficzines publicações mutantes (orgs.). Série Desenrêdos, nº14. ebook. Goiânia: CEGRAF-UFG, 2021. Disponível em: chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://files.cercomp.ufg.b r/weby/up/459/o/Desenredos_14.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.

BORRE, Luciana. **Obediência:** processos de ensinar, aprender e artistar. Revista GEARTE, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 1, mar. 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil** – leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 2015.

DIDI-HUBERMAN, G. **Povos expostos, povos figurantes.** Revista de Cultura Visual. Políticas do Olhar, nº1, 2017, pp. 16 – 31.

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração.** Tradução de Daniel Guilhermino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. **Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales.** Revista Digital do LAV, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 103–120, 2018.

MAGALHÃES, Henrique. **O rebulixo apaixonante dos fanzines.** João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

MUNIZ, Cellina Rodrigues (org). **Fanzines** – autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

MAZONI, Anna Rachel M. Gontijo. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola "plural":** um estudo de caso. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003. Dissertação de mestrado.

PINTO, Renato Donisete. **Fanzine na educação** – algumas experiências em sala de aula. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

VICTORIO FILHO, A.; SILVA, B. M. C. **Corpo, cotidiano, imagem e criação:** pesquisa e escolas. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais. UFSM/RS, v. 12, p. 146-163, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1983734837847.

Carlos de Brito Lacerda

Licenciado em Geografia pelo IESA – UFG; Bacharel em Geografia pelo IESA – UFG; Especialista em Educação Ambiental pelo SENAC – DF; Mestrando pela FAV – UFG, Goiânia; Professor regente efetivo da Seduce – GO; Professor regente Semec– Senador Canedo – GO; Pesquisador do segmento Fanzines Educacionais associado a ASPAS - Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial; Coordenador do Projeto Fanzinaço Col. Est. Profª Geiza Maria Dutra de Lima Santos; Coordenador do Projeto Fanzinação EMLMSq. E-mail: carlosbritolacerda@yahoo.com.br

Dr. Thiago Fernando Sant'Anna e Silva

Graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2002); Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014); Mestrado em História pela Universidade de Brasília (2005); Doutorado em História pela Universidade de Brasília (2010); Pós-doutorado em Artes e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2012); Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Goiás, no curso de Arquitetura e Urbanismo da Regional Cidade de Goiás; Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais/UFG; Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: história, gênero, poder, Goiás, educação, fotografia e cultura visual. E-mail: thiagof.santanna@ufg.br

L—5

ARTE Y POLÍTICAS DE Representación

A posição secundarista da mulher no campo das artes: uma análise da alegoria de Virginia Woolf "A irmã de Shakespeare"

Ana Julia Da Silva Macedo
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Resumo

Com o esgotamento das academias no final do século XIX e início do século XX uma série de transformações começaram a movimentar o campo das artes plásticas e da literatura dando origem ao movimento modernista. Nesse momento de mudanças os papéis de gênero e divisões sexuais de trabalho começam a ser pauta para algumas autoras. A ensaista Virginia Woolf apresenta no seu livro *Um teto todo seu* uma alegoria sobre a irmã de Shakespeare, por meio desta, a autora demonstra como as diferentes condições históricas afetam no desenvolvimento da carreira artística de cada gênero, trazendo uma invisibilidade social da produção feminina. Muitas mulheres ocuparam esse papel coadjuvante em produções modernistas por estarem atreladas a um artista masculino. Nesse artigo será apresentado a artista Regina Graz, percursora das artes têxteis no Brasil, mas que em muitos escritos duas afirmações sobre ela se sobressaem, a de "esposa" e "irmã" de artistas (respectivamente, de John Graz e Antonio Gomide).

Palavras-chave: Arte, gênero, modernismo

Ao ter sido selecionada para participar do *VIII Seminário de pesquisa em arte e cultura visual* meu projeto foi destinado as assembleias D, cuja mediadora Amparo Alonso-Sanz conduziu os espaços de assembleias em forma de encontros com trocas de conhecimento. Quando cheguei na sala da UDELAR, no terceiro dia de assembleia, a mediadora Amparo estava entregando o que parecia ser um cartão postal, mas apenas para as participantes mulheres, ao ler o cartão me deparei com instruções para realização de uma performance

Fig. 1. Cartão postal (frente).
Fonte: Acervo pessoal do autor 2025.

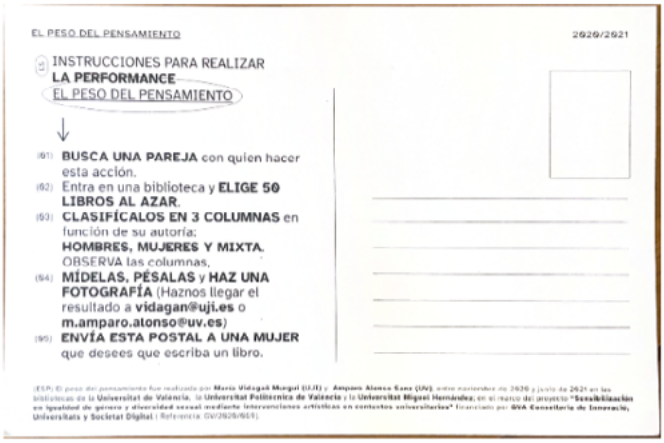


Fig. 2. Cartão postal (verso).
Fonte: Acervo pessoal do autor 2025.

O nome da performance é *El peso del pensamiento*, realizado por Maria Vidagañ e Amparo Alonso, entre novembro de 2020 e junho de 2021, os passos para realização dessa são os seguintes:

- Buscar uma parceira com quem realizar essa ação
- Entrar em uma biblioteca e escolher 50 livros aleatoriamente
- Classificar em 3 colunas em função de sua autoria: homens, mulheres e misto
- Medi-las, pesá-las e fazer uma fotografia
- Enviar esse cartão a uma mulher que você quer que escreva um livro

A obra nos faz refletir sobre a ausência de autoras mulheres na literatura, e se torna relevante devido à atemporalidade da performance e sua elucidação a respeito de como as mulheres nunca tiveram um papel dominante dentro da produção literária. Se diz "atemporal" pois as imposições de gênero que definiram e limitaram papeis para as mulheres transcendem o século XXI. No início do século XX a autora Virginia Woolf trouxe em *Um teto todo seu* a questão sobre qual angulo ela deve descrever o papel da mulher na ficção:

> "As mulheres na ficção" poderia significar, e talvez vocês pensassem assim, as mulheres e como elas são, ou as mulheres e a ficção que elas escrevem, ou poderia significar as mulheres e a ficção que é escrita sobre elas [...]

A autora conclui que a mulher pode ser vista sob três ângulos mencionados. Logo após, Woolf afirma ter pesquisado sobre a situação feminina na literatura, mas constatou que não encontrou nenhum texto escrito por uma mulher — apenas textos escritos por homens sobre as mulheres. A intervenção feita pela professora Amparo Alonso durante uma das assembleias me fez refletir, não somente sobre a história da escritora, mas principalmente sobre uma alegoria que ela constrói em um de seus ensaios "A irmã de Shakespeare", e como a construção dessa personagem está relacionada a invisibilidade de diversas artistas mulheres.

Adeline Virginia Woolf, nascida em 1882, em Londres, foi uma das principais autoras da literatura do século XX. Virginia era uma grande experimentalista da forma, da narração e da ficção. Produziu diversos contos, resenhas, ensaios políticos com temáticas feministas, bibliografia, romances realistas, romances psicológicos, entre outros. Woolf era filha de um grande crítico vitoriano, nasceu culturalmente e geograficamente no centro da Inglaterra vitoriana, sua casa era localizada em um bairro de elite e frequentemente visitada por autores de renome e artistas da época, apesar de estar inserida nesse contexto de privilégios, Virginia nunca concluiu uma educação formal, ao contrário de seus irmãos. Mesmo impedida de acessar as academias, a ensaista sempre teve acesso a uma ampla variedade de livros em sua casa, que contribuiu para o seu desenvolvimento como escritora.

Estar inserida nessa casa populosa cheia de privilégios e opressões contribuiu para que Virginia começasse a questionar desde cedo a posição da mulher na sociedade e posteriormente desenvolver dois de seus principais ensaios, são eles: *Um teto todo seu (1929) e Profissão para mulheres e outros artigos femininos (1930).* A autora faz uma crítica ao papel inferior da mulher na sociedade e a relação de sua produção artística e literária com o ambiente doméstico. O "teto" presente no título da obra se refere, não somente a um espaço físico, mas também a um lugar para as mulheres na sociedade, e com isso, a importância de ter um espaço só seu para conseguir se libertar como escritora e artista.

A obra da britânica é marcada pelo uso do fluxo de consciência, uma técnica literária do modernismo que tenta ilustrar e transcrever o processo de pensamento de um personagem, em uma estrutura não-linear que se assemelha à forma como pensamos (UFMG, 2022). É, através do lirismo e dessa construção de personagens, que Woolf incorpora a seus ensaios diversas alegorias, uma forma de ficção, que propõe de modo irônico condições históricas vistas a partir de uma "ótica feminina". A alegoria que busquei analisar é *A irmã de Shakespeare,* em que Woolf cria uma suposta irmã para o escritor Shakespeare "Judith", essa sendo incrivelmente talentosa, assim como ele

> [...] O próprio Shakespeare frequentou, é provável - sua mãe era uma herdeira -, a escola, onde aprendeu latim – Ovídio, Virgílio e Horácio - e os elementos da gramática e da lógica. [...] Levou-o

> a sair em busca da sorte em Londres. Ele tinha, ao que parecia, um pendor para o teatro; começou cuidando dos cavalos na entrada do palco. Logo passou a trabalhar no teatro, tornando-se um ator de sucesso, e a viver no centro do universo, encontrando todo mundo, conhecendo todo mundo, praticando sua arte nos cartazes, exercitando suas habilidades nas ruas. [...] Enquanto isso, sua talentosa e extraordinária irmã, é de se supor, ficava em casa. Ela era tão aventureira, tão imaginativa, tão impaciente para conhecer o mundo quanto ele. Mas ela não frequentou a escola. Não teve a oportunidade de aprender gramática e logica, que dirá de ler Horácio e Virgílio. Apanhava um livro de vez em quando. [...] Logo seus pais surgiam e ordenavam que fosse coser as meias ou cozer o guisado e não mexesse em livros ou papéis. [...] Talvez rabiscasse algumas páginas em um pequeno sótão às escondidas. [...] Em breve, porém, antes que saísse da adolescência, ela se tornaria a noiva do filho do comerciante de lã da região. [...] Ela reuniu uma pequena parte de seus pertences, desceu por uma corda numa noite de verão e pegou a estrada para Londres. Não tinha nem dezessete anos. [...] Ela tinha uma ligeira inclinação, um talento como o do irmão, para a harmonia das palavras. Assim como ele, gostava de teatro. Estava às portas do palco; queria atuar, disse ela. Os homens riram na sua cara. [...] Por fim Nick Greene, o ator-diretor, teve pena dela; ela se viu grávida desse cavalheiro, e então - quem pode medir a fúria e a violência do coração de um poeta quando preso e emaranhado em um corpo de mulher? - matou-se em uma noite de inverno, e jaz enterrada em alguma encruzilhada pela qual passam os ônibus que hoje param na frente de *Elephant and Castle*. (Woolf, p.70-72)

Judith foi impossibilitada de frequentar a educação formal. Além disso, os afazeres domésticos eram prioridade em sua rotina. Sem ter a possibilidade e a liberdade de se expressar como artista e escritora, a irmã de Shakespeare escolhe fugir para Londres. Ao chegar à cidade, depara-se com barreiras que a impedem de exercer seu trabalho como artista, mas acaba atraindo a atenção de um renomado ator, que a engravida. Convencida de que nunca terá seu lugar de fala em uma sociedade patriarcal, Judith escolhe tirar a própria vida. A alegoria de Woolf nos leva a refletir que uma mulher do século XVI jamais teria possibilidade de se destacar como atriz, escritora, ensaísta ou artista na Inglaterra, pois as diferentes condições históricas afetam não só as possibilidades artísticas de cada gênero, mas também a forma de fazer e produzir arte.

Assim como a irmã de Shakespeare muitas mulheres foram impossibilitadas de acessar uma educação formal até o século XX, a autora Raisa Pina no livro *A longa vida da natureza-morta* aborda sobre essa segregação de gênero dentro das academias de arte

> Nas academias de arte ocidentais, mulheres não podiam se matricular como alunas regulares e, mesmo quando finalmente foram aceitas, na maioria dos casos no fim do século XIX, elas ainda eram impedidas de frequentar a disciplina de anatomia humana, fundamental para construção de pinturas históricas e retratos. (PINA, 2020, p.27)

Além do distanciamento educacional, outras imposições patriarcais, atuaram simultaneamente para influenciar na forma como as mulheres produziam arte, "Em que área as mulheres podem ser expressar?", Woolf ao tentar explicar sobre o lugar de fala feminino aborda sobre a "pureza" que é esperada desse gênero na sociedade. Os atributos materiais presentes em um artefato "feminino" definiram curso artístico de muitas mulheres até os dias atuais. As artes aplicadas são comumente associadas ao gênero feminino por causa dessa ralação com a pureza, delicadeza, harmonia e principalmente com a ornamentação do lar. Essas artes realizadas em suportes têxteis ocupam dentro da hierarquia dos gêneros artísticos uma posição inferior comparadas aos suportes tradicionais, como por exemplo a pintura e a escultura.

Ao supor que Judith tivesse acesso a uma educação formal, e consequentemente conseguido seguir uma carreira artística assim como o irmão Shakespeare, "será que ela receberia o mesmo reconhecimento e a mesma gloria?".

Muitas parcerias artísticas e conjugais foram formadas durantes as vanguardas modernistas, John e Regina Graz, Hannah Höch e Raoul Hausmann, Lee Krasner e Jackson Pollock, Tarsila e Oswald de Andrade, são alguns de muitos exemplos. É importante pensar como a divisão sexual do trabalho operou para a construção de identidade dentro dessas parcerias entre ambos os gêneros, muitas mulheres ficaram conhecidas como "esposa", "irmã", "companheira" de artistas, sendo colocadas assim em uma posição secundarista, coadjuvante de sua própria produção artística.

Para adentrar ao tema da invisibilidade feminina em parcerias artísticas, será apresentado um dos casos mais representativos no Brasil: o de Regina Graz. Regina nasceu em São Paulo, no ano de 1897. Entre 1913 e 1920, estudou na École des Beaux-Arts, em Genebra, Suíça, junto com seu irmão Antônio Gomide. Lá, conheceu John, com quem se casou, e retornou ao Brasil em 1920. Ao chegar ao país, Regina passou a produzir, junto com o irmão e o marido, objetos decorativos com forte influência do Art Déco. Juntos, desenvolveram projetos voltados para a elite paulista. A criação desses artefatos se dividiu com base nas imposições sociais relacionadas ao gênero dos autores. Enquanto Regina e sua irmã, Beatriz Gomide Witecy, ficaram responsáveis principalmente pela tapeçaria, bem como por almofadas, cortinas e outros objetos considerados "delicados", John e Antônio dedicaram-se à produção de móveis, painéis, vitrais, portas, luminárias, entre outros mobiliários.

As artes têxteis produzidas por Regina a colocam em uma posição de desvalorização em relação aos seus parceiros de profissão, pois esse gênero artístico ocupa uma posição inferior na hierarquia imposta pelas academias. Suas obras são associadas a um trabalho manual, popular e artesanal. Já seu irmão e marido se inserem em uma produção mais valorizada no campo, a de móveis, sendo considerados

designers, artistas gráficos e escultores, além de serem responsáveis pela parte considerada intelectual do desenvolvimento criativo.

> As obras de Regina Gomide Graz são descritas como arte sem grande valor estético por não terem sido capazes de transcender sua condição de aplicabilidade. Ou seja, são associadas a um trabalho mais comercial e menos puro, espiritual ou artístico do que o de seus companheiros. (SIMIONI, A. P. C, 2007)

Mesmo Regina tendo acesso a uma educação formal em artes, outros mecanismos baseados no gênero operaram para que ela não conseguisse o mesmo destaque e a mesma glória que seu marido e seu irmão. O direcionamento das mulheres para a produção majoritária de um tipo específico de arte não se deve à ausência de qualidades naturais, sejam elas intelectuais ou físicas. Elas não deixam de escolher a pintura ou a escultura por falta de "força" para esculpir ou "manejo" para pintar, mas sim porque são socialmente condicionadas a desenvolver artefatos bonitos, delicados e voltados ao ambiente doméstico. Portanto, a divisão sexual do trabalho nesse grupo artístico se estabeleceu como algo "natural" que Regina se dedicasse à parte têxtil da produção, e esses atributos têxteis fizeram com que ela ocupasse uma posição secundária em relação a seus parceiros.

Referências

ALVES TEIXEIRA, Taís; **Domésticas da escrita:** entre as fabulações de "um teto todo seu" e "quarto de despejo", Prof. Dr. Antonio Henrique Bernardes, Dissertação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2024.

DIAS, Julia Helena. **A irmã de Shakespeare presa no espelho do lar:** alegorias feministas de Virginia Woolf. *In:* HISTÓRIAS da arte em construção. Organização de Gabriel Ferreira Zacarias *et al*. Campinas, SP: UNICAMP/IFCH, 2022. E-BOOK. (1 recurso online (334 p.)), il., digital. ISBN 9786587198132. Disponível em: 20.500.12733/24426. Acesso em: 7 set. 2025. p. 136-145

MILLIET, Maria Alice. **Desafios da modernidade** – Família Gomide-Graz nas décadas de 1920 e 1930. Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). São Paulo, período expositivo de 25 maio a 15 agosto 2021. Disponível em: https://mam.org.br/exposicao/desafios-da-modernidade-familia-gomide-graz-nas-decadas-de-1920-e-1930/. Acesso em: 10 set. 2025.

PINHO, Davi. **140 anos de Virginia Woolf** (Rádio UFMG). 2022

PINA, Raissa Ramos de. **A longa vida da natureza-morta:** gênero, segregação, subversão. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **140 anos de Virginia Woolf:** vida, obra e poesia da escritora. Belo Horizonte, 25 jan. 2022. Atualizado em 27 jan. 2022. UFMG – Comunicação/Cedecom. Disponível em: https://ufmg.br/comunicacao/noticias/140-anos-de-virginia-woolf-vida-obra-e-poesia-da-escritora. Acesso em: 7 set. 2025.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Bordado e transgressão:** questões de gênero na arte de Rosana Paulino e Rosana Palazyan. Revista Proa, v. 2, p. 1-19, 2010 Tradução Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/proa/ArtigosII/anasimioni.html. Acesso em: 09 maio 2025.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Regina Gomide Graz:** modernismo, arte têxtil e relações de gênero no Brasil. 2007, Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros, 45, 87-106. https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i45p87-106

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu** – 1. ed. Tordesilhas. São Paulo 2014

Ana Julia Da Silva Macedo

Desde criança, tive forte influência artística por parte da minha avó paterna, que fazia pinturas com tinta a óleo em telas, além de pintura em vidro e cerâmica. Quando estava no Ensino Médio e pensava em cursar Arquitetura, comecei a fazer aulas de desenho técnico, pois era necessária uma prova prática para ingressar no curso de Arquitetura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No decorrer do curso de desenho, conheci a graduação em Artes Visuais; meus planos mudaram, e resolvi fazer o curso de Artes na UFU.

Ingressei na graduação em 2018. Durante meu percurso acadêmico, aproximei-me mais das matérias teóricas, destacando História da Arte I e II, Arte Contemporânea, Antropologia da Arte e Estética. Participei como monitora de Cerâmica durante um semestre, auxiliando os alunos na produção de peças e na organização do ateliê. Também atuei como monitora no projeto *Entre Artes UFU*, auxiliando na montagem de exposições e na organização artística.

Em 2022, atuei como voluntária na atividade de extensão *A contação de histórias e atividades lúdicas para estudantes do Ensino Fundamental I: um estímulo à alfabetização*, promovida pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia. No mesmo ano, iniciei um estágio interno não obrigatório na Diretoria de Relações Internacionais e Institucionais (DRII) da Universidade Federal de Uberlândia, onde atuei por dois anos, até o encerramento do contrato em 2024. Durante a graduação, participei de diversas oficinas como ouvinte e atuei como ministrante da oficina *Arte e Visualidades*. Ao final do curso, comecei a trabalhar como professora de inglês em uma escola de idiomas de Uberlândia, a Global Connection Learning. Nessa instituição, lecionei para turmas de crianças, adolescentes e adultos. Nas turmas infantis, buscava sempre trabalhar a interdisciplinaridade entre as Artes e o Inglês. Atualmente sou professora de artes e trabalho com turmas do ensino infantil e fundamental I.

Rompendo silêncios: uma visita ao *não-lugar* através da fotografia

Pollyanna Brito
Universidade Federal de Goiás, PPGCOM, IFG, Águas Lindas de Goiás, Brasil

Thais Hamada
Instituto Federal de Goiás, Brasil

Palavras-chave: Fotografia, memória, violência de gênero, violência sexual.

Introdução

Este é um texto escrito por duas mães-pesquisadoras-professoras-artistas. Nele, falamos sobre violências. Mas não somente as violências sofridas pelas mulheres participantes do projeto fotográfico que é ponto de intersecção de experiências. Com nuances autobiográficas relatamos - de forma velada, experiências traumáticas contadas da forma possível. Abrimos aqui a nossa *caixa de pandora*.

Nos caminhos que percorremos pela vida, compartilhamos mais do que o tempo de graduação juntas. Depois de alguns anos, descobrimos que as nossas histórias se cruzavam como um emaranhado de fios, pois tínhamos em comum alguns *nós* em nós, causados por ciclos de violência psicológica, sexual e doméstica.

Já fazem alguns anos que temos nos calado em todos os espaços que frequentamos. Representamos nossos papeis, mas não passamos de meros simulacros de nós mesmas. Somos ambas mães de meninas, e em função das diversas violências que sofremos, somos em nossos espaços familiares, profissionais e de formação, revitimizadas.

Os fios que nos emaranham são os mesmos que ajudam a nos manter em pé. São longas as ligações telefônicas e conversas em que compartilhamos sobre processos judiciais que chegam e quase cotidianamente nos levam ao nosso *não-lugar.*

Apesar de o termo *não-lugar* ser explorado pela antropologia e filosofia, principalmente, pelo antropólogo francês Marc Augé (2012), aqui, neste texto, o *não-lugar* vem representar o nosso frio na barriga, nossos medos toda vez que o telefone toca... Para além da vida instagramável e visível aos outros, a advogada liga, o coração dispara, chega um novo processo, sai uma decisão, uma nova violência se apresenta: a patrimonial, a processual. É sobre quando as crianças entram na sala, a gente sorri, esconde as lágrimas e diz: "Está tudo bem!", "A mamãe está bem!" - afirmamos como quem engole seco as pedras que nos são enfiadas goela abaixo.

Portanto, aqui, neste artigo, trazemos um pouco do nosso *não lugar.* Porque sentimos uma não-compreensão em relação a esse contexto que para muitas pessoas (principalmente, quando levamos em consideração o machismo, o patriarcado, a misoginia...), tudo isso parece algo simplório, exagero, drama, descontrole?

Em 2015 um trabalho fotográfico foi idealizado e iniciado com mulheres que foram vítimas de violência sexual na infância. Esse trabalho proporciona uma profunda experiência enquanto visualidade, memória e lugar de possíveis ressignificações, e é trazido para dialogar com o nosso *não-lugar* nos espaços físicos e subjetivos que as diversas violências nos colocaram e tentam nos manter. Relatamos como tem sido realizado esse projeto fotográfico, trazemos memórias desse trabalho costurando-as com os nossos relatos autobiográficos. Partindo da compreensão de que os atos autobiográficos, uma vez situados criticamente, podem se transformar em lugares de confronto à colonialidade, pois se tornam atos decoloniais e políticos ao exigirem posicionamentos.

Violências contra mulheres desde a infância

Dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025) mostram que em 2023 foram registrados 66.237 casos de estupros de vulneráveis, sendo 56.167 estupros de vulneráveis mulheres. Em 2024, 67.204 casos, sendo 55.927 vítimas vulneráveis mulheres. De acordo com a Lei 12.015/2009 Art. 217-A, configura-se estupro de vulnerável "Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos" e/ou ainda que seja uma pessoa que por enfermidade, deficiência intelectual ou qualquer outra causa, não ofereça consentimento ou resistência (BRASIL, 2009). Ressaltamos que os números apresentados pelo anuário se referem apenas aos casos denunciados. Pensemos, portanto, em quanto esses números seriam aumentados considerando aqueles que não foram denunciados.

Para fins de comparação e reflexão, trazemos a quantidade de estupros denunciados em 2023, 20.106, mais de três vezes menos do que a quantidade de estupros de vulneráveis no mesmo ano. Em 2024 foram 20.350, possuindo a mesma proporção em relação a 67.204 casos denunciados de **estupro de vulnerável** (BRASIL, 2009, p. 171). De acordo com o anuário, em 2024 69,1% desses casos - estupro de vulnerável, ocorreram dentro de casa; 63% desse crime foi praticado por familiar e 29% por pessoa conhecida (BRASIL, 2009, p. 251).

Há violências consideradas não letais contra crianças, sendo elas: abandono de incapaz, abandono material, subtração de crianças e adolescentes, descumprimento dos deveres inerentes ao poder familiar, maus-tratos, lesão corporal dolosa em contexto de violência doméstica, bullying, cyberbullying, estupro e estupro de vulnerável, produção ou distribuição de material de abuso sexual infantil, aliciamento de crianças e exploração sexual infantil. De todas elas, o estupro de vulnerável apresenta maior índice de vítimas dentre todas as violências, sendo crianças com idades entre 0 e 13 anos (BRASIL, 2009, p. 232).

Diante do exposto, constata-se uma evidente e histórica prática de violência sexual contra mulheres. Principalmente, com idades entre 0 e 13 anos. Ou seja, crianças meninas. Isso nos diz que a memória da ou das violências sexuais são carregadas durante quase toda a vida dessas mulheres que muitas vezes não encontram espaços para falar por serem descredibilizadas e revitimizadas.

Para além da violência sexual, essas mulheres seguem sendo vítimas de outras violências. De acordo com o Relatório Global da Organização Mundial de Saúde (OMS), com base em dados do período de 2000 a 2018, uma em cada três

mulheres em todo o mundo – cerca de 736 milhões de pessoas – sofre violência física ou sexual, principalmente por um parceiro íntimo. Essa violência começa cedo, uma em cada quatro mulheres jovens (de 15 a 24 anos) que estiveram em um relacionamento já sofreram violência de seu parceiro. As mulheres negras são as maiores vítimas de violência no Brasil. Segundo o Atlas da Violência de 2021, 66% das mulheres assassinadas no Brasil em 2019, eram negras. Isto é, a cada dez mulheres mortas, seis são negras (BERRO, GONÇALVEZ, NICODEMOS, 2022).

Com relação ao mercado de trabalho, a Agência Patrícia Galvão divulgou uma pesquisa em 2020 que revela que 76% das mulheres já foram vítimas de violência, sendo que quatro em cada dez foram alvos de xingamentos, insinuações sexuais ou receberam convites dos colegas homens para sair. Na mesma proporção, as trabalhadoras tiveram seu trabalho supervisionado excessivamente, sofreram depreciação das funções que exercem e/ou receberam um salário menor do que seus colegas homens com o mesmo cargo.

A pandemia aumentou ainda mais essas tensões, as alterações bruscas na vida das famílias e da sociedade em geral, com o isolamento, os índices de violência doméstica aumentaram consideravelmente no mundo. As mulheres tiveram ainda mais dificuldades de acesso às redes de proteção e aos canais de denúncia, o que prejudicou o levantamento real dos dados e o devido acompanhamento aos demais tipos de violência contra as mulheres (BERRO; GONÇALVEZ; NICODEMOS, 2022).

O isolamento social também aumentou a sobrecarga de trabalho das mulheres. Com o acompanhamento escolar diário, trabalho remoto, o convívio prolongado com seus parceiros dentro de casa, representando um risco, especialmente em um contexto em que as preocupações e inseguranças trazidas pela pandemia e a crise econômica, que também marca a atual conjuntura do país, elevaram as tensões e os conflitos familiares e aumento de casos de violência de gênero.

A maternidade impacta diretamente as vidas e os ciclos de violência vivenciados por mulheres. Ser mãe não é uma escolha de todas e, tampouco o desejo de ser. Ainda assim, esse é um assunto que nos perpassa pelo simples fato de sermos mulheres. Ao longo da história do feminismo a maternidade tem sido pauta constante.

De acordo com a pesquisadora Lucila Scavone (2001), ainda hoje, nas responsabilidades parentais, são as mulheres as mais sobrecarregadas. E este é um dos fatores relevantes para as mulheres recorrerem a recursos radicais como a esterilização e a opção pela não-maternidade. Ainda segundo a autora, a maioria dos estudos constata um tipo de parentalidade, onde as mulheres continuam tendo uma relação mais comprometida com os/as filhos/as do que os homens, sendo ainda elas que assumem a maioria das responsabilidades parentais (SCAVONE, 2001).

A autora apresenta as diversas formas como essas mulheres vão encontrando os seus caminhos, seus tipos de ser mãe: mães donas-de-casa, mães chefes-de-família, mães produção independente, casais igualitários e as diversas soluções encontradas por elas para os cuidados com as crianças (SCAVONE, 2001). Em nossa sociedade, infelizmente, ainda vale a máxima: *Quem pariu Mateus que o balance!* O que significa dizer que, quase sempre, os filhos ainda são de responsabilidade da mãe.

As dificuldades de quem precisa conciliar trabalho fora e dentro de casa com a maternidade, levam a maioria das mulheres a recorrerem às escolas de tempo

integral, creches públicas, babás que cobrem pouco ou nada, vizinhas que dão uma olhadinha, crianças são entregues aos seus próprios cuidados, avós, tias. Dessa forma, a maternidade vai se transformando, seguindo tanto as pressões demográficas, natalistas ou controlistas, como as diferentes pressões da sociedade e os desejos, e assim, cada mulher vai encontrando uma forma, um caminho, para sobreviver e criar os seus filhos (SCAVONE, 2001).

A cobrança social sobre a mãe sempre foi grande. A pesquisadora Georgiane Vázquez (2014) discorre sobre como surgiu o estereótipo da mãe que precisa ser perfeita. Segundo a autora, para diminuir a culpa da luxúria do ato sexual, caberia à mulher ser uma boa mãe. Ou seja, colocar a criança em primeiro lugar na sua vida, ser recatada, ser generosa, ser compreensiva e sofrer calada. Foi o movimento feminista que denunciou, por meio de sua segunda onda, que o fenômeno do patriarcado tem suas origens e se reproduz no fato da responsabilização quase que exclusiva das mulheres nos cuidados com seus filhos (VÁZQUEZ, 2014).

É por causa desse discurso que muitas mulheres deixam de estudar. Até porque o excesso de trabalho doméstico e de demandas maternas impossibilitam, total ou ao menos parcialmente, uma maior participação da mulher nas esferas sociais e profissionais. O movimento feminista da atualidade busca uma atuação conjunta entre homens e mulheres na criação dos filhos, se desejarem ter filhos (VÁZQUEZ, 2014). Entretanto, há grandes hiatos para que essa conquista aconteça de forma efetiva.

A maternidade é um dos aspectos que contribuem para que muitas mulheres permaneçam em relações abusivas e em ciclos de violência. Pois não é incomum que o genitor de seus filhos façam ameaças que os envolvam. Muitas ainda permanecem nessas relações por não conseguirem se manter financeiramente e prover o necessário para seus filhos.

Há uma estrutura social organizada para que tudo se torne e seja mais difícil para mulheres. E dentro desse espectro - de ser mulher, pode-se delimitar aspectos como: idade, ser mãe, ser negra, ser indígena, ser transgênero, status social, condição financeira, nível de escolaridade, ser imigrante, dentre outros.

De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2025), em 2024 houveram 1.492 feminicídios e 3.870 tentativas. No mesmo ano houveram 257.659 denúncias de violência dolosa em contexto doméstico, 747.683 ameaças, 95.026 denúncias de perseguição, 51.866 de violência psicológica. O 190, atendimento da polícia militar dos Estados, recebeu 1.067.556 ligações para atenderem ocorrências de violência doméstica. A pergunta que fica é: Como tratamos a infância e os desdobramentos das violências sofridas que perduram por toda a vida de tantas mulheres?

Fotografia - o retrato da memória que o corpo conta

A vida, assim como a arte, nos atravessa ao mesmo tempo em que a atravessamos. A arte em sua potente forma de expressão, tem nos ajudado a não sucumbir. A fotografia, por sua vez, tem nos permitido olhar e dizer sobre aquilo que verbalmente não podemos. Há certa sobriedade mantida porque nos expressamos através da arte e nela encontramos um lugar seguro para ser e estar.

Em 2015, eu, Thais Hamada, realizei uma pesquisa em uma instituição que acolhe e abriga meninas com idades entre 4 e 14 anos, vítimas de violência intrafamiliar. Na época, a ideia de um trabalho fotográfico surgiu com o objetivo de mapear mulheres que foram vítimas de violência sexual na infância. Essa ideia surgiu após eu ouvir um fato que aconteceu com uma menina de dez anos, cujo pai a apostou com seus amigos em um boteco e todos juntos a estupraram. Desde esse dia eu nunca mais fui a mesma e desde então eu reúno retratos como quem junta cacos e tenta se refazer com a ideia de que de alguma forma contribui para que outras mulheres também se refaçam e juntas permaneçamos e continuemos no devir da vida, quase inteiras.

Ao longo desse projeto vivi, a partir da fotografia, a fala permitida, o choro livre, o riso, o poder de escolha da imagem de si, a exposição do corpo e do subjetivo em um espaço seguro. Os relatos dessas experiências nos dizem que é possível enfrentar, ressignificar, olhar adiante e tentar seguir. Enfrentar a memória às vezes é como enfrentar o medo de novo. As mulheres que contribuíram com nossas práticas e investigações artísticas, carregam em si dores e marcas não visíveis, mas que são expressas nas fotos, nas conversas miúdas e amiúdes que acontecem em um ambiente artístico, acolhedor e seguro.

As mulheres que têm contribuído com esse trabalho não são contabilizadas, pois a proposta é de que não sejam, em nenhum momento, compreendidas enquanto dado, número, estatística. A ideia é de que cada fotografia seja um retrato que conte parte da história da mulher que foi fotografada, que encarou o medo, que se dispôs, que contou, narrou com os detalhes que conseguiu lembrar e falar sobre a ou as violências que sofreu.

Quantas fotos, quantas conversas, quantos relatos, quantas pessoas... Isso não é importante porque o que esse trabalho traz se limita ao humano. A experiência humana e seus desdobramentos não são mensuráveis. Não cabem em números que não dão conta do intocável, do intangível.

Cada imagem traz consigo narrativas de memórias que se apresentam através do corpo e que são, muitíssimas vezes, silenciadas na fala. A maioria das mulheres que compartilharam suas experiências afirmaram não contar com o apoio da família e apresentaram medo de serem identificadas pelas fotografias, ainda que estas não mostrem seus rostos.

Todas as mulheres que são parte desse trabalho foram violentadas por alguém da família ou amigo próximo. Quase todas mais de uma vez. Nos encontros, há sempre a disposição de uma escuta sensível e acolhedora para que o espaço onde estejamos se torne seguro. Todas elas precisaram de tempo para falar e só foram fotografadas quando se sentiram prontas. Algumas desistiram. Outras voltaram em outro momento. O tempo necessário para termos coragem de enfrentar a memória com tudo o que ela representa e traz, é um tempo subjetivo. A ele só cabe respeitar.

Cada mulher conta através de partes do seu corpo, a sua história. A imagem capturada sempre conta sobre a violência sexual sofrida. É onde foi tocada, é uma parte da qual gosta, é uma parte que não gosta, pede um objeto para compor a imagem junto ao seu corpo, as razões são diversas, mas a origem é sempre a mesma - a violência.

É muito comum ouvir: "Eu nunca tinha falado sobre isso!". É curioso porque o tempo todo desde o momento da violência sofrida, essas mulheres são atravessadas e constituídas de algo sobre o qual não falam. "Meu marido não sabe!", me disse uma. Dizendo a seguir que tinha medo porque pensava que seu marido não a iria querer se soubesse. Quantas nuances sobrepõem o que de verdade essas mulheres carregam em si? De quantos silêncios somos feitas?

Encontramos na e através da imagem um lugar de fala, atravessamos o despenhadeiro do medo e saímos do *não-lugar* onde fomos colocadas e passamos a ocupar espaços, ainda que em segredo, de forma anônima, onde podemos falar sobre quiçá, a última camada de nós.

Eu nunca sou a mesma depois de cada relato, de cada click, de cada tempo de silêncio que me atravessa através do espaço entre os meus olhos e os delas. Há um tanto delas em mim, e aqui, todas nós falamos - a fala me foi doada. Se eu fosse casa, abrigaria todas. Se eu tivesse um poder, protegeria todas. E se eu pudesse contar, contaria para todos.

Fig. 1. Fotografia do projeto com mulheres vítimas de violência sexual na infância.

A fotografia, enquanto expressão artística, nos permite olhar para nós mesmas, é um importante caminho para o autoconhecimento. Tanto o olhar fotográfico quanto o se permitir ser fotografada. Para Angela Philippini (2018), a fotografia é bastante indicada para favorecer o reconhecimento da autoimagem, permitindo a compreensão sobre a própria identidade. O trabalho com a fotografia vai além de reproduzir a realidade, uma vez que a subjetividade de cada indivíduo, reflete emoções e guarda momentos e memórias. Para Bell Hooks (2024), a fotografia ainda tem o poder de criar vínculos com o outro,

> Tal é o poder da fotografia, da imagem, ela consegue devolver e retirar, ela pode criar vínculos. Essa foto (...) me proporciona um

> espaço de intimidade entre a imagem e eu (...). Estou encantada, seduzida por ela, assim como outras imagens me capturaram e prenderam, me abraçaram como braços que não soltam (HOOKS, 2024, p. 6-7).

A fotografia tem a capacidade de produzir vínculos, despertar afetos, saudades, despertar memórias adormecidas e promover cura. Sobre o real valor da fotografia o pesquisador Eugênio Bucci (2008), questiona:

> Dizem que, se a fotografia tem algum valor, esse valor é documental, o de ser o registro de um fragmento de tempo. Já não partilho dessa crença, pelo menos não desse modo. Creio que ela captura não o tempo, mas uma curva do espaço ou uma curva do rio. Dizem que a fotografia nos leva a viajar no tempo. Também não é o que sinto, quer dizer, não quando está em questão essa foto em particular. Não sinto que o tempo retorne quando a vejo ou quando me lembro dela, pois não sinto que aquele tempo já tenha ido embora. Sinto, isto sim, que aquela cena ainda está lá. Naquele vazio temporal em que a gente espera o peixe morder, e que o tempo não se foi, apenas o espaço se curvou e fez que a água passasse (BUCCI, 2008, p.72).

Bucci (2008) afirma que, desde Newton, estudamos o tempo da mesma forma, e para o autor, o tempo é mutável. Ele pontua que todos os álbuns de família, por exemplo, têm uma temporalidade própria, pois as imagens das famílias vivificam o passado, e assim, expandem o presente. "O retrato da mãe que já morreu sobre uma mesinha de canto faz que ela, a partir da moldura, esteja presente, como sujeito naquele espaço doméstico" (BUCCI, 2008, p. 74). O autor acrescenta

> É por isso que a fotografia da canoa no córrego Marmelada não me leva a viajar no tempo; ela me leva, isto sim, a me relacionar com aquele instante que não se foi, pois aqui está, a ponto de eu poder modificá-lo e de ser modificado por ele (BUCCI, 2008, p. 74).

E aqui está, o mistério revelado: uma fotografia não nos permite voltar no tempo, mas nos permite nos relacionarmos com o presente de uma forma diferente a partir dessa memória. A luz que feriu a película, nos permite ver a mesma cena repetidas vezes, nos permite ver essa cicatriz no tempo, e é através dessa cicatriz que podemos ressignificar o presente e mudarmos a nossa realidade.

E é nesse aspecto que pontuamos que esse trabalho fotográfico possa ter contribuído com essas mulheres que sofreram violência sexual na infância. Elas não esquecerem do que aconteceu, a violência sexual que uma criança sofre é como uma cena que habita um espaço atemporal. Não passa. Está sempre lá ou aqui. Não importa quanto tempo passe, o tempo apenas se curva diante das marcas que nossos corpos e memórias carregam.

Para tanto, a partir da fotografia, abriu-se a possibilidade de que elas pudessem se relacionar com aquele instante, que não se foi, pois está aqui no presente, de forma diferente, compreendendo que podem, não modificar o passado, mas o

presente: construírem novas narrativas, se fortalecerem e encontrarem forças para se perceberem como protagonistas de suas histórias que nesse lugar pôde ser contada.

Nós...

Já fomos parte da estatística de violência sexual, violência doméstica, violência processual, uma de nós possui medida protetiva, e a outra teve até recentemente. Somos parte da imensurável estatística das violências também não denunciadas. Temos, nós duas, trinta e oito anos e há algum tempo perdemos as contas de quantos relatos de violência sexual já ouvimos e lemos.

Compreendemos que não há, neste momento, indissociabilidade entre os assuntos abordados neste artigo, assim como não há como tratá-los sem citar parte de nossas histórias e por isso trazemos a autobiografia como recurso para a construção deste trabalho.

De acordo com a socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui (2015), faz-se urgente a busca por processos de autoconhecimento, que envolvam a emoção, para que possamos redescobrir novas formas de ser e estar no mundo, pois estes são caminhos reais e possíveis contra o colonialismo, e contra o patriarcado. Segundo as pesquisadoras Manoela dos Anjos Rodrigues, Ana Reis Nascimento e Cláudia Silva (2019),

> A autobiografia é um campo de produção de histórias, práticas, poéticas, localizações e dinâmicas de troca e comunicação – o que se constitui como abordagem feminista da autobiografia, distinta da compreensão convencional e canônica que a vê como narrativa coesa das vidas extraordinárias escritas por homens brancos da elite ocidental que obtiveram, ao longo de suas vidas, algum reconhecimento nos altos estratos sociais dos quais fazem parte (STANLEY, 1995 apud RODRIGUES; NASCIMENTO; SILVA, 2019, p.65).

A partir do exposto, da compreensão das histórias das mulheres que participam do projeto fotográfico e de nossas histórias, não podemos negar que a dor e o sofrimento seja um dos elementos que nos une enquanto mulheres. O *não-lugar* é um espaço subjetivo para onde vamos sozinhas com nossas dores e os fardos das diversas violências que sofremos e sobre as quais não nos é permitido falar com a frequência e liberdade que gostaríamos. Se *falar ajuda a aliviar dores emocionais*, a fotografia - o espaço de acolhimento e escuta sensível é um dos recursos que utilizamos, bem como este texto que é a primeira porta que abrimos para aparecermos e falarmos um pouco sobre o *não-lugar* onde temos estado por imposição e não por escolha. Tem nos custado muito não falar, mas também nos custaria muito falar sobre tudo.

De acordo com a pesquisadora Conceição Evaristo (2011), sempre é possível a busca pela resistência, da capacidade de habitar os espaços nas margens dos discursos hegemônicos, nas fendas, se esgueirar pelas brechas dos aparelhos de poder-conhecimento, para que se possa criar novas tecnologias de gênero. É nas práticas da vida e da arte que se encontram os possíveis desvios, "e foi então que eu me entendi mulher, igual a todas e diferente de todas que ali estavam" (EVARISTO, 2011, p. 57).

Escolhemos o Seminário Internacional de Arte e Cultura Visual por ser um espaço onde nos sentimos seguras. Somos *crias* da FAV (Faculdade de Artes Visuais) e isso significa dizer que sob os olhos de quem nos formou, nos sentimos protegidas e entendemos que nesse espaço poderíamos começar a falar. Apesar de acreditarmos que todo lugar de fala, de escuta e de produção de conhecimento deva ser seguro, não estamos e portanto, não nos sentimos seguras e livres em todos os espaços, ainda que estes sejam institucionais.

Trazer a autobiografia para este texto foi uma decisão muito difícil. Falar significa se expor. Por hora, assumimos os riscos que conseguimos e podemos correr. Nossos relatos se apresentam velados, sobrepostos pelas penumbras e pelas injustiças que nos cercam através de muros construídos e mantidos pelo patriarcado, pelo machismo e pela misoginia.

Uma das falas mais marcantes em uma assembleia foi: "Aqui todos podemos falar porque aqui é um lugar seguro." De onde vem a sensação de segurança? Quantas de nós já fomos ou somos vítimas dos vários tipos de violências? Naquele momento a sensação de segurança vinha da presença de uma pessoa. Sentir-se protegida, encoraja. Encoraja a estar, a permanecer, a falar, a enfrentar, a construir, a reestabelecer, a continuar, a lutar, a não desistir. Uma assembleia é um espaço que se constitui de alguns ou muitos microuniversos. Compartilhar histórias e entendimentos possibilita ampliar a experiência humana e nossas compreensões de mudo.

Diante de todo o exposto, compreendemos que o contato direto com pessoas em situações de vulnerabilidade oferece a oportunidade de se experimentar um modo diferente de olhar e, portanto, de compreender um universo que muitas vezes nos é alheio. Pois mesmo que estejamos também em situações ou ciclos de violências, podemos levar um tempo para que compreendamos, aceitemos ou tomemos consciência de que somos vítimas.

Acreditamos que os direitos fundamentais de todos os seres humanos devem ser garantidos e defendidos perante aqueles que violem quaisquer deles. Enfrentar micro e macroestruturas sociais para nos defendermos e defender sujeitos que sejam vítimas de violências, requer romper com uma esfera de medos que carregamos em função das injustiças que todos os dias presenciamos e vivemos.

Ao termos consciência de que as violências se perpetuam no silêncio, nós, mães-pesquisadoras-professoras-artistas, escolhemos romper a bolha dos nossos medos e enfrentar, devagar, com coragem e dentro das possibilidades de não sucumbirmos às violências que sofremos enquanto mulheres, mães, professoras e pesquisadoras. Este texto nasceu da vontade imperiosa de quebrar barreiras e sepulcros. Da busca por justiça. E quanto ao nosso fazer artístico, esse foi o que nos permitiu falar sobre aquilo que através da palavra, até hoje, não tivemos coragem e liberdade para dizer. De encontro aos nossos emaranhados *nós*, outras mulheres também puderam falar aquilo que muitas nunca ousaram dizer.

Referências

AUGÉ, Marc. **Não Lugares.** 9 ed. Campinas: Papirus, 2012.

BERRO, Eloisa Castro; GONÇALVES, Aparecida e NICODEMOS, Manuela.

Mulheres em situação de violência: números, avanços e desafios, 2022. Disponível em: Teoria e Debate | Mulheres em situação de violência: números, avanços e desafios - Teoria e Debate. Acessado em: 5 de agosto de 2024.

BRASIL. Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 8 ago. 2009. Seção 1, p. 2. Disponível em: 1https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm. Acesso em 03 de set. 2025.

BUCCI, Eugênio. Meu pai, meus irmãos e o tempo. **8 X fotografia.** Tradução . São Paulo: Companhia das Letras, 2008. . Disponível em: https://www.eca.usp.br/acervo/acervo-local/producao-academica/001766512.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Sociología de la imagen:** miradas ch'ixi desde la historia andina. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres.** Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. **São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública,** 2025. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/279. Acesso em 2 de set. 2025.

HOOKS, Bell. **All About Love:** New Perspectives. 2024.

Percepções sobre a violência e o assédio contra mulheres no trabalho. **Instituto Patrícia Galvão/Locomotiva,** 2020. Disponível em: https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/percepcoes-sobre-a-violencia-e-o-assedio-contra-mulheres-no-trabalho-instituto-patricia-galvao-locomotiva-2020/. Acesso em: 1%9/2025.

PHILIPPINI, Angela. **Linguagens e materiais expressivos em arteterapia:** uso, indicações e propriedades. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; NASCIMENTO, Ana Reis; SILVA, Cláudia. **Autobiografia e as práticas artísticas contemporâneas.** *In* book: Práticas e Confrontações (pp.61-73). Publisher: Anpap; UNESP. 2019.

Scavone, Lucila. **A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais.** Cadernos Pagu, 2001.

Vázquez. Georgiane. **Maternidade e Feminismo:** notas sobre uma relação plural. Revista Eletrônica Trilhas da História. Revista Eletrônica Trilhas da História; Vol 3, No 6 (Año 2014). https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/472

Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women. Executive summary. Geneva: **World Health Organization;** 2021. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341338/9789240026681-eng.pdf?sequence=1. Acesso em: 1%9/2025.

Pollyanna de Oliveira Brito Melo

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (FAV). Mestra em Cultura Visual (PPGACV) da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da UFG. Especialista em Artes Visuais: cultura e criação pela Faculdade de Tecnologia do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Goiás (SENAC- GO). Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação (PPGCOM) (UFG). Atualmente é professora efetiva EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) de Artes Visuais no Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Águas Lindas de Goiás e membro do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI) vinculado à UFG. Mãe atípica.

Thais Hamada

Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Especialista em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado pela Facuminas, e mestranda do programa de pós-graduação ProfArtes no Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia. Professora efetiva da rede municipal de educação de Goiânia. Pesquiso e desenvolvo práticas pedagógicas inclusivas no ensino de artes visuais em escolas de ensino regular. Desenvolvo um trabalho fotográfico com pessoas que foram vítimas de violência sexual na infância, enquanto registro da memória e recurso de enfrentamento da violência – um lugar de fala e de escuta sensível através da imagem. Atuo na defesa dos direitos humanos e na proteção de crianças vítimas de violência.

No céu da boca que não é a sua

Beatriz Almeida Brandão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Palabras clave: Escuta; Alteridade; Identidade; Diferença; Partilha.

Introdução

Ao submeter o resumo expandido para o VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, propunha analisar as aproximações entre arquivos históricos e práticas artísticas e literárias, como ambas as categorias se tensionam na criação e manutenção da memória social e nas disputas de poder.

Diferente das edições anteriores, entretanto, em que a programação do evento contava com apresentações de pesquisas individuais em sequência, o SIPACV de 2025 teve como proposta o formato de assembléias, dividindo em grupos os inscritos para que as investigações individuais fossem coletivamente discutidas. No entrelaço entre múltiplas perspectivas e abordagens metodológicas, de pessoas de estados e países diferentes, o interesse nos processos de intercâmbio sobrepuseram-se ao trabalho que submeti inicialmente, apesar de terem pontos em comum.

Assim, o presente texto parte da reflexão sobre os encontros concebidos durante as assembléias, os desdobramentos das atividades e como, a partir desses, pude estabelecer uma relação diferente com a investigação e com minha posição como pesquisadora de modo mais amplo. Não pretendo conceber um texto essencialmente descritivo e analítico, mas sim com um caráter mais narrativo, fruto das experiências vivenciadas ao longo de minha estadia em Montevidéu para atender ao evento.

Assembléias

Nas recomendações para o Seminário, foi feita a solicitação de que cada pessoa levasse consigo um objeto de seu lugar de origem o qual se relacionasse de alguma forma com o tema a ser apresentado, um meio de dar início às conversas e orientar possíveis discussões. Em decorrência das preparações para viajar para outro país, admito que essa tarefa me fugiu, sendo recordada já no Uruguai.

No domingo após minha chegada, na Feira de Tristán Narvaja, encontrei uma banca de venda de selos que já havia visto durante a primeira vez que lá estive, em 2019. Acredito que esse item guarda muitas informações referentes aos países que representa, a imagem que eles pretendem fixar sobre si, para o outro. Além desses fatores, gosto de sua dupla vocação para colecionismos, tanto no sentido do fetiche das obsessões pessoais quanto na ideia de "estratégia para a distribuição de um eu, uma cultura e uma autenticidade possessivos" (CLIFFORD, 1994, p.71).

Na esfera do fetiche, seus desenhos, cores e formatos extremamente bem detalhados me despertam grande fascínio estético. No campo da representação da cultura a partir de conjuntos de objetos, me interessa como as imagens escolhidas correspondem ao ideal de identidade nacional que cada local quer vender sobre si, selecionando, a partir de uma narrativa visual, um mecanismo de defesa de suas atribuições notáveis.

É interessante notar que os países ocidentais costumavam estampar seus selos com imagens de pinturas renomadas, rostos vinculados à tradição clássica grega, elementos da história política e, efetivamente, políticos de importância, essa última categoria compartilhada pela maioria dos países de modo geral. Em regiões como a América Latina, contudo, além dos personagens políticos, aparecem com muito mais frequência elementos de uma realidade agrária, frutas e legumes típicos e animais da fauna local. Sendo o Brasil um país que historicamente apresenta sua cultura sob a bandeira do paraíso tropical, com as belas praias, clima ensolarado e atmosfera despretensiosa, achei representativo encontrar somente selos relacionados a esse universo dos trópicos. Decidi comprar um bem pequeno, de cor marrom, com dois cajus estampados. Foi o objeto que elegi para levar à assembléia.

Gostei da ideia de levá-lo pois ia de encontro com o que havia submetido no resumo. Falando sobre arquivos, imagéticos e textuais, e o poder que têm sobre a construção mnemônica, de forjá-la em benefício dos reduzidos grupos que a manejam, essas estratégias de propagação de uma identidade através de mecanismos visuais pareciam fazer sentido, especialmente por me deparar com essa representação nacional estando em outro país.

Meu objeto foi necessariamente concebido para ser mostrado a um terceiro, ele quer ser visto por um outro. Ao mesmo tempo, e principalmente, é esse olhar do outro que atribui sentido a ele. Essa concepção da realidade agrária e tropical (em seu aspecto boêmio) só é confirmada pelas noções já estabelecidas sobre a cultura brasileira, assim como pelo desejo de com elas romper.

A partir disso, é evidente que ao escolher um objeto, tanto literalmente (como para a dinâmica proposta) quanto um objeto de pesquisa, o pesquisador passa a deter certo poder narrativo para se ater a quaisquer características que deseja, para quaisquer propósitos. Apesar de compreender como isso se desenrolou no estabelecimento das disciplinas humanas ocidentais, em especial a antropologia no tratamento com seu "outro", nesse modo discursivo que impunha opiniões com estatuto de verdade, penso que nós, pesquisadores contemporâneos, tendemos a nos enxergar em outra posição, que já não "discorre sobre o outro, a ele se sobrepondo" nem "transcreve o outro, dele se subtraindo" (MARTINS, 2021, p.191). Diante das atividades e conversas que surgiram nas assembléias, passei a me questionar sobre a extensão dessa premissa, a minha própria atuação enquanto pesquisadora.

Os desafios da prática acadêmica, por conseguinte, ganharam novos contornos ao refletir sobre a profunda subjetividade que atravessa a escolha de com o que trabalhamos, com que propósito, de que posição. Apesar de ser impossível partir de um ponto de neutralidade em qualquer disciplina, sendo inevitável expôr nossa perspectiva pessoal, as questões éticas de como desenvolver uma pesquisa que, ao mesmo tempo, sublinhe a narração em primeira pessoa e respeite a autonomia

do objeto de pesquisa diante dos fenômenos culturais nos quais está implicado requerem uma maior atenção.

O outro

Penso sobre o que é ser outro. A alteridade, conceito muito acionado nos últimos anos, denota essa ideia do que é distinto, de natureza outra. Sinto, contudo, que a repetição do termo por vezes o dissocia, passando a configurar quase como um sinônimo de empatia. Se colocar no lugar do outro, focar no que é comum, não no que é diferente. Me pergunto se não seria o inverso, o outro no qual eu não posso me colocar no lugar, justamente por ser outro. Como lidar com essa intransponibilidade?

Por vezes buscamos formas de traduzir o outro na nossa própria gramática, tentando aproximar do eu a fim de propiciar uma leitura mais familiarizada. Entretanto, a busca pelo comum enquanto condição para se lidar com o diferente parece constituir, em si, uma violência epistemológica.

Quando falo de outro, não limito a referência àqueles que constituem historicamente a distinção do homem ocidental, mas estendo-a para me referir a qualquer um que não seja o eu, inclusive os que estão para além da categoria humana. Frequentemente ouvimos expressões como "somos todos humanos" para tratar de grupos sociais diversos, assim como argumentos que reivindicam similaridade linguística e sentimental para ter algum vínculo com não-humanos. Acredito não ser necessário fazer essa aproximação à nossa métrica de moral, sensibilidade e organização social para lidar com algo ou alguém diferente. A diferença sempre vai existir e isso é motivo suficiente para se cultivar esse espaço longínquo, na contramão das tentativas de fazê-lo, em vão, desaparecer. Afinal, o eu está distante do outro na mesma medida em que o outro está distante do eu, e essa estranheza talvez pudesse ser espaço para contágios, não tradução. O que surge do choque com o outro?

> O "eu", desse modo, seria um dêitico (o dêitico dos dêiticos, poderíamos dizer), a marcação por excelência da posição locucionaria do mundo de onde se fala ("O cosmos parte do eu", diria Oswald de Andrade): uma perspectiva, mas não a perspectiva sobre o mundo ("mundo-para-um-sujeito"), e sim a perspectiva de um mundo ("mundo-de-um-sujeito") [...]. (NODARI, 2015, p.80)

A escritora Nastassja Martin (1986-), antropóloga francesa que dialoga com algumas famílias do povo even que vivem nas montanhas de Kamtchátka, na Rússia, narra em seu livro Escute as Feras (2021) uma de suas viagens de campo, na qual tem um encontro brutal com um urso. Esse encontro abre margens para que reflita sobre como ela abandona quem fora outrora devido ao choque com o urso, habitando a partir dele uma fronteira do eu, porque contagiado com o outro.

Conversando com Andrei, um dos evens com quem Nastassja se relaciona com mais proximidade, ela é questionada se havia perdoado o urso por tê-la ferido. Após responder que sim, Andrei afirma que "agora você é *miêdka*, aquela que vive entre os mundos" (MARTIN, 2021, p.23). Uma nota de rodapé explica que

> A palavra even *miêdka* é empregada para designar as pessoas 'marcadas pelo urso' que sobreviveram ao encontro. Esse termo remete à ideia de que a pessoa que carrega esse nome é dali em diante metade humana, metade urso. (Ibid.)

A forma como Andrei e Nastassja se referem ao animal não recorre à régua com a qual tendemos a medir ações alheias, apesar de por vezes a autora sentir o ímpeto de fazê-lo, insurgindo-se "contra o destino, contra os vínculos, contra tudo aquilo para o qual nos dirigimos e que é inelutável" (Ibid.). Ela retira do acontecimento a bestialidade, a crueldade, entendendo que os desdobramentos desse encontro com a extrema alteridade agenciam outros modos de resposta, que fogem aos nossos instintos imediatos de taxonomia.

> [...] o acontecimento não é: um urso ataca uma antropóloga francesa em algum lugar nas montanhas Kamtchátka. O acontecimento é: um urso e uma mulher se encontram e as fronteiras entre os mundos implodem. Não apenas os limites físicos entre um humano e um bicho que, ao se confrontarem, abrem fendas no corpo e na cabeça [...] quando eles se encontram, seus territórios implodem, seus mundos se reviram, seus encaminhamentos usuais se alteram e seus vínculos se tornam indefectíveis. Existe uma suspensão do movimento uma retenção uma parada um estupor que se apossa das duas feras pegas no encontro arcaico – aquele que não se planeja, aquele que não se evita, aquele do qual não se foge. (Ibid. p.97-98)

Essa zona de contato criada no atrito entre eu e o outro, as mudanças possibilitadas por ele, me parecem muito mais interessantes do que a busca por interseções prévias para que, assim, seja possível lidar com o outro. Como mencionado previamente por Alexandre Nodari, o eu é uma perspectiva e, como tal, está sempre passível de mudança. É, ainda, o outro dos outros (LISPECTOR apud NODARI, 2015, p.76). O espaço comum é justamente aquele criado a partir dessas fricções, da "proliferação da diferença" que é "constitutiva da vida social (DELEUZE, 2006)", sendo "preferível a possibilidade de desentendimento [...] à impossibilidade do encontro com o estranho (SENNETT, 1976)" (LEITE, 2010, p.85).

> O que significa sair dos abismos onde reina o indistinto, escolher reconstruir outros limites com a ajuda dos novos materiais encontrados bem no fundo da noite indiferenciada do sonho? Bem no fundo da boca escancarada de um outro que não é você? [...] Penso em todos esses seres que se embrenharam nas zonas sombrias e desconhecidas da alteridade e que delas voltaram, metamorfoseados, capazes de encarar 'aquilo que vem' de maneira não convencional, eles agem agora a partir daquilo que lhes foi confiado debaixo do mar, debaixo da terra, no céu, debaixo do lago, no ventre, debaixo dos dentes. (MARTIN, 2021, p.98-99)

Tendo esses pressupostos estabelecidos, penso que essa é a parte mais difícil de ser uma pessoa, assim como de ser uma pessoa que pesquisa. Como lidar na escrita acadêmica com o outro que, além de tudo, pode ter uma produção de conhecimento diferente da minha? Como se deixar embrenhar "nas zonas sombrias e desconhecidas da alteridade", permitindo que a subjetividade da qual partimos no ato de escrever não seja cristalizada na perspectiva pessoal de um único mundo?

Percebo a tendência acadêmica em persistir na ideia de que somos os porta-vozes daqueles que não pensam, não podem pensar, não têm tempo para isso, mas somos nós que nos recusamos a ouvir, por se tratar de um conhecimento que a nós é estranho. Acho que, do contrário, é nessa estranheza que ampliamos nossas formas de pesquisar, de nos contagiar por outras epistemologias e lidar com aquilo e aqueles com os quais pesquisamos de forma mais ética e horizontal, visando aprender com eles, ao invés de os ensinar alguma coisa. Pesquisando com o outro, e não sobre ele, seria possível um entrecruzamento entre mundos em que, mesmo na impossibilidade de familiarização, é estabelecida uma "via recíproca, de mão dupla, uma ponte entre mundos, em que tanto a identidade quanto a diferença se afirmam ao mesmo tempo e se reconfiguram mutuamente" (NODARI, 2015, p.82).

O que é dito quando se supõe que a academia pensa por aqueles que não poderiam pensar por si é que a única forma válida de conhecimento é aquele escrito e, ainda, escrito nos moldes ocidentais, ignorando o fato de que o fazer é pensamento, assim como falar, ouvir, caminhar, deitar, dançar. A mão pensa; o corpo pensa.

Diante da proposição das assembléias do VIII SIPACV, de estabelecer diálogo coletivo ao invés de apresentações unilaterais, e a partir de minha experiência na assembléia específica que integrei, percebo que o oposto à fala não é o silêncio, mas a escuta. A mim se mostra importante, acima de tudo, aprender a escutar o outro.

Confluências, conclusões

O projeto textual que enviei inicialmente ao Seminário previa a análise sobre como acervos de imagens e escritos colaboram na manutenção de políticas de memória e representação, assim como, quando disputados, apresentam-se como forma de enfrentamento a modelos engendrados.

Visava investigar, em primeira instância, a retomada de documentos da barbárie na criação de obras e arquivos de memória. Essa prática, a qual ressoa na série *Atlântico Vermelho*, de Rosana Paulino (1967-), mistura imagens históricas, desenhos e costuras para reformular narrativas da escravidão a partir de seu próprio gesto. Semelhante à artista, no campo literário Saidiya Hartman (1961-) propõe o conceito de fabulação crítica, na intenção de desvincular a história afrodiaspórica e seus símbolos de uma história de catástrofe.

Essa proposta é evidenciada no texto *Vênus em dois atos*, onde aponta que a persistência na narrativa da violência faria com que essa fosse reencenada, perpetuada, alegando que o "arquivo, nesse caso, é uma sentença de morte, um túmulo, uma exibição do corpo violado" (HARTMAN, 2020, p.15). A fim de romper com esses signos de opressão, a autora manifesta seu desejo de dar outra vida para essas pessoas onde não estivessem vitimizadas, fabulando sobre seus possíveis desejos, sonhos e relações.

Ratifico, como na introdução do presente texto, que apesar de considerar a importância dos desdobramentos teóricos da proposta, a experiência na assembléia fez emergir questões que decidi destacar neste artigo. Essas questões, abordadas no subcapítulo anterior, confluem com alguns pontos da submissão inicial, que sublinham a agência do produtor do discurso nas determinações sobre o outro.

O que Paulino e Hartman fazem é, precisamente, desvelar a voz narrativa desses relatos históricos e procurar escutar as vozes que neles foram silenciadas, tentando dar àqueles a quem foi negada a subjetividade uma forma de redenção. Em consequência, fomentam a produção contemporânea de conhecimento para que não mais seja possível ignorar o eu que fala sobre si, que não mais esteja nas mãos de um grupo privilegiado o direito de discorrer sobre os que, em relação a ele, constituem diferença.

Vivemos um momento em que as reivindicações pelo direito à autodeterminação estão mais presentes do que nunca. Acredito ser necessário que a reflexão sobre a função social da academia seja também posta em questionamento em seus principais ambientes de circulação, repensando como ainda produzimos conhecimento, sobre quais pilares, para o acesso de quem e com qual finalidade.

Assim, espero que as considerações brevemente feitas possam somar de alguma maneira aos debates sobre a descentralidade da razão ocidental na produção de conhecimento sobre o mundo, enfatizando o lugar da escuta nos encontros entre o eu e o outro.

Referencias

CLIFFORD, James. Colecionando arte e cultura. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional,** Brasília, v.23, p. 69-89, 1994.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. **Revista Eco-Pós.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020.

LEITE, Rogerio Proença. A exaustão das cidades: Antienobrecimento e intervenções urbanas em cidades brasileiras e portuguesas. **Revista brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v.25, n. 72, p.73-88, 2010.

MARTIN, Nastassja. **Escute as feras.** São Paulo: Editora 34, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NODARI, Alexandre. A literatura como antropologia especulativa. Revista da Anpoll, Florianópolis, n. 38, p.75-85, jan./jun, 2015.

PAULINO, Rosana. Atlântico Vermelho, 16 de junho de 2016 - 16 de junho de 2017, Galeria Superfície, São Paulo. Disponível em:https://galeriasuperficie.com.br/exposicoes/rosana-paulino-atlantico-vermelho/ . Acesso em 13 maio 2025.

Beatriz Almeida Brandão

Vive e trabalha em Niterói, Rio de Janeiro. Mestranda no Programa de Pós-graduação em História da Arte na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bacharel em Pintura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estuda os processos de artificação, as fronteiras entre arte e artesanato e as fricções emergentes dessa relação no movimento modernista brasileiro. Para isso, pesquisa em específico as exposições Bahia no Ibirapuera (1959), Civilização Nordeste (1963) e A Mão do Povo Brasileiro (1969/ 2016), todas assinadas pela arquiteta e curadora ítalo-brasileira Lina Bo Bardi. Apesar de não configurar no seio de sua pesquisa atual, tem interesse especial pelos entrelaçamentos entre a arte e o domínio dos arquivos históricos, as políticas de memória que nele são acionadas e o potencial da prática artística em friccionar e/ou romper com essas narrativas dominantes, propondo novas formas de recepção de seus conteúdos.

Arte, memória, tradição e identidade cultural latinoamericana

Maria Victoria Gonzalvez Velazquez
Universidade Estadual do paraná, Brasil

Ana Maria Rufino Gillies
Universidade Estadual do paraná, Brasil

Palavras-chave: Artes. Memória coletiva. Tradições. Identidade cultural. Perspectiva decolonial.

Introdução

O presente texto parte da concepção da oralidade não apenas como modalidade comunicacional, mas como uma complexa estrutura cultural que implica nas similaridades dos países hispanohablantes e em suas formações de identidade, concepções de mundo, processos poéticos e etec. Aqui trago o patrimônio imaterial como uma forma capaz de relativizar e questionar os discursos hegemônicos e limitantes sobre a identidade latinoamericana. Parto das cantigas, jogos e brincadeiras como constituintes, o verdadeiro fio condutor, de uma possível ligação para além da territorialidade e processos coloniais.

> "Repensar el pasado, proyectarlo al presente, fragmentarlo, es un recurso que ha servido como base para el análisis de una identidad que no pretende ser un todo coherente, sino que es el escenario de diversas memorias y proyectos colectivos, con el reconocimiento, de que en general, varios de estos proyectos cambiaron, hicieron crisis se modificaron o fueron abiertamente rechazados." (PINI, Ivonne. Fragmentos de memoria: Los artistas latinoamericanos piensan el pasado. pg.13)

Ao falar sobre identidade latinoamericana nos deparamos com muitos impasses e existe uma dificuldade de unificar para além da constituição geográfica e da intencionalidade europeia de categorizar os que foram colônia. Citando o antropólogo Stuart Hall: "Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento."

A questão da identidade latino-americana é um tema que ganha espaço cada vez maior na discussão historiográfica nos últimos anos na América Latina, embora não seja uma preocupação recente dos especialistas, pois, a questão da identidade tem sido debatida intensamente na teoria social.

O grande foco é na falta de identidade; que sob seus distintos aspectos, não é uma questão superficial de personalidade ou cultura, mas de forma de vida e, na raiz, um problema que avassala o nível elementar da própria subsistência física dos indivíduos que integram a região. Com as tentativas decoloniais de pensar em uma identidade para fora desses aspectos, busco o que possa nos orientar. Explico aqui também que meus esforços se limitam aos países que falam espanhol, pois existe uma maior complexidade em unificar o Brasil dentro dessa identidade em comum.

Materiais e métodos

Realizo esse artigo por meio de investigação bibliográfica, de tradições lúdicas latinoamericanas com foco em produções imateriais, particularizando cantigas, contos e brincadeiras. Busco refletir e pesquisar as memórias do passado, o desejo por viver em conjunto e a perpetuação da herança.

Me aproprio da memória social e a utilizo tal qual como definida pelo sociólogo Maurice Halbwachs, como local que situa o concreto, o vivido, o sagrado e o mágico. A memória, como testemunho de caráter oral, aproxima quem relata de suas experiências, abrindo espaço para suas histórias de caráter íntimo, reconhecendo seu aspecto único e insubstituível. Finalmente, aqui utilizo também seu papel inquestionável na produção social de identidades, entendendo sua função de gerar pertencimento, sendo referência a um passado comum que constrói sentimentos imprescindíveis para sustentação de uma identidade coerente.

Como dito por Karl Kohut "La memoria individual forma parte de nuestra conciencia y constituye la base de nuestra identidad. Un hombre que ha perdido la memoria ha perdido su identidad.". O meu objeto de estudo é justamente elementos da memória individual, em princípio, algo imaterial, tal como a consciência, que residem no âmago dos indivíduos, Mas também são elementos encontrados numa espécie de memória coletiva, que permeia o consciente e inconsciente de um grupo de indivíduos. Ao trabalhar sobre esses ensinamentos, que costumam ser repassados na infância, percebo o quão ocultos eles estão no cotidiano; O tornar-se adulto faz com que os indivíduos joguem para o porão da memória essas lembranças, tirando o poeira apenas quando necessitam repassá-los, normalmente ao ter seus próprios filhos, ou quando são colocados de frente com eles novamente. Independente desse distanciamento na memória, averiguei em minha pesquisa e nos relatos que colhi, o quão estruturantes são esses ensinamentos.

> "De hecho se empezaba a vislumbrar con mayor claridad que no era necesario buscar una unidad forzada para toda América Latina, sino reconocer que la pluralidad permitiría identificar los elementos unificadores." (PINI, Ivonne. Fragmentos de memoria: Los artistas latinoamericanos piensan el pasado. pg.49)

A importância da memória nas discussões sobre a identidade latino-americana reside na história, por onde o povo constroi consciência sobre si mesmo, através de expressões exteriores da memória colectiva temos acesso, indireto, a ela. A memória colectiva manifesta-se no conjunto das tradições orais e escritas, nas

expressões artísticas e culturais, bem como nos objetos do cotidiano. As produções materiais sobre memória são, portanto, apenas uma parte da memória colectiva, embora possamos dizer que é uma parte privilegiada. Porém, a imaterialidade tem um caráter indispensável, ainda mais no cenário latinoamericano, por conta do colonialismo e da colonialidade. Aqui uso o conceito de colonialismo como estrutura de poder, dominação e exploração, e que opera até a contemporaneidade por via do colonialidade, sendo este o padrão de poder de naturalização das hierarquia territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e mantém presentes as violências coloniais, sendo a face oculta da modernidade como dito por Quijano, deste modo corroborando com o pensamento decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade. Assim a oralidade teve um papel de resistência sobre as imposições, nem sempre na sua forma original, mas carregando consigo o pertencimento de quem a manifesta.

Como trabalhado por Stuart Hall, a questão da formação de sentido atravessa todas essas arenas institucionais do circuito cultural, como demonstrado na representação abaixo retirada de seu livro "Cultura e representação", mas é a linguagem – em uma concepção mais ampla do termo – o "meio" privilegiado "através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos.". É, portanto, uma parte significativa da produção de pertencimento e reconhecimento do indivíduo em relação ao grupo.

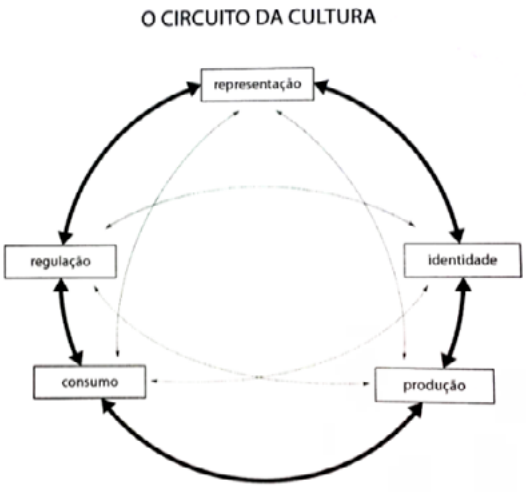


Fig. 1. O circuito da cultura.
Fonte: Cultura e representação (HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016. Pg.18).

Resultados e discussão

Utilizo do conceito da memória como instrumento de visualização do mundo, a infância permeando a vida adulta, o molde mental que constituímos ao vivenciar as experiências iniciais em nosso desenvolvimento e que formam a constituição de nosso ser. Nas buscas por essa memória em comum me deparei inicialmente com uma cantiga de cura que permeia todo o território da América Latina hispanohablante e, apesar dos esforços, não tem um rastreio acessível de quando e nem onde surge.

'Sana Sana, Culito de Rana.
Si no sana hoy, sanará mañana.'

Ao conversar com indivíduos que também foram apresentados a essa cantiga quando tiveram seus primeiros contatos com a dor vemos um elemento unificante nas experiências, o carregar desse gesto e dessas palavras nos traz um conforto existencial, uma experiência de cuidado diante da dor, seja ela um joelho ralado ou um coração quebrado, alguém em nossa vivência acolheu com o anseio de transmitir uma cura. A oralidade aqui tem papel de esperança, de desejo, de reforçar que nenhuma dor perdura para sempre pois o que não cura hoje, curará amanhã. Há um fazer poético nesse gesto que, de tanto que impacta, se mantém vivo apenas pelo falar e ouvir.

Para aqueles que não tem familiaridade com essa prática pode lhes soar um pouco intenso meus apontes sobre uma cantiga tão curta, deixo a seguir uma série de relatos colhidos através de uma pesquisa com a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Integração Latino-Americana, que conta em seu grupo virtual com 18,9 mil integrantes.

Os mantive em sua escrita original e apresentei o nome, o país de origem e a faixa etária dos estudantes.

Relato 1:

"Soy de Paraguay y conozco esa música. Mi mamá y otros adultos cantaban esa música cuando era niño cuando me caía o me lastimaba en general.." José T. - Paraguai, na faixa dos 20 anos.

Relato 2:

"Yo soy de Colombia , la escuchaba en el colegio cuando los niños más pequeños se golpeaban, o si yo me caía mi mamá me la cantaba para que dejara de llorar." Liliana C A. - Colômbia, na faixa dos 30 anos.

Relato 3:

"Holaaa, ayy esa canción me la cantaban mi mamá o mis amigos cuando me raspaba la rodilla o me lesionaba levemente de alguna manera, soy de Venezuel" Kare G. - Venezuela, na faixa dos 20 anos.

Relato 4:

"Soy de Colombia y desde pequeña mi mamá y mis parientes mayores la cantaban cuando de chiquitos nos caiamos o nos golpeabamos con algo." Normis C. R. - Colômbia, na faixa dos 30 anos.

Relato 5:

"¿De qué país eres y cómo descubriste esta canción? Argentina, me la cantaba mi vieja durante la infancia cuando me caia o me lastimaba,

¿Hay algún otro juego o canción que marcó tu infancia? Arroz con leche, el juego de la mancha o las escondidas." Nico L. - Argentina, na faixa dos 30 anos.

Relato 6:

"Soy de Paraguay y cuando era criatura mi mamá y otras mujeres adultas nos cantaban esta canción cuando unx se lastimaba o algo.

Otra canción que me marcó la infancia es que en la escuela las Profs nos hacían cantar "La lechuza la lechuza hace shh, hagamos silencio como la lechuza que hace shh"." Gabes O. - Paraguai, na faixa dos 20 anos.

Relato 7:

"Soy de Cuba y esa canción me la cantaban mis abuelos cuando me daba algún golpe o me lastimaba. Otra canción que recuerdo es la de Duermete niño, duérmete ya , que viene el coco y te comerá. Lucía F. - Cuba, na faixa dos 20 anos.

Relato 8:

"De Chile, y era 'potito' de rana, porque la palabra poto o potito es más popular que culo. Entonces era "sana, sana, potito de rana... Si no sana hoy, sanará mañana" Ahora me pregunto cuál es el origen de esa canción? Pq es en casi todos los países hispanohablantes se canta? Comparte los resultados de tu pesquisa, seria genial. Por favor." Raul S. M. - Chile, na faixa dos 30 anos.

Relato 9:

"Hola, soy de Bogotá, el "sana que sana, culito de rana, si no sana hoy sanará mañana", es parte de nuestra forma de alentar cuando se ha lastimado algún nené o cualquiera, porque se usa con frecuencia! Suerte en tu investigación!!!" Beatriz R. - Colômbia, na faixa dos 20 anos.

Relato 10:

"Yo pienso que muchas personas no teníamos uso de razón cuando se cantaba la canción, pero , talvez la primera vez que la recuerdo era cuando nos caíamos con mi hermana menor después de brincar en casa, ya después se convirtió en el pan de cada día cuando teníamos accidentes, en Bogotá,en San Martin (Meta),en Santa Marta, y entre otras ciudades,al percorer de minha infancia." Jorge B.- Colômbia, na faixa dos 30 anos.

Relato 11:

"Soy de Venezuela, y mi madre me cantaba esa canción cuando me lastimaba de cualquier manera de pequeño y no tan pequeño kkk" Adrian E. - Venezuela, na faixa dos 20 anos.

Relato 12:

"Me lá cantaba mi mama o mi abuela, cuando me caia. Sou de El Salvador." Luis Ignacio M. - El salvador, na faixa dos 30 anos.

Relato 13:

"Hola!!... Soy de Colombia y conozco la canción, mi mamá y mis abuelos la cantaban cuando estaba pequeña. Casi siempre la cantaban cuando me lastima o tenía algún dolor." Anjela R. - Colômbia, na faixa dos 20 anos.

Relato 14:

"Hola! Soy de Perú y también conozco la canción. Las mamás nos cantaban (cantan) esa canción para calmarnos cada vez que nos lastimábamos.

En mi caso, la canción que me enseñaron era así: "sana, sana, COLITA (culito es una palabra inusual y poco usada para ese tipo de contexto) de rana, si no sana hoy, sanará mañana"." Jhomelin M. F. B. - Peru, na faixa dos 30 anos.

Relato 15:

"Soy de Paraguay y esa canción me cantaban mis padres, otros adultos e incluso niños un poco mayores cuando me lastimaba. Y ahora yo sigo cantando a mis primitos o a otros niños cuando les duele algo. Pero es colita de rana, no culito (al menos como yo conozco). Mi mamá siempre me cantaba antes de dormir Arrorró, que dice "Arrorró mi niña, arrorró mi sol, arrorró pedazo de mi corazón"." Leticia A. - Paraguai, na faixa dos 20 anos.

Relato 16:

"Hola, Soy de Venezuela, y la aprendi cuando me caia, o cuando me tropezaba, o cuando me pasaba algo que no era culpa de nadie sino de mi propia torpeza jajaja. Mi mamá, abuela y tias cantaban para mi rapidito y se me pasaba el dolor jajajaja "sana sana culito de rana, si no sanas hoy sanaras mañana"." Daniela S. D. - Venezuela, na faixa dos 20 anos.

Relato 17:

"Norte de Chile: Sana, sana, "potito" de rana, si no sana hoy, sanará mañana. (Más que una canción, parece un mantra corto que se recita y que va acompañado de un pequeño cariño sobre la zona afectada)." Juan G. - Chile, na faixa dos 30 anos.

Relato 18:

"Crecí escuchando de mi madre esa cura, siempre me hizo sentir amada y cuidada. hasta hoy la uso en mis hijos. Creo que es una de las más fuertes fuentes de poder ancestral que permanecen vivas." Beatriz G. - Uruguai, na faixa dos 50 anos.

Durante minha infância acreditava que essa cantiga era algo intrafamiliar, ter crescido distante do território da minha família me fez ter dificuldades de identificar o que é objeto comum a um coletivo de pessoas culturalmente. Em minha experiência na Universidade de Integração Latinoamericana (UNILA) observei que outras pessoas conheciam e tinham nessa cantiga o afago do afeto familiar, uma certa noção de identidade e pertencimento. Nesse momento me perguntei o que mais nos atravessava, quais narrativas criavam um vínculo entre países tão distintos mas que dividiam suas fronteiras. Dessa maneira começou minha pesquisa, aos poucos fui percebendo a dificuldade de encontrar materiais de estudo para compreender melhor esse possível objeto de estudo, e principalmente a escassez de material tridimensional para que essas narrativas se mantenham vivas.

No decorrer deste artigo me surgiu o medo da perda total dessas narrativas orais, seria minha geração uma das últimas a carregar consigo no âmago esses

sentimentos de identidade? Quais esforços podemos ter para que essas memórias coletivas continuem criando pertencimento?

"La memoria aparece ligada a la subjetividad, pero también a la identidad."

(PINI, Ivonne. Fragmentos de memoria:
Los artistas latinoamericanos piensan el pasado. pg.13

Tendo postas estas questões e inspirado pela perspectiva decolonial, apresento, então, na sequência do capítulo alguns outros exemplos de atividades infantis que pude verificar a presença em diversos países hispanohablantes e discorro sobre em seguida.

"Cucú, cucú cantaba la rana, cucú, cucú debajo del agua.
Cucú, cucú pasó un caballero, cucú, cucú con capa y sombrero.
Cucú, cucú pasó una señora, cucú, cucú con traje de cola.
Cucú, cucú pasó un marinero, cucú, cucú vendiendo romero.
Cucú, cucú le pidió un ramito, cucú, cucú no le quiso dar.
Cucú, cucú se echó a llorar."

"Tengo una vaca lechera,
no es una vaca cualquiera,
me da leche condensada,
para toda la semana,
Tolón, tolón, tolón, tolón.
Un cencerro le he comprado,Y
a mi vaca le ha gustado,
Se pasea por el prado,
Mata moscas con el rabo
Tolón, tolón, Tolón, tolón
Tengo una vaca lechera,
no es una vaca cualquiera,
me da leche merengada,
¡ay!, Qué vaca tan salada,
Tolón, tolón, tolón, tolón.
Tengo una vaca lechera,
no es una vaca cualquiera,
me hace torta de cereza,
¡ay! Qué vaca tan traviesa,
Tolón, tolón, tolón, tolón."

"Arroz con leche,
me quiero casar,
con una señorita
que sepa bordar.
Con ésta sí,

con ésta no,
con esta señorita, me caso yo."

"El payaso Plin-Plin
Se pinchó la nariz
Con un fuerte estornudo
Hizo fuerte Aaachhhiizzz!"

"Aserrín,
aserrán,
los maderos
de San Juan,
piden pan,
no les dan
piden queso
les dan hueso
piden vino
si les dan
se marean
y se van"

"Duérmete niño, duérmete ya
Que viene el coco y te llevará
Duérmete niño, duérmete ya
Que viene el coco y te comerá
Duérmete niño, duérmete ya
Que viene el coco y te llevará
Duérmete niño, duérmete ya
Que viene el coco y te comerá"

Através da música estabelecemos conexões com os símbolos que estruturam certas noções de identidade, sendo suas manifestações culturais e sociais forte influência nas definições das características individuais e coletivas. A música aqui, vista pela ótica de patrimônio imaterial, marca o âmago do ser e tem papel de construir na infância uma reafirmação da criança como parte de um grupo social.

Com foco na América Latina a música infantil tradicional tem papel essencial no resgate de uma possível identidade, ganhando caráter de ponte entre o que foi e o que será.

Em minha busca sobre os jogos tradicionais encontrei algumas informações que alteraram a pesquisa. A origem da maior parte dos jogos tradicionais infantis não é latinoamericana.

A amarelinha ou Rayuela é espanhola. La Honda é do oriente. La cuchara y el huevo é de origem desconhecida mas tem registros de 1894 em londres. Esconde-esconde ou la escondida é de origem holandesa. O jogo com a bolinha de gude surge em Roma.

Através dos jogos infantis tradicionais, os sujeitos expressam de uma maneira simples e ao mesmo tempo profunda a organização sócio-cultural, uma maneira única de se relacionar, viver e entender a vida, o que evidencia esse fenômeno como um verdadeira patrimônio, imaterial e lúdico, por sua transmissão geracional da memória coletiva que identifica uma região, pois carregam consigo a história, cultura e tradição.

Diante das manifestações estudadas surge a necessidade de reestruturá-las para que permaneçam e alcancem a infância das novas gerações que estão por vir. Esforço com impacto educacional e psicológico, garantindo um resgate identitário diante da globalização desenfreada.

Na busca de possibilidades de trazer para a materialidade o oral, desenvolvi um rascunho de um material pedagógico que contenha essas narrativas para que possamos, em esforço conjunto, reforçar suas existências.

Processos e experimentações

Fig. 2. Material pedagógico.

Zine criado para livre utilização como forma de disseminar ludicamente a antiga base da pesquisa e poder preservar a tradição. Escrito em portugues para ser utilizado em território nacional como esforço de unificação e disseminação da cultura Latino americana hispanohablante no Brasil.

Modo de utilização: Impressão em folha A4, dobradura em 4 partes horizontais e uma dobradura transversal, recorte central e dobra de zine. Livre distribuição.

Conclusão e considerações finais

É possível visualizar que à medida que as culturas latino-americanas se tornaram mais expostas a influências externas, principalmente em decorrência da colonização e colonialismo, as identidades culturais se enfraqueceram ou fragmentaram, sendo

relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo. Apoiada pelo pensamento do filosofo argentino Enrique Dussel compreendemos que o emaranhado de relações tecidas pelos processos colonizadores operou a (re)produção da visão de superioridade/legitimidade do pensamento europeu e a inferiorização/deslegitimação, construída por essa mesma visão, de todas as outras formas de pensar e produzir conhecimento. A retomada da memória, através da imaterialidade e materialidade, se torna uma tentativa de repensar, conservar e também reinventar o passado e presente.

Diante dos desdobramentos desta pesquisa reconheci ainda mais o potencial de abordar o conceito de identidade através das produções imateriais, podendo fortemente observar a importância e o poder da língua quando em junho deste ano (2024) as embaixadas da França, Alemanha e Itália fizeram pressão para barrar o espanhol como língua obrigatória do ensino médio no Brasil (as informações foram confirmadas pelas embaixadas à CNN), por conta de seus interesses, dificultado ainda mais uma unificação plena da América Latina; Entretanto, acredito que, diante dos recursos que tive a meu alcance, pude explorar superficialmente o debate extenso que pode ser mais trabalhado, por diversas vias e olhares.. Temas como raça e classe não foram incluídos, apesar de acreditar fielmente em seu valor neste debate.

Inegavelmente vemos que existe um fio condutor imaterial que permeia a América latina hispanohablante. Acredito que com a efervescência do cenário da decolonialidade e dos novos debates de identidade, território e produção cultural, como no SIPACV, teremos cada vez mais possibilidades de construir bases sólidas para manter uma possível identidade ou espaço de identificação do sujeito sobre si. Os indivíduos se reconhecem em uma memória coletiva e há muito a criar sobre o que permeia esse espaço, mas sem dúvidas será necessário enfrentar a concepção neoliberal de 'cidadão do mundo' e a destruição dos saberes coletivos locais.

Essa pesquisa foi uma tentativa de fazer coro com as vozes que querem ecoar rumo a decolonialidade do saber, do ser e do poder na América Latina. Assim, surgindo cada vez mais o espaço fertil para (re)pensar criticamente os conceitos debatidos e vivenciados, possibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que, realmente, representa esse território.

Uma possível identidade latinoamericana só surgirá com o olhar voltado para o passado, com a abolição da necessidade de progresso que permeia o debate acadêmico, carregando consigo sempre uma desconfiança em relação às movimentações dos países imperialistas e suas ramificações através da exportação cultural e "homogeneização da identidade mundial". É imprescindível compreender que os saberes coletivos locais são o que nos constituem e nos dão estrutura de ser. A língua, a identidade e a infância são campos de batalha, é necessário estar sempre atento às dinâmicas constitutivas do sistema-mundo moderno/capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global.

Referências

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** PUC-Rio: Apicuri. Rio de Janeiro, Brasil, 2016.

KOHUT, Karl. **Literatura y memoria. Reflexiones sobre el caso latinoamericano.** Num. 12. Revista del CESLA. Varsóvia, Polônia, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

NUNES, Geice Peres. **Voces y memorias populares impresas en la literatura infantil y juvenil latinoamericana.** V.5. In: JORNADAS IBEROAMERICANAS DE LITERATURA POPULAR INFANTIL. Cuenca - Espanha, Anais. Jaguarão: Unipampa, 2018.

PINI, Ivonne. **Fragmentos de memoria: Los artistas latinoamericanos piensan el pasado.** Universidad de los Andes y la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2001.

Maria Victoria Gonzalvez Velazquez

Graduanda de Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Estadual do Paraná. Filha de imigrantes uruguaios, dedica parte da sua vida para compreender os conceitos de memória e tradição, pesquisando assim a formação de identidade Latino-americana. Fez parte do GPACS e foi bolsista PIBIC da Fundação Araucária.

Ana Maria Rufino Gillies

Possui Doutorado e Mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná. Atuou como Professora de História das Artes na Faculdade de Artes do Paraná. Trabalha conceitos de memória, identidade, alteridade, representação/estudos autobiográficos; teorias de processo civilizatório e estabelecidos-outsiders; história de mulheres.

A arte a serviço do patriarcado

Paulo Gaiger
PPGEDU/UFRGS

Palavras-chave: mulheres, arte, patriarcado

Este artigo é um recorte de meu ensaio em processo de escrita no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob supervisão de Analice Pillar Dutra, Phd e professora do PPGEDU/UFRGS. Proponho um início de reflexão sobre contextos em que a arte, em suas diferentes manifestações, se constituiu como ferramenta para legitimar a ascensão e naturalização dos sistemas do patriarcado ou sistemas de dominação, de um mundo sob a ótica e compreensão masculinista.

O tema "mulheres" é gerador de controvérsias que implicam posições religiosas e dogmáticas, heranças culturais, tradições e costumes, visões políticas e morais conservadoras e resistências pétreas de homens em seus status de dominação e compreensão única de mundo. A constituição dos sujeitos, seus modos de subjetivação, suas relações com as pessoas e com o entorno, as normas e condutas são atravessados por uma ampla condição que exclui ou subjuga metade da população do planeta: as mulheres. E vem de séculos.

O fenômeno excludente e depreciativo não acontece por si, a esmo, por um sem querer ou querer do cosmos ou das divindades de plantão. É articulado, alimentado e certificado, dia a dia, por várias esferas da produção humana masculinista da cultura, do conhecimento e da política. As religiões mais disseminadas ao longo de séculos, são responsáveis por sobrepor homens a mulheres, por impedi-las, por apagá-las da história, das artes e, mais, por lhes atribuir todas as mazelas do mundo e as ameaças que venham a comprometer a retidão, a preeminência e a fé dos varões.

Uma humanidade que, em grande parte, tem como emblema maior da razão de sua existência no planeta a imagem de um homem morto e crucificado, não pode ter a vida como valor supremo (houve um período histórico de sociedades de parceria nas quais a vida e as deusas eram cultuadas[1]). A população humana formada por mulheres nunca foi ouvida nem considerada como protagonista da história. Foi, sim, constantemente reificada, associada ao mal e como o próprio mal, relegada como "não pessoa". Antes do advento do cristianismo, mas sobretudo com ele, aquela que engendra, age, reflete, cria, cuida, transgride e alimenta a vida, foi sufocada por aquele que se julga superior e mata: o homem, o deus pai, a espada.

O pai da psicanálise não escapou das leituras redutoras sobre as mulheres. Vivendo em um mundo de valores e escritas masculinistas, Freud entendeu que as mulheres eram incompletas, mutiladas, que o seu sexo tem forma de ausência,

que o clitóris é o pênis atrofiado das mulheres. De algum modo, seguiu a cartilha da compreensão masculinista na qual o entendimento da mulher se dá em comparação à perfeição do homem, seu superior e nenhum pouco frágil.

Eva, a primeira mulher da mitologia das religiões abraâmicas, em hebraico significa "fonte da vida". Adão, por sua vez, o primeiro homem segundo o mito, feito à imagem do deus criador, significa em hebraico "terra" ou "humanidade".

O que se passa com o casal que não se conhecia nem como mulher nem como homem, está descrito no Gênesis, livro escrito entre 1.000 a.C e 500 a.C, que incorpora diversas fábulas sumério-babilônicas, egípcias e cananeias ao Antigo Testamento. A mulher, que respira e quer viver, transgride as ordens do deus criador, e colhe a maçã da árvore do conhecimento e a saboreia. Por ser fonte da vida, oferece um pedaço a Adão. Descobrem-se mulher e homem. O deus criador fica absolutamente contrariado com a desobediência e disposto a puni-los vigorosamente. Adão imediatamente, como homem que é, dedura Eva: foi ela, meu senhor. Os castigos atribuídos a Eva são conhecidos. O pior de todos, que perdurará por todos os tempos, no entanto, é: "o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará". O homem dominará a mulher, desígnio e palavra do deus criador. A desgraça da humanidade, ou de Adão, é Eva, é a mulher.

O adágio perverso será reproduzido e deificado por São Paulo, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Calvino, Balzac, Auguste Comte, entre inúmeros outros, todos herdeiros de Adão, adoradores do deus criador ou da condição da mulher submissa.

O filósofo grego, Aristóteles, declara que a mulher é mulher em virtude de uma deficiência, que deve viver fechada em sua casa e subordinada ao homem. Que "(...) o homem é superior por natureza, e a mulher inferior; e um domina e a outra é dominada; esse princípio necessariamente se estende à toda a humanidade. (...) A coragem do homem se mostra ao comandar, a da mulher, ao obedecer". Antes dele, Pitágoras diz que "(...) há um princípio bom que criou a ordem, a luz, o homem; e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher" .

Para Aristóteles é consenso a inferioridade das mulheres. Quanto à escravidão, havia dissenso. O filósofo, então, usa o relacionamento marital, no qual homens sufocam mulheres, para justificar o poder do senhor sobre o seu escravo. Deduz-se que a dominação sexual do homem sobre a mulher foi o laboratório para a introdução e aceitação da escravização de pessoas, "(...) de que a dominância sexual é a base da dominância de classe e raça".

A genealogia de Abraão, onde o judaísmo, o cristianismo e o islamismo têm cravados grande parte de suas raízes fundacionais, é formada por uma sucessão de varões, de Adão, criado por deus, a Abraão, filho de Terá. Se acreditava ou foi introjetado durante a deposição das deusas anteriores ao deus masculino, que somente o homem era responsável pela gravidez das mulheres. De que ele carregava a semente e a mulher era apenas um depósito no qual o rebento, passo a passo, ia se formando.

No Gênesis se pode verificar que o deus judaico-cristão é o único criador do universo e de tudo que está nele. Como está acima de tudo e de todos, ele não tem nenhuma deusa ou mulher ou fonte materna ao seu lado. Muito pelo contrário,

refuta, nega, esculacha, desrespeita. Enfim, não tem ninguém para trocar uma ideia, abraçar, beijar, lhe fazer um cafuné. Um deus só, autoritário, narcisista, psicopata e deserotizado. E que não tem remorso. Zeus, o deus grego do Olímpio, já antecipa o que virá. Embora abuse das mortais, sua filha Atena, é fruto de partenogênese, sai de sua cabeça. A provável mãe de Atena, Metis, Zeus a matou e engoliu, era uma ameaça e já não mais necessária. Na fábula mais conhecida, Eva vem da costela de Adão. Todavia, nem Eva nem Adão tem mãe. No livro do Gênesis, a descendência matrilinear é substituída pela patrilinear. O homem se atribui os papéis de provedor, protetor e da procriação. Claro, e de mandão e autossuficiente. A mulher que obedeça e se cale

De Abraão a Jesus, é uma lista de homens e patriarcas imaginada por Mateus em 1:1-17, no Novo Testamento. Soa comovente que a descendência termine em José, marido de Maria e mãe de Jesus, que, segundo o mito, não era o pai biológico de Jesus.

1 Livro da geração de Jesus Cristo, filho de Davi, filho de Abraão.
2 Abraão gerou a Isaque; e Isaque gerou a Jacó; e Jacó gerou a Judá e a seus irmãos;
3 E Judá gerou, de Tamar, a Perez e a Zerá; e Perez gerou a Esrom; e Esrom gerou a Arão;
4 E Arão gerou a Aminadabe; e Aminadabe gerou a Naassom; e Naassom gerou a Salmom;
E Salmom gerou, de Raabe, a Boaz; e Boaz gerou de Rute a Obede; e Obede gerou a Jessé;
E Jessé gerou ao rei Davi; e o rei Davi gerou a Salomão da que foi mulher de Urias.
E Salomão gerou a Roboão; e Roboão gerou a Abias; e Abias gerou a Asa;
E Asa gerou a Josafá; e Josafá gerou a Jorão; e Jorão gerou a Uzias;
E Uzias gerou a Jotão; e Jotão gerou a Acaz; e Acaz gerou a Ezequias;
10 E Ezequias gerou a Manassés; e Manassés gerou a Amom; e Amom gerou a Josias;
11 E Josias gerou a Jeconias e a seus irmãos na deportação para Babilônia.
12 E, depois da deportação para a Babilônia, Jeconias gerou a Salatiel; e Salatiel gerou a Zorobabel;
13 E Zorobabel gerou a Abiúde; e Abiúde gerou a Eliaquim; e Eliaquim gerou a Azor;
14 E Azor gerou a Sadoque; e Sadoque gerou a Aquim; e Aquim gerou a Eliúde;
1 E Eliúde gerou a Eleazar; e Eleazar gerou a Matã; e Matã gerou a Jacó;
1 E Jacó gerou a José, marido de Maria, da qual nasceu JESUS, que se chama o Cristo.
1 De sorte que todas as gerações, desde Abraão até Davi, são catorze gerações; e desde Davi até a deportação para a Babilônia, catorze gerações; e desde a deportação para a Babilônia até Cristo, catorze gerações.

Descrever e registrar a história humana unicamente como resultado da mão masculina, mão divina e protetora do homem como imagem de um deus todo-poderoso, em listas, homenagens e auto-homenagens, são modos de cristalizar a dominação masculina, que encobre e disfarça a iniquidade, e de conviver com o narcisismo que lhe são pertinentes. Avalanche de testosterona, pênis e testículos por todos os lados.

Nos compêndios, nas enciclopédias, nos registros históricos, no nome de ruas, praças, monumentos, no Google e na Wikipedia, para citar alguns exemplos, um desfile de heróis, filósofos, cientistas, artistas, guerreiros, santos, quase sempre

homens, preenche as páginas físicas e virtuais. O evangelista Mateus ficaria maravilhado. Poucas mulheres, bem poucas, são lembradas. É como se nunca tivessem existido. Nas artes, aconteceu de modo igual. A elas, era impedido o exercício das artes, da literatura, do teatro. Olympe de Gouges, em 1789, dentro da revolução francesa, propõe uma "Declaração dos Direitos da Mulher" na qual pedia que todos os privilégios masculinos fossem abolidos. Morreu no patíbulo. Antes dela, milhares de mulheres foram torturadas e queimadas pelos Estados e pela Igreja.

Embora as interpretações que buscam minimizar o enfoque masculinista e desigual de São Paulo, nas cartas aos Colossenses 3:18, o principal criador do cristianismo escreve: "Esposas, sede submissas aos vossos próprios maridos, como convém no Senhor". Em Efésios 5: 22-24, ele escreve: "Mulheres, sujeitem-se a seus maridos, como ao Senhor, pois o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da igreja, que é o seu corpo, do qual ele é o Salvador. Assim como a igreja está sujeita a Cristo, também as mulheres estejam em tudo sujeitas a seus maridos".

A propagação e a afirmação da sociedade de dominação patriarcal, foram acompanhados pela imposição de um deus masculino e único, vigilante e punitivo. As diversas esferas de poder, sempre nas mãos de homens, como representação terrena do poder divino, usaram de todos os estratagemas de coação e convencimento de que mulheres devem obediência, sujeição, confinamento e mudez. De acordo com Uta Ranke-Heinemann, a história do cristianismo é praticamente a história de como as mulheres foram silenciadas e privadas dos seus direitos, seja através dos homens, seja através do divino.

Na mitologia grega, Zeus ordena que Hefesto crie Pandora, da terra e da água. A grande autoridade e mandante do Olimpo deseja vingar-se da humanidade depois que Prometeu entregou a ela o fogo dos deuses, isto é, a sabedoria, o poder de criação e autonomia. Daí a ideia de criar uma mulher já com os estigmas da desarmonia, da maldade, do desastre. Pandora desce para o mundo dos mortais levando consigo um grande jarro fechado e com instruções de não o abrir. Casa com o irmão de Prometeu com quem tem uma filha. Todavia, movida pela curiosidade e esquecida das recomendações, abre o jarro de onde saem todos os males que irão tomar conta do mundo dos mortais: guerras, doenças, vícios e a necessidade extrema de trabalhar para poder sobreviver. Pandora é a culpada e, claro, com ela, todas as mulheres passam a ser responsabilizadas. Os homens que fazem as guerras, oprimem mulheres e outros homens, é claro que não são responsáveis. Enquanto esposa e mãe, quieta no seu canto, Pandora cumpriu o seu papel desenhado pelo deus e aceito pelos homens. Movida pela curiosidade e pela ação, é alcunhada de ingênua e desastrada, portanto, incapaz.

As Eumênides, tragédia de Ésquilo, tem como um dos personagens o deus Apolo. Em diálogo com Orestes, referindo-se às mulheres que dormiam no santuário, ele sentencia: "Adormeceram, estas virgens incômodas, filhas de um antigo passado, das quais não se aproximam nem deus, nem homem, nem fera. Não nasceram senão para o mal, porque residem no próprio mal (...)". Mais adiante, em debate com o Corifeu, Apolo dá aulas de ignomínia: "Não é a mãe que engendra aquele que se chama seu filho, ela não é mais que nutridora do germe que a faz conceber. O que engendra é o macho; ela, qual uma estrangeira, conserva o jovem rebento, enquanto um deus não a atinge".

Se em algum momento histórico, antes do triunfo do patriarcado, mulheres foram veneradas e respeitadas em relações de equidade, o patriarcado ou, mais corretamente, as sociedades de dominação, as transformaram em valores de objetos ou animais, tais quais uma terneira, um pé de milho. Elas, como os filhos, passaram a ser propriedade do homem. No Êxodo 20:17, a mulher consta como um bem do homem, ao lado do jumento e do boi, que não deve ser desejado por outro homem. No entanto, o patriarca pode vender a filha como prostituta ou escrava para outro varão. A escravidão de mulheres e de outros homens, igualmente considerados como animais, dão as tintas ao novo mundo que surge.

O Antigo Testamento revela a trajetória da submissão e apagamento público, econômico e religioso das mulheres. A regulamentação e controle de sua sexualidade e do seu papel subalterno nos Estados que estão se formando e se solidificando. Sempre como uma prerrogativa divina, do senhor deus. Portanto, do ponto de vista masculinista, indiscutível.

Gerda Lerner escreve que:

> "O fato é que há mais de 2.500 anos o deus dos hebreus é tratado, representado e interpretado como um deus-pai masculino, não importando outros aspectos que possa ter incorporado. Esse foi, do âmbito histórico, o significado dado ao símbolo e, portanto, é ele que carrega autoridade e força. Esse significado passou a ter extrema importância na maneira como homens e mulheres conceituam as mulheres e colocam ambos, homens e mulheres, na ordem divina das coisas e na sociedade humana. (...) Essa nova ordem sob o deus todo-poderoso proclamou a hebreus, e a todos que usavam a bíblia como guia moral e religioso, que as mulheres não podiam falar com deus".

No 25º Seminário de Arte e Educação, promovido pela FUNDARTE (Montenegro/RS), compartilhei a inquietação:

> A discriminação e o preconceito contra a mulher, frequentemente são justificados como parte da natureza humana e dos desígnios de Deus. Culpa-se a natureza pela sina e justificam-se a iniquidade e o tolhimento na palavra de um psicopata fantasmal e divinizado, gravada por perversos reais no torá, na bíblia e no alcorão. As três confissões falocráticas monoteístas são hábeis nas artes do despotismo e do embuste, especialmente quando se trata de justiça e de mulheres.

É provável que a produção humana de teatro, entendida como uma manifestação genuína da humanidade, tenha sido veículo de afirmação do menosprezo e incapacidade das mulheres.

Um dos dramas gregos mais significativos e protagonizado por uma personagem mulher, é Medeia. Eurípides, um dos principais poetas trágicos do século V a.C., busca trazer à cena os conflitos da alma humana e da mulher, subvertendo, de certa forma, uma lógica de abordagens dos mitos. Ainda assim, Medeia é pintada

como feiticeira, ardilosa e cruel para alcançar seus propósitos egoístas, uma vez que se revolta contra as atitudes de Jasão, seu marido de muitos anos.

A Medeia filicida, cruel e obliterada pelo seu desejo de vingança é estigmatizada como mãe e mulher despossuída dos sentimentos e deveres maternais e de aquiescência aos laços e sujeição matrimoniais.

Na Grécia de Eurípedes as mulheres não gozavam de nenhum direito, não tinham qualquer participação nas decisões da pólis e viviam, preferencialmente, confinadas, tratadas de maneira semelhante a escravas e crianças. Para o mundo masculinista grego, digamos assim, as mulheres tinham apenas sabedoria para forjar a maldade, a desobediência, a insubordinação. Por isso, em relação a elas, as regras deviam ser rígidas e se devia temer uma mulher livre, certamente, alguém que traria maus agouros.

Na fábula, Medeia, a astuta, usa da magia para ajudar Jasão a conseguir o Velocino de Ouro, depois que Hera, com a mão de Afrodite, faz Medeia se apaixonar perdidamente por Jasão, o argonauta. A história é conhecida. O casal foge, mata o irmão de Medeia na fuga e se refugia em Corinto. Enquanto a traição de Jasão não acontece e Medeia gera filhos e filhas, ela mesma tem uma vida confinada, de esposa, como todas as mulheres de seu entorno, como para os gregos tinha que ser. Sem feitiçaria, sem insubordinação, sem desejos de ser livre.

Medeia retoma seus poderes mágicos quando descobre a traição de Jasão, e comete assassinatos em série, culminando com o de seus filhos. Ela obedece a um ritual escrito por homens que desejam carimbar as mulheres como necessariamente ruins quando não estão sob o domínio masculino. A versão que criará raízes é essa: a de uma mulher tresloucada e cruel

Christa Wolf publicou o romance Medeia-Vozes, inspirado na figura da princesa da Cólquida, no qual Medeia é revelada como vítima de calúnia e difamação. O Grupo Teatral Terreira da Tribo, de Porto Alegre, levou à cena uma excelente adaptação do Medeia-Vozes.

Em Agamêmnon, de Ésquilo, o rei de Micenas sacrifica sua filha, Ifigênia, em troca da vitória prometida pelos deuses na guerra de Troia. É preciso dizer que a guerra de dez anos de duração é atribuída a Helena, mulher de muita beleza e "causa de destruição de muitas vidas", e que fora "roubada" por Páris a Menelau, irmão de Agamêmnon.

Pois Agamêmnon não se atreveria
ao holocausto de Ifigênia, sua filha,
a fim de que pudessem ir as naus
de mar afora resgatar Helena bela?
As súplicas da vítima, seus gritos
pungentes pelo pai, a idade virginal
em nada comoveram os guerreiros
ansiosos por saciar a sede de combates.
Depois da invocação aos deuses todos,
mandou o pai que subjugassem sua filha;

usando as vestes para proteger-se,
tentava a virgem frágil resistir lutando
desesperadamente, mas em vão:
como se fosse um débil cordeiro indefeso,
puseram-na no altar do sacrifício;
brutal mordaça comprimia rudemente
seus lindos lábios trêmulos de medo
e sufocava imprecações; quando caíram
por terra as vestes de formosas cores,
a cada um de seus verdugos impassíveis
volveu os eloquentes olhos súplices
— tão expressivos como se pintura fossem —
desesperada por falar mas muda,
ela, que tantas vezes nas festivas salas
do senhoril palácio de Agamêmnon
cantava com a voz doce de donzela tímida
os hinos em louvor ao pai amado!

Clitemnestra, esposa de Agamêmnon, vinga o assassinato da filha matando seu esposo e sua concubina, troféu da guerra. Em nenhum momento a lei de Micenas dirigiu seus olhos ao rei filicida. Quanto a Clitemnestra, sim, foi punida com o exílio e, posteriormente, assassinada por seu filho, Orestes.

Agora me condenam ao amargo exílio, ao ódio da cidade,
à maldição do povo,
mas contra este homem nada foi falado.
No entanto ele, sem escrúpulos, sem dó, indiferentemente,
como se lidasse com algum irracional (e havia numerosos
em seus velosos, cuidadíssimos rebanhos),
sacrificou a sua própria filha — e minha —, a mais
querida que saiu deste meu ventre, apenas para bajular os
ventos trácios!
Não era esse pai cruel quem merecia ter sido desterrado,
expulso deste solo
em retribuição ao crime inominável?

Em Eumênides, ou Erínias ou Fúrias, deusas da mitologia grega que desejam punir Orestes pelo assassinato de sua mãe, Orestes acaba inocentado pelas mãos de Apolo e Atena. O deus grego, lá pelas tantas, diante das súplicas de Orestes e da indignação das Fúrias, diz "(...) fui eu mesmo, e mais ninguém, que te induzi a ferir mortalmente a tua própria mãe". Prender, torturar e matar em nome de um deus ou atribuir o crime à vontade ou ordem de uma entidade divina passou a ser um lugar comum na justificação do injustificável e do desumano. Mulheres do mundo todo sabem disso.

Diante da insistência das Fúrias por julgamento e justiça, Apolo as ameaça:

Vosso lugar é lá onde há sentenças de degolamento
e olhos a ser arrancados, ou então
onde gargantas são abertas, ou ainda
onde, para extinguir toda a virilidade,
meninos são castrados, onde se mutila,
onde seres humanos morrem lapidados,
onde vítimas empaladas, gemebundas,
esvaem-se numa agonia interminável!

Ao final do drama, as Fúrias são amansadas e convencidas por Atena, deusa que não tem mãe, a deixarem de lado suas demandas e a se acomodarem em nome da felicidade e da harmonia. Let it be.

São recompensadas na fala de Atena:

Os olhos da terra de Teseu irão conosco
— cortejo glorioso de matronas,
de virgens e mulheres veneráveis.
Adornai-vos com vestidos de púrpura
e destacai o fogo destas tochas
para que a companhia generosa
das novas cidadãs nos traga sempre
a bênção de excelentes gerações.

A megera domada, de Shakespeare, é um bom exemplo do que se deve fazer com mulheres que não aceitam o papel de subalternas. Catarina é desenhada como uma mulher mal-humorada, bruta, avessa ao casamento. Petruchio, seu antagonista, será o personagem que irá domesticá-la através de chantagens, tortura psicológica e emocional, na destruição da autoestima. Uma comédia que já não cabe entre nós.

De megeras, perturbadas, feiticeiras, cruéis, pecadoras, histéricas, metidas e loucas são denominadas as mulheres quando não seguem a cartilha. Mulheres que não se resignam ao destino social e político já traçado de antemão pelos homens, devem ser domadas, punidas, temidas, confinadas ao espaço doméstico ou queimadas nas fogueiras. Nos dias que correm, os apodos atribuídos às mulheres "desobedientes", feministas, libertárias, independentes que abrem seu próprio caminho, são de infelizes e "malcomidas" a frígidas e autoritárias. A todas lhes falta um homem que as coloque nos trilhos. De modo sutil a explicito, as cobranças das heranças, tradições, religiões sobrepesam seus corpos.

Em artigo publicado na revista Paralelo 31 do Programa de Pós-graduação em Artes/UFPel, reflito sobre três peças de teatro nas quais as personagens mulheres são protagonistas, embora isso possa não significar muita coisa:

> Os dramas A Dama das Camélias, de Alexandre Dumas Filho, A casa de bonecas, de Henrik Ibsen e Senhorita Júlia, de August Strindberg, têm em comum o recorte da vida de três mulheres

encerradas em um universo social, religioso e político hegemonicamente masculino. Margarida é a personagem central de A Dama das Camélias, melodrama romântico muito apreciado em suas várias versões. Vivendo no meio de aristocratas, entre nobres e condes, frivolidades, galanteios e assédio constantes, Margarida se vê obrigada a manter um estilo de vida de aparente opulência e caprichos, que a leva à falência e à morte por tuberculose. Armand Duval, apaixonado, tenta de todos os modos saldar as dívidas de Margarida condicionando, como outros, a relação à exclusividade e, ao mesmo tempo, à reclusão. Margarida revela-se perdida em meio ao tumulto da testosterona que a cerca, que a deseja, mas não a respeita. Ao longo do tempo, público e crítica atribuíram a desdita de Margarida ao fato de ela ser prostituta de luxo, como uma punição divina. Nenhuma palavra em relação aos homens que a cortejavam, sujeitavam e a usavam. Em A Casa de Bonecas, Nora é tratada infantilmente por Helmer, seu marido, como se ela fosse uma criança, uma inábil, um bibelô. Aquilo que em uma primeira leitura poderia ser entendido como carinho, proteção, respeito e afeto, é expressão de menosprezo, violência dissimulada e cerceamento. São as contradições e a ingratidão de Helmer que fazem despertar em Nora a consciência de seu cárcere. Ela abandona o lar, marido, filhos e os privilégios burgueses que a detém, e ruma para um lugar indefinido. Por ter deixado os filhos, Nora é execrada pelo público e pela crítica. Nada se ouviu em relação ao seu marido. Júlia, insegura e presa aos costumes e à propriedade de seu pai, embora busque subverter sua condição marginal de mulher, ao mesmo tempo aristocrática e submissa, comete suicídio, menos pelas possibilidades esfumaçadas de emancipação, mas, sobretudo, pelo sentimento de culpa vivido após ter tido relações sexuais com um empregado. A personagem é considerada ingênua e perturbada ao deixar-se seduzir por Jean, o empregado, com quem chega a fazer planos mirabolantes de fuga. Quase nada sobre Jean, a não ser o dedo apontado ao fato de ele ser argucioso, empregado e de pertencer a uma classe inferior.

Dois filmes, para apenas citar uns poucos exemplos, se os assistirmos com cuidado e distanciamento, refletem a visão masculinista redentora e, por consequência, a necessária subjugação ou maldição da mulher. Atração fatal, 1987, de Adrian Lyne; Uma linda mulher, 1990, de Garry Marshall, podem ser considerados dramas românticos com histórias distintas, mas que querem dizer o mesmo: a mulher precisa de um homem e precisa brigar por ele. Em Atração Fatal, o personagem de Michael Douglas "trai" sua esposa ao ter um caso de final de semana com a personagem de Glenn Close. O mundo desaba porque a amante de ocasião se revela uma obstinada. É a mulher louca, a bruxa, a endemoniada que interfere na harmonia da família. A esposa, exemplo de mulher que cuida da filha e não trabalha, segura o

tranco até ultrapassar as fronteiras tênues para o horror. Os filmes fizeram história quando as reflexões sobre gênero, feminismo e emancipação ainda se encontravam em estado embrionário ou, para ser mais justo, não eram ouvidas e levadas a sério. Como quase sempre. Dá-se um jeito, nem que seja através do cinema, a sétima arte, de reafirmar os preceitos masculinos e reificar a mulher como uma incapaz, bobinha, que precisa de um varão a seu lado. Caso contrário, desobedecendo o roteiro, ela será diagnosticada como neurótica, mal-amada, sapatona e a lista de alcunhas vai longe.

A iconografia cristã, construída com a ameaça fantasmagórica divina e boa parte da arte do realismo socialista, construída com uma baioneta nas costas: nestes dois casos, quase sempre nos deparamos com mulheres insossas, passivas, contemplativas, acompanhando seu homem ou em trabalhos estigmatizados como sendo próprios da mulher; e, por outra parte, com homens bravos, heróis, protagonistas, pétreos.

A belíssima pintura do italiano Giuseppe Pellizza (1868-1907), O Quarto Estado, mostra um grupo de homens decididos, robustos e, à frente, uma mulher levando um bebê nos braços. Eles querem mudança, uma revolução e parecem se locomover para isso. No entanto, suspeito, para a mulher, com ou sem as mudanças e a revolução, a sua condição vai seguir tal qual. Sem transformação alguma. Afinal, a mulher nasceu para ser mãe e acompanhar o marido. Nossa Senhora, mãe de Jesus, frequentemente aparece sustentando o menino ou lamentando a sua morte de quando já adulto e crucificado. A Santa é considerada o modelo a ser seguido pelas mulheres cristãs: calada, obediente, passiva e zelosa.

As bruxas de Pieter Bruegel, o Velho, mestre flamengo do século XVI, revelam o imaginário social e a realidade das mulheres de seu tempo. Centenas de mulheres foram queimadas em Bruges por fugirem do script. Suas descendências foram perseguidas e condenadas à morte ou ao banimento. A mulher desobediente gerou uma nova profissão, um especialista: o demonólogo. Homem boçal que se atribuía a capacidade de identificar o demônio de posse da mulher. Por ser frágil, insaciável e ingênua, era a preferida para ser moradia do diabo. À tortura e à fogueira, sentenciava o boçal. Não raro, mandava queimar todas as mulheres da família e colocavam as crianças para assistirem a mãe queimar e aprenderem. Também iam para a fogueira os gatos da casa, considerados pela igreja animais servos do demônio. Como os procedimentos de tortura e queimação eram espetáculos públicos, as próprias mulheres aterrorizadas com as cenas foram se convencendo de que eram as culpadas e, sem dúvida, inferiores aos seus homens. Ser mulher e solteira era uma temeridade.

As fábulas transformadas em desenho animado pela Disney, como Branca de Neve, de modo semelhante, trazem mulheres que precisam de um homem para serem salvas e viverem felizes para sempre.

Se supõe aqui, que o teatro e outras expressões de arte ao longo de um tempo longo, conformaram uma das estratégias de convencimento e naturalização, uma ferramenta poderosa na compleição do decaído platô social, cultural e político feminino.

Nas últimas décadas, os estudos decoloniais vem descortinando o espaço de inúmeras artistas afro-indígenas, por exemplo, que através de sua arte trazem

à superfície a perspectiva de outras verdades. Mas não somente artistas mulheres afro-indígenas. De vários modos, outra história está sendo desvelada e contada, outras leituras das realidades estão sendo investigadas, produzidas e compartilhadas por muitas mulheres.

Aristóteles, Paulo de Tarso, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Calvino, se vivos estivessem, estariam escandalizados, tendo pesadelos ao testemunharem a desconstrução de seus engodos, da altivez viril, da história tão mal escrita, da maldade.

Contudo, não é possível fazer previsões otimistas. Crescem os movimentos que defendem o retorno à submissão feminina, tentando calar quem se recusa a obedecer. Mulheres que falam, que questionam, são rotuladas de vagabundas e acusadas de odiar homens. Essa lógica sustenta tanto discursos do movimento Red Pill, que propaga o controle masculino e a misoginia, quanto das Tradwives que romantizam a figura da esposa dócil, bela, silenciosa e submissa. Aristóteles, Paulo de Tarso, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Calvino, de fato, ainda vivem e dão as regras tendo o falo como lei.

Bibliografia

ARAUJO, Izabella A. **A figura feminina na tragédia Medeia, de Eurípides, e a realidade social da mulher grega do século V a.c.** Pós-graduação Lato Sensu em Literatura, Memória Cultural e Sociedade RJ. Instituto Federal Fluminense. Campus de Maricá, 2023.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo. Fatos e Mitos.** Rio de Janeiro, RJ. Nova Fronteira, 1980.

CHOLLET, Mona. **Bruxas. A força invencível das mulheres.** Tradução: Camila Boldrini. Belo Horizonte. Editora Âyiné, 2024.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada: nosso passado, nosso futuro.** Tradução Tônia Van Acker. São Paulo. Palas Athena, 2007.

EISLER, Riane. **O poder da parceria.** São Paulo: Palas Athena, 2017

ÉSQUILO. **Eumênides.** Editora Zahar. Rio de Janeiro, RJ, 2010.

EURÍPEDES. **Medeia, Hipólito, As troianas.** Rio de Janeiro. RJ. Zahar, 1991.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** São Paulo: Elefante, 2017.

GRAEBER, David e WENGROW, David. **O despertar de tudo – uma nova história da humanidade.** São Paulo, SP. Cia. Das Letras, 2022.

HOLLANDA, H.B. (org.). **Pensamento feminista hoje – perspectivas decoloniais.** Rio de Janeiro, RJ. Bazar do tempo, 2024.

LERNER, Gerda. **A criação de patriarcado. História da opressão das mulheres pelos homens.** São Paulo. SP. Cultrix, 2019.

RANKE-HEINEMANN, Uta. **Eunucos pelo reino de Deus: mulheres, sexualidade e a Igreja Católica.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2007.

SÊNECA. **Medeia.** Lisboa: Centro de estudos clássicos e humanísticos, 2011.

VRISSIMTZIS, N. A. **Amor, Sexo e Casamento na Grécia Antiga.** São Paulo: Odysseus, 2002.

1. In Eisler, Riane. 2020.
2. In: https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/eva/; /adão/. In: O segundo sexo. Fatos e Mitos. Simone de Beauvoir. P. 138. Rio de Janeiro, RJ. Nova Fronteira, 1980.
3. Lerner. G. pág. 205, 2023.
4. Gênesis, Capítulo 3, versículo 16.
5. Beauvoir, pág. 111, 1980.
6. Ibidem, pág. 101, 1980.
7. Ibidem. pág. 256/257. 2023
8. https://www.bibliaon.com/de_adao_a_abraao/
9. Lerner, G. pág. 231. 2023.
10. https://www.bibliaonline.com.br/acf/mt/1/1,10-17,2-9
11. Ibidem, pág. 142, 1980.
12. Ranke-Heinemann, U. 1996.
13. Ésquilo, Eumênides. Editora Zahar. Rio de Janeiro, RJ, 2010.
14. In Eisler, Riane. O cálice e a espada: nosso passado, nosso futuro, 2007.
15. Lerner. G. Pág. 213. 2023
16. Ibdem Pag. 223. 2023.
17. https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/360/466.
18. In Agamêmnon, Ésquilo. Ed. Zahar.
19. Ibidem.
20. Ibidem.
21. In Eumênides. Ésquilo. Zahar.
22. Ibidem.
23. Ibidem.
24. https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/20511
25. https://contextoalagoas.com.br/?p=839
26. PALUDO, Letícia. Red pill: narrativa falaciosa de masculinistas incita violência contra a mulher. https://gauchazh.clicrbs.com.br/donna/noticia/2023/03/red-pill-narrativa
27. BLUM, Bárbara. Entenda a onda 'tradwife', de influenciadoras de direita belas, recatadas e do lar. https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2025/03/entenda-a-onda-tradwife-de-influenciadoras--de-direita-belas-recatadas-e-do-lar.shtml

Paulo Gaiger

Professor doutor do Curso de Teatro do Centro de Artes da UFPel. Pós doutorando no PPGEDU/UFRGS. Cantor, compositor, ator e diretor teatral. Escritor, tem dois livros publicados: Não vá ao supermercado nos domingos (2019 – editora Traços&Capturas); Metáfora das flores (2023 – editora Viseu). Escreve no jornal virtual Esquina Democrática. Tem um CD Armazém, disponível do Spotify.

L—6

ESTUDIOS DE cultura visual Y CONDICIONES DE CREACIÓN Y PRODUCCIÓN ARTÍSTICA contemporánea

Hoja en blanco
Apuntes sobre posibilidades dentro de la investigación

Adriana Lucía Izquierdo Mendoza
Facultad de Artes, Universidad de la República, Uruguay

Prefacio

El presente ensayo se suscribe dentro de la experiencia del SIPACV VII, que propuso un modelo asambleario. A partir de esta experiencia surgieron algunos cuestionamientos previos y otros ocurridos durante el proceso de las actividades realizadas. Por un lado, nos invita a pensar la investigación artística como un campo de posibilidades que se abre a otras formas de encuentro que prioricen el entrelazado con colegas e investigadores, en donde más que certezas se generan nuevas dudas, pero dudas que se ponen en colectivo, que crean y transforman un cuerpo de investigación.

¿Qué dudas atraviesan a lxs investigadorxs? ¿Todxs compartimos los mismos procesos? ¿Qué formas encuentra cada unx para sobrellevar sus pesquisas? ¿Cómo podemos habitar una investigación? ¿Qué herramientas podemos utilizar que se acoplen a nuestras necesidades, dudas y cuestionamientos? ¿Cómo hacer del espacio del papel (aunque sea digital) un espacio que nos sea propio? ¿Cómo encontrar en la academia un lugar confortable?

Una hoja en blanco

Una hoja en blanco es un territorio de posibilidades. El miedo al enfrentarnos a ese espacio aparentemente vacío, donde la incertidumbre muchas veces nos lleva a paralizarnos, puede ser transformado en movimiento. La superficie se llena de posibilidades latentes, líneas direccionales que se fugan. La hoja vacía se convierte en lugar de ensayo, una invitación a construir y reconstruir caminos. Cuando realizamos un trabajo de investigación tenemos que enfrentarnos a este punto: un inicio. Este punto de partida no tiene por qué seguir las líneas direccionales que se nos han indicado.

> La investigación académica se encuentra atravesada por múltiples mecanismos que la vuelven ajena a sí misma, alejando a quienes investigan del verdadero sentido de su labor. Se ven obligados a ajustar su trabajo a reglas, temas y conclusiones predeterminadas. La búsqueda de financiamiento, la supervisión institucional, las exigencias de idioma, la burocracia interminable, las conferencias vacías de contenido y el peso del protocolo conforman el marco en el que la investigación oficial tiene lugar (COLECTIVO SITUACIONES, 2003, p. 5).

Sin embargo, dentro de la investigación artística nos situamos en un campo inestable, pero con un sinfín de posibilidades. La hoja en blanco, entonces, se propone como una metáfora que no la toma simplemente como un rectángulo de 21,5 × 27,94 que impone un formato, sino también desde sus pliegues y dobleces: poder romperla y cortarla, hacer un origami. De acuerdo con Tatiana Sentamans (2023, p. 29), a pesar de que se discipline la investigación en artes, la propia disciplina en sí misma es una fuga constante mediante la experimentación y la hibridación.

Al plantearnos un proyecto, iniciamos con ciertas premisas, un supuesto que queremos desarrollar. Pero sobre la marcha surgen crisis y dudas que cuestionan lo que dábamos por sentado. Una investigación —artística o de cualquier índole— debería ser eso: poner en jaque los supuestos y, a partir de ese torbellino que desestabiliza, encontrar nuevas formas de ubicarse, de trazar huellas que orienten otros caminos posibles del conocimiento. Una investigación en, por, desde —ante, bajo, cabe, con, contra— artes no es nunca una resolución, sino un cuestionamiento constante. Torcer los rumbos.

Tomar la hoja en blanco como un espacio nos brinda la posibilidad de encontrar formas de estar en ella, de apropiarnos y de habitarla, decidir la dirección por la que iremos. La forma en la que escribimos, sobre lo que escribimos, involucra todo. Es importante cómo llegamos a los lugares que creamos, las rutas que determinamos (AHMED, 2019). Las direcciones son líneas disciplinares que nos indican ciertas maneras de andar; caminos seguidos anteriormente que se construyen por repetición. Estas líneas son impuestas en las formas de convivencia sociales, formas de estar alineados. En la investigación se han generado lineamientos que han priorizado el conocimiento racional, verificable y medible. Sin embargo, autoras como Ahmed (2019) proponen un modelo de intencionalidad emocional que influye en cómo nos dirigimos hacia los objetos, en el que las emociones moldean lo que hacen los cuerpos, hacia dónde se dirigen y cómo son afectados por los objetos a los que nos acercamos y aquellos que dejamos fuera.

Pensar cómo encaminarnos en un proyecto, movernos hacia ciertas cosas, implica incluir la intencionalidad emocional, pensar la corporalidad en la investigación desde el momento en que las manos escriben (ya sea con bolígrafo, lápiz, teclado), desde que el cuerpo se encorva al sentarnos frente a la mesa y el ordenador, pero sobre todo tomar el cuerpo y los sentidos como un referente; tener en cuenta el lugar desde el cual se investiga: no como sujeto separado de un objeto, sino como unx cuerpx sensible, que afecta y está siendo afectadx; una investigación encarnada (HARAWAY, 1995), que se entreteje en ambos sentidos. El producto de la investigación y las herramientas se articulan entre la corporalidad, las experiencias vividas, lo espacial y lo social; se alejan del conocimiento racional cientificista que ha prevalecido dentro de la academia sobre el conocimiento sensible. Tener en cuenta esta corporalidad nos pone en contacto con lxs otrxs.

Aceptar la desorientación y habitar la incertidumbre de la investigación nos enfrenta con el mundo de otro modo: nos permite hallar grietas, fisuras y descubrir líneas que adquieren formas nuevas, que posibilitan imaginar otros mundos. Esto incluye, también, imaginar otro mundo para la institución y la Academia (con A mayúscula). Habitar la investigación como una hoja en blanco nos invita a enfrentarnos

a nuevos espacios y hacer un ejercicio de la imaginación que permita descubrir cómo acomodarnos, decidir la dirección por la que iremos. La desorientación es una fuente de vitalidad, y también de vértigo. Al enfrentarnos a espacios nuevos, exige un ejercicio de la imaginación que nos ayude a encontrar otras líneas diferentes a las normas y reglas que se imponen. Se trata de intentar, frente a esas ideas rígidas que recubren la academia, ir fuera de las normas, rebelarse. Existe otro modo de investigar posible: habitar implica establecer relaciones, pero relaciones en lugares no evidentes, vínculos y conexiones en otros sentidos y afectos. Dejarnos afectar por los afectos, generar efectos.

Origami: hay tantas formas de investigar como investigadores

Por otro lado, la imagen general del investigador es la de un ser ermitaño, encerrado en sus aposentos, siguiendo su travesía en solitario. Se nos presenta un camino receloso, donde se desconfía y el otro es visto como competencia. Dentro de la academia, además de posicionar el conocimiento racional sobre el sensible, se ha generado un ambiente que privilegia los logros individuales por sobre los colectivos. Por lo que, si hay nuevas maneras de investigar, también deben crearse nuevos espacios de difusión. Ya que una investigación artística no se trata del mero acto de presentar el resultado, sino de hacer explícitos y accesibles los caminos tomados por el investigador o la investigadora, es necesario construir espacios donde compartir y crear a partir de la afinidad, el encuentro y la experiencia compartida.

En esta ocasión, el formato de asamblea propuesto en la séptima edición del Seminario Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual invitaba a poner cuestionamientos en común, que fueran más allá de las propuestas individuales, abriendo un panorama del estado en el que nos encontramos. Aunque se diga que no hay un modelo metodológico fijo dentro de este tipo de investigaciones, y que hay tantas formas de investigar como investigadores, esto no excluye ni debe olvidar que al poner el cuerpo, también se pone en contacto con lxs otrxs, con el entorno social. Las metodologías se presentan como permeables y flexibles al encuentro, transformando el pensamiento en algo que se va entretejiendo y entrelazando.

El formato presentado se reforzaba por el acercamiento con lxs otrxs, en y —pero sobre todo— fuera de las sesiones. En Sobre el investigador militante se afirma que dentro de la investigación se inicia un proceso de enamoramiento o de amistad, entendiendo por amor un proceso que involucra a dos o más, donde la experiencia queda atravesada sin la mediación de una decisión intelectual, sino la transformación de lo propio en lo común por la experiencia compartida entre el sujeto y el objeto de estudio: "el cuerpo colectivo compuesto por otros cuerpos no incrementa su potencia según la mera suma de sus componentes individuales, sino en relación con la intensidad del lazo que los une" (traducción propia).

Durante las sesiones asamblearias surgieron algunos cuestionamientos que inquirían en algunxs o gran parte de lxs asistentes:

> ¿Cómo habita la *brincadeira*/broma en la investigación?¿Qué tanto te hace reír o llorar tu investigación?¿En qué momento la duda puede paralizar o movilizar?¿Cómo se construye la piel de un cuerpo colectivo?

A pesar de que fueron dos días de discusiones, no se puede decir que se haya llegado a conclusiones, ni que se haya logrado encontrar respuestas. Tampoco se puede decir que lo que realmente se quería era llegar a una resolución definitiva, sino más bien generar un eco que se mantuviera en resonancia. Las preguntas que he seleccionado fueron aquellas que se quedaron transitando en mi mente.

Así como cuando hablamos del amor en la investigación, no se trata solo de reír o llorar, sino de dejar que estas emociones nos habiten. Siguiendo lo que plantea Colectivo Situaciones, no es posible permanecer intacto ante lo que el vínculo —los vínculos— puede hacer: no es posible experimentar el paso por la investigación o por el encuentro sin tener algún tipo de resonancia que nos reconstituya. Transformar el amor, la amistad, la *brincadeira*, la duda como potencias que tienen la capacidad de rehacer, construir y cualificar. En el vaivén del reír o llorar; paralizar o movilizar; la broma o la seriedad, se habló de los procesos que se viven en la academia como algo duro y exigente. Sin embargo, me gusta pensar que, al momento de adentrarse en una investigación, deben existir otro tipo de motivaciones: el enamoramiento y la amistad, que nos ayuden a sobrellevar los momentos de tensión y pensar las crisis como puntos de partida, el abismo de la hoja en blanco. El diálogo, algunas veces más abierto, otras más cerrado, nos nutre y crea líneas paralelas, pero, por sobre todo, líneas tangenciales, que atraviesan y afectan. El encuentro abre nuevos rumbos.

Epílogo

Como se mencionó no se puede hablar de haber llegado a alguna conclusión definitiva. Las transformaciones dentro de la academia no son un asunto menor, ni se pueden llegar a resoluciones inmediatas o acuerdos, ya que es dentro de la diferencia donde se obtiene la riqueza; en la búsqueda constante por cuestionamientos que se construyan sobre cimientos de otras formas epistémicas.

En el recorrido por este ensayo el acto de investigar deja de ser un tránsito solitario y rígido, para convertirse en un proceso de construcción y co-creación, en el que cada incertidumbre, cada línea trazada y cada encuentro abren nuevos caminos, reformulan metodologías y generan mundos posibles. La investigación artística, entonces, no concluye con respuestas definitivas, sino con la invitación permanente a habitar, construir otros mudnos, a moverse y a transformarse junto con lo que se estudia y con quienes se cruzan en el trayecto. La investigación se convierte en un ejercicio de afecto y resonancia, donde los vínculos —con los objetos, con lxs colegas y con unx mismx— transforman lo individual en colectivo.

Referencias

AHMED, Sara. ***Fenomenología queer. Orientaciones, objetos, otros.*** Barcelona: Bellaterra, 2019.

COLECTIVO SITUACIONES. **Something more on research militancy: Footnotes on procedures and (in)decisions.** *Transversal*, apr. 2006. Disponible en: https://transversal.at/transversal/0406/colectivo-situaciones/en. Acceso en: 17 sept. 2025.

HARAWAY, Donna J. **Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial.** En: HARAWAY, Donna J. *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995 [1988]. p. 313-346.

SENTAMANS, Tatiana. **Esbozando una mueca. Notas sobre la investigación en artes desde perspectivas críticas.** En: SENTAMANS, Tatiana; LOZANO, Rían (coords.). MUECA :S. Conversaciones sobre metodologías torcidas. Barcelona: Ediciones Bellaterra; Departamento de Arte, Universidad Miguel Hernández, 2023. p. 17-63. ISBN 978-84-19160-29-4.

SOTO CALDERÓN, Andrea. ***Imaginación material.*** Santiago de Chile: Metales Pesados, 2017.

Adriana Lucia Izquierdo Mendoza

Mi nombre es Adriana Lucía Izquierdo Mendoza(1991), nací y crecí en la Ciudad de México. Soy licenciada en Artes Visuales por la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), sustentando la tesis *Retratos de hotel. El habitar como devenir del sujeto*, resultado de una investigación del habitar centrado en los lugares de estadía breve que son los hoteles. El trabajo cuenta con ejemplar físico e integra el catálogo de la UNAM. Desde 2021 participo en el proyecto Las Brillantinas-Museo Universitario de Arte Contemporáneo y mis ilustraciones forman parte de la compilación Lápices Furiosas. Actualmente, me encuentro en el proceso de finalización de la Maestria en Arte y Cultura Visual de la Facultad de Artes de la Universidad de la República.

El interés dentro de mi investigación artística ha mantenido una línea que se centra en la relación y afectación bidireccional entre los sujetos y los espacios que habitan, los productos de esta relación, el performance cotidiano y la formación de la identidad a partir del habitar. Durante mis estudios de licenciatura me centré en las áreas de fotografía y gráfica, herramientas que me han acompañado a lo largo de mi desempeño profesional. He trabajado dentro de la industria cinematográfica, incursionando en los campos de la pintura y la escultura.

En años recientes, colaboré en el montaje y apoyo en el diseño museográfico de las exposiciones enmarcadas por "Giro Gráfico: Rumores y clamores del sur" organizada por Red de Conceptualismos del Sur, Proyecto CasaMario y la Facultad de Artes, llevadas acabo en diferentes instituciones (Espacio de Arte Contemporáneo, Museo Blanes, Museo de la Memoria)

Me considero una artista multidisciplinaria que entiende las complejidades y características propias de cada medio y su empleo en fines y necesidades específicas. La transición entre disciplinas me ha llevado a entender los procesos creativos como una forma de pensar el mundo, un aparato crítico desde el cual se puede cuestionar y abordar problemáticas contemporáneas.

Escuela-Museo: poéticas políticas para imaginar otros museos

Valeria Cabrera
Facultad de Artes, Uruguay

Resumen

Este artículo narra y analiza La Escuela: un museo de afectos, proyecto realizado por el área de mediación cultural del Espacio de Arte Contemporáneo (EAC, Montevideo), donde un grupo de quinto año de una escuela pública transformó su espacio cotidiano en una práctica de museo vivo. Se propone la imaginación museal como actitud metodológica para subvertir el concepto de museo y explorar la dimensión política del giro afectivo en la práctica museológica. Esta perspectiva reconoce valor en lo intangible y en los gestos mínimos como forma de co-creación entre el museo y los escolares. La experiencia tensiona el papel del archivo, los límites de la institución y el concepto de patrimonio, mientras reivindica la mediación cultural como práctica productora de teoría y transformación institucional.

Palabras clave: museo expandido, imaginación museal

Introducción

Este texto forma parte de mi investigación de la tesis de maestría sobre mediación artística en el marco de la educación museal en instituciones de arte. Presentarlo aquí es una manera de armar un archivo crítico de prácticas, en tanto documentar lo que hacemos en museos, pero también como forma de cuestionar y reflexionar sobre esas prácticas. Entiendo que estos relatos son teoría en acción, y que este acto de narración es, en sí mismo, un gesto político que democratiza el conocimiento producido en la mediación.

Siguiendo a Borja-Villel (2021), quien invita a pensar el museo "desde otro lugar", creo que escribir esta experiencia es, para mí, un acto instituyente: permite transformar la idea de museo como espacio estático y convertirlo en laboratorio. Narrar lo que sucede en mediación es también una forma de repensar las instituciones desde adentro, con las contradicciones que eso implica, pero también con la potencia de imaginar futuros distintos. Este proyecto no nació de un plan detallado, sino de una inquietud que surgió desde mi trabajo como responsable de mediación cultural del Espacio de Arte Contemporáneo (EAC), museo dependiente de la

Dirección Nacional de Cultura. Desde esa práctica cotidiana, cargada de conversaciones con públicos diversos, surgió la necesidad de pensar el museo como algo más que una institución que conserva, sino como un lugar vivo, capaz de afectar y dejarse afectar. La frase de Camnitzer (2009), "El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones", nos inspiró a invertir la lógica: la escuela también puede ser museo. Lo que comenzó como un juego conceptual se convirtió en una experiencia situada: trabajar con una clase de quinto año de una escuela pública y transformar el cotidiano de la clase en un laboratorio de memoria, imaginación y afectos. Desde el inicio comprendí que el valor patrimonial no está solo en la rareza de los objetos, sino en lo que significan para quienes los nombran. La memoria y el afecto, en este sentido, no son meras emociones, son fuerzas que mueven, que hacen que cuidemos, recordemos y transformemos los sentidos que le asignamos al cotidiano. Con esta experiencia, entendí que conservar no siempre significa guardar; muchas veces significa activar esos sentidos.

El hallazgo

En una visita a la biblioteca escolar apareció, cubierto de polvo, un libro del centenario de Uruguay y su misma irrelevancia aparente lo convirtió en una poderosa herramienta de mediación. Los niños y niñas, intrigados, empezaron a mirar su propio entorno con una atención distinta. Ese objeto, ajeno y descontextualizado, abrió un portal hacia el valor de lo cotidiano, despertando preguntas como: ¿qué historias se cuentan y cuáles se olvidan? Pronto, el libro cambió la dinámica del aula.

El contraarchivo, la memoria de lo mínimo

A partir de este primer hallazgo, los niños y niñas comenzaron a pensar en coleccionar sonidos, recuerdos y objetos que parecían irrelevantes: cartas arrugadas, puntas de lápices, dibujos de personajes, relatos sobre el "duende" de la escuela. Más que una colección personal, esta práctica abrió paso a un contraarchivo, una forma de archivo viva y afectiva que se muestra en resistencia al archivo hegemónico. Este contraarchivo no busca certezas o grandes narrativas, sino que se dedica a multiplicar memorias desde la subjetividad y el vínculo. A diferencia del archivo institucional que busca la objetividad, este tipo de archivo está cargado de afecto y se encuentra en constante cambio, siendo un proceso más que un resultado.

Imaginación museal, una práctica situada

Lo que guió este proceso es lo que llamamos imaginación museal: una actitud crítica que entiende el museo como experiencia y no solo como institución. Retomo de Malraux (1947) la idea de lo imaginario no como repertorio cerrado de imágenes, sino como condición de posibilidad para conectar cosas que parecen inconexas: una carta sin destinatario, un sonido de recreo, un dibujo improvisado. Además, esta noción se inscribe en la tradición de la museología social: como afirma Chagas (2020), se trata de construir el museo con las personas y no para ellas. Entendimos que este enfoque permitía que el museo, en su práctica de mediación artística, dejaba de ser un contenedor estático para volverse un proceso compartido con los niños y niñas. Fue un proceso de colaboración donde fuimos atribuyendo significado a la provocación de la frase invertida de Camnitzer.

Giro afectivo e intangible: el valor de lo mínimo

Este proyecto profundiza lo que podríamos llamar un giro afectivo en la práctica museológica. Aquí el afecto no es sentimentalismo; es potencia de movimiento, una fuerza que transforma nuestras relaciones con los objetos y entre nosotros. Como señala S. Best, inspirada en la teoría de Silvan Tomkins, este giro es un gesto "indisciplinado" que se niega a separar lo emocional de lo político. El acto de los niños y niñas de nombrar "cosas rotas" o "recuerdos inventados" como patrimonio fue una clara acción política que desafió las jerarquías institucionales de lo valioso. Ese enfoque afectivo se entrelaza con lo intangible: los gestos, las historias, los olores y sonidos que no se pueden guardar en una vitrina, pero que tienen valor. A mi juicio, este cruce es lo que da sentido al título del proyecto: un museo de afectos. Fue necesario aprender a leer más allá de los objetos y ver que el patrimonio también está en lo que no se ve, en lo que nos toca, en lo que nos afecta. Por tanto, los objetos elegidos por los estudiantes —aunque modestos— tenían una carga simbólica que superaba su materialidad.

Escenas de imaginación museal

Cada encuentro fue un pequeño laboratorio. Hubo días dedicados a mapear olores y texturas de la escuela; otros a crear categorías insólitas como “cosas rotas” o “re-cuerdos inventados”. Las narraciones eran tan importantes como los objetos: el acto de contar se volvió performativo. El salón de actos se convirtió en sala de exhibición, los pasillos del salón en espacios expositivos improvisados, los cuadernos-bitácora en archivos vivos. Nada estaba “terminado” ni pensado para durar. Entiendo que esa naturaleza procesual fue esencial porque transformó el concepto de museo, como un lugar para visitar, a una práctica colectiva que ocurre en movimiento.

Tensiones y preguntas críticas

La experiencia también reveló tensiones de reflexión en nuestra práctica. Trabajar desde el EAC —un museo estatal— nos obligó a reconocer contradicciones, ya que no siempre es posible desarmar las lógicas de legitimación desde adentro. Otro aspecto fue que, incluso en un contraarchivo, hay exclusión, lo que nos llevó a preguntarnos: ¿cómo evitar reproducir jerarquías invisibles al decidir qué mostrar? También fue necesario cuestionar el riesgo de romantizar la infancia o el afecto. Para nosotras en este proyecto, el afecto no fue adorno; fue criterio político para redistribuir valor. Lo afectivo no es debilidad, sino energía cultural capaz de transformar relaciones. Este proyecto cuestionó la noción de patrimonio como conjunto de piezas excepcionales. Aquí el valor se midió en uso y vínculo, no en precio ni rareza. Reconocer este tipo de valor es fundamental para abrir nuevas formas de museo, menos jerárquicas y más cercanas a la vida cotidiana. Finalmente, surge la pregunta de sostenibilidad ya que imaginación no equivale a improvisación. Se necesita apoyo, políticas culturales y tiempos reales para sostener prácticas de este tipo.

Conclusión

La Escuela: un museo de afectos fue mucho más que un proyecto escolar: fue una declaración. El museo dejó de ser edificio para convertirse en acción compartida. Este trabajo reafirma que la mediación cultural no es un apéndice, sino una práctica capaz de generar teoría, memoria y cambio institucional. Esta imaginación museal, que encontró su potencia en la experiencia con la infancia en la escuela, resuena profundamente con lo vivido en la experiencia del SIPACV. En ese espacio, la imaginación hizo sentido al permitirnos visibilizar y construir otras formas de relacionarnos, de compartir saberes y aprendizajes de manera horizontal. Re significamos los modos de afectarnos juntos, encontrando en la práctica colectiva una motivación profunda y la certeza de que la educación artística tiene un valor tangible, que se "hace carne" en cada gesto de colaboración y cocreación. Si el museo quiere seguir siendo relevante, necesita reconocer que ya habita en los gestos, los juegos y las historias cotidianas. Esta experiencia lo confirma: imaginar otros museos es posible, pero solo si aceptamos que ya existen en lugares que no siempre miramos.

Referencias

Best, S. (2020). "Silvan Tomkins, Arte y Afecto." En Depetris Chauvin, I. y Taccetta, N. (Eds.), *Afectos, historia y cultura visual: una aproximación indisciplinada* (pp. 57-78). Eudeba-Routledge.

Borja-Villel, M. (2021). "El museo interpelado". En S. Alonso & F. Miranda (Eds.), *No fue posible encontrar lo que buscábamos*. Montevideo: Ediciones CasaMario.

Camnitzer, L. (2009). El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones [Obra conceptual].

Chagas, M. (Coord.). (2020). Território, museus e sociedade: caminhos para uma museologia social na Ibero-América. Programa Ibermuseus.

Malraux, A. (1947). Le Musée Imaginaire. Gallimard.

Interseções da Arte - Narrativas de si

Ana Luiza Marques de Tovar Faro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Anna Thereza Bezerra de Menezes
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Palavras-chave: Arte Contemporânea, Educação, Coletividade

muro

mu·ro

sm

1 Constr Parede forte, em geral de pedra ou alvenaria, que veda ou protege um recinto ou separa um lugar de outro.

2 por ext Qualquer equipamento ou estrutura defensiva ou de resguardo; anteparo, defesa, proteção.

3 fig Tudo o que sirva para proteger de um agente exterior; anteparo, couraça, defesa.

4 Lugar fechado onde ficam resguardadas as colmeias.

5 Reg (CE) Pequeno terreno, às vezes com jardim, horta ou pequeno pomar, que fica atrás da casa; quintal.

Michaelis on-line

https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/muro

Chegamos em Montevideo levando na bagagem um fragmento de um muro. Não era um muro qualquer e, tampouco, um fragmento qualquer. Tratava-se do muro de nossa escola que numa madrugada do mês de junho de 2025 tombou. Se por um lado há o desejo, sobretudo quando falamos em educação e no ensino de artes, de que os muros se rompam, por outro lado, sua queda também representava o estado de precarização e abandono que a educação pública no Brasil vem sofrendo. Afinal, os muros são aquilo que dão contorno e, de algum modo, garantem um espaço de convívio comum às pessoas que em outros contextos não se encontrariam.

Nossa escola é formada por um público bastante heterogêneo em seus aspectos socioculturais e oriundo de diferentes bairros e municípios vizinhos da cidade do Rio de Janeiro. Deste modo, era dentro dos muros desta escola diversa e localizada em um dos bairros com o metro quadrado mais caro da cidade que

se estabelecia um lugar chamado de Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ), a partir das trocas sociais que se concretizaram especificamente naquele espaço ao longo dos anos, a partir das interações de seus diversos agentes.

A ausência de uma barreira entre dentro e fora também trouxe à tona os medos de uma sociedade que aprendeu a erguer muros para se defender da violência. Ao mesmo tempo, nos recordou que mesmo antes de qualquer violência existir, os muros, simbólicos ou não, sempre se ergueram diante da diferença, do desconhecido e do tido como outro. O medo do medo e o constante exercício de segregação e exclusão, mais do que a violência real e efetiva, se adiantam e, diante da adversidade, antes do diálogo, da tolerância, do conhecimento tem-se o exercício de "murar o medo", como apontou Mia Couto em uma conferência em 2011.

Em nossa escola, a essa relação entre violência, medo e ausência de muro, foi acrescido o desejo (e o risco) de fuga por parte daqueles que poderiam compor um coletivo, construindo junto este lugar. De um lado tínhamos, então, a palavra pertencimento que não necessariamente se via na prática, de outro a lembrança de que os muros, sobretudo quando altos, carregam a proposta de exclusão. Há algo de estranho e pouco acolhedor nesta conjuntura, portanto.

A cena que vimos após a queda do muro, confessamos, era bonita. Já da rua era possível ver nossa escola por dentro, pertencendo a cidade de modo orgânico. A relação dentro e fora ruiu junto com o muro e a praça ao lado, utopicamente, poderia ser imaginada como o pátio da escola. Ao mesmo tempo, permitiu uma visão panorâmica da escola, até então inédita. Uma nova visualidade surgiu e o horizonte se ampliou, nos lembrando que a construção do conhecimento não deveria ser limitada às barreiras impostas. Abriu caminho para que pudéssemos imaginar outras formas possíveis - e menos duras - de darmos vazão à insistente e impositiva demanda por demarcação dos espaços. A abertura nos levou a questionar a ideia de erguer paredes em vez de sobrepujar barreiras. Nos levou a refletir sobre a ideia de territorialização da escola, como discute Célia Xakriabá (2023) que questiona a relação "dentro" e "fora", compreendendo que a escola é sobretudo o "fora", o que está para além dos limites físicos das instalações institucionais. Ela nos diz: "Se alguém me perguntar onde fica a escola xakriabá, eu posso muito bem responder que é até onde sua vista enxergar, com a convicção de que mesmo onde meus olhos não alcançam estará a nossa escola" (p. 329, 2023).

O que aparece quando um muro cai? Foi a pergunta que reverberou para nós e que levamos ao coletivo no VI Seminário Internacional de Arte e Cultura Visual, na tentativa de explicar na prática o que desenvolvemos desde 2016, com o projeto de pesquisa e extensão Interseções da Arte. A pergunta é essencial porque não partimos de uma resposta pronta. Não partimos com o ponto de chegada já à vista, mas saímos com o objetivo de construir coletivamente os caminhos que nos farão chegar lá, onde quer que "lá" seja.

Fazer das inquietações e indagações um ponto de partida para agregar pensamento, visões e experiências distintas de mundo e usar a arte como veículo para esse amálgama é uma das premissas de nosso projeto. Partimos da reflexão sobre as fronteiras que existem e as que construímos de modo a propor outras formas de ver e de estar no mundo. Ao observar nossas práticas cotidianas, sobretudo

como docentes de artes, vamos percebendo aquilo que nos condicionamos a fazer e a reforçar sem acreditarmos. A exaltação da produtividade, a prática docente que deixa de lado outras experiências sensíveis que não têm um caráter pedagógico objetivo e a reiterada valorização acadêmica pautada no verbo e na escrita, são exemplos. Reencontrar nossas práticas pedagógicas nas práticas artísticas tem sido o primeiro caminho feito por nós para ver o que aparece quando o muro das certezas pedagógicas cai.

No projeto, estudamos as conexões entre a prática docente e a prática artística, reforçando o caráter de autoria da docência, e o caráter processual do fazer artístico. Propomos encontros abertos a docentes (em formação, inclusive) e demais interessados para refletir de forma teórico-prática sobre as fronteiras entre a prática artística e pedagógica, compreendendo que ambas são exercícios que necessitam do encontro com o outro. Deste modo, os encontros se configuram como um espaço de partilha de experiências e reflexões e, sobretudo, de confabulação e de elaboração artística coletiva.

Assim, a cada edição do projeto elaboramos coletivamente interferências em espaços específicos da cidade que convocam o transeunte a participar. Trazemos temas e abordagens que se relacionam com as questões contemporâneas que nos atravessam: a polarização política; a desaceleração; a necessidade de escuta; a importância do afeto; a segregação social; e desta vez, a queda do muro.

A potência que reside no compartilhamento de experiências e saberes entre uma coletividade que se envolve durante um período pré-definido (de um mês e meio - dois meses) está no cerne do trabalho que, a cada edição propõe ações artísticas na cidade em um movimento que busca não publicar no sentido acadêmico, mas tornar público o resultado dessas trocas.

De ações simples como levar uma máquina de escrever para uma praça pública como um chamado para o exercício da narrativa, passando pela criação de um museu imaginário na praça XV de Novembro, Centro da cidade do Rio de Janeiro, convidando os passantes a observarem aquele espaço a partir de outras perspectivas; ou a elaboração de um objeto feito de conduítes e garrafas pets que provoca o diálogo entre desconhecidos, o projeto vai ganhando corpo conforme as experiências que cada participante traz. O objetivo está no processo, não necessariamente no resultado final.

Nesta perspectiva, pensar para o que há além dos muros sempre esteve ligado à prática deste projeto, ainda que este se configure de formas diferentes a cada edição. Em geral, partimos de um fato marcante, ou alguma inquietação que se torna uma semente, ou ainda, um epicentro de onde reverberam pensamentos que alimentam reações variadas. Em essência, nossa pesquisa gira em torno da observação e potencialização dessas reverberações no coletivo, estimulando a criação e as trocas, em um primeiro momento, internamente no grupo e, posteriormente, com o público em geral, a população da cidade.

Pensar a prática pedagógica e artística em interseção não é algo pioneiro ou isolado. Nos apoiamos em exemplos de ações e proposições artísticas. Como professoras de artes entendemos que nos encontramos no espaço limítrofe entre uma e outra prática. Reconhecemos um meio para explicá-lo nas palavras de

Tania Bruguera, artista cubana que tem rompido com alguns muros e que aborda justamente a interseção entre arte e educação. Ela faz a seguinte distinção entre o ensino e a proposição artística em um texto curto disponível em seu site pessoal:

> Existe una diferencia fundamental entre enseñanza y arte. La enseñanza es transmitir elementos de consenso; el arte es perturbarlos. La enseñanza es la transmisión y memorización de elementos que nos convierten en un colectivo y se basa en un sentido de la verdad previamente convenida antes de la entrega real de datos. El arte es un espacio que conduce a una nueva negociación de significados y que a veces se realiza mediante el caos o haciendo frente a un sentido establecido de la verdad. (BRUGUERA, 2006)

Bruguera finaliza dizendo que seu objetivo enquanto professora de arte é a interação e apreciação da dinâmica de ambos pontos de vista.

Pensar nesta interseção é compreender as potencialidades da arte para o ensino e vice-versa. Nós compreendemos que o ensino de arte já traz embutida a dúvida, a perturbação diante do consenso, a vivência do caráter imaginativo de modo prático, do "futuro no presente" (BRUGUERA, 2019), não sendo possível essa dissolução tão demarcada entre o ensino e o fazer artístico. O muro que separa uma prática da outra já está rompido em sala de aula. Neste sentido, nos questionamos se uma proposição de um professor de arte pode ser compreendida como uma proposição artística; se um professor de arte pode ser lido, em sua prática docente, como um autor. Se suas aulas podem ser compreendidas como experiências que modificam e atuam numa realidade concreta, enquanto realizam no presente um futuro imaginado, inventado, criado. Tania Bruguera, neste sentido, enfatiza a importância da arte ir além dos espaços inalcançáveis de um circuito próprio e fechado, e propõe praticá-la enquanto um elemento útil à sociedade. É importante ressaltar que a utilidade de que trata Tania aponta, nos parece, para um deslocamento da narrativa, do conceito, da representação e do registro para uma atuação prática que tenha efeitos sociais efetivos. A utilidade proposta tampouco se alia à uma ideia de produtividade, extrativismo, exploração comuns às práticas capitalistas, mas se atrela a formas de se situar e de repensar práticas cotidianas.

Do ponto de vista da prática artística, não são poucos os artistas e os coletivos que se dedicam diretamente às relações com o outro. Nessa relação direta, rompem-se as barreiras hierárquicas entre artista e público, dissolve-se a autoria da obra, dedica-se mais atenção ao processo e não a obra encerrada. Vemos a lida com o pensamento errante, a horizontalidade entre os variados atores ocuparem o espaço que antes existia entre quem faz e quem vê, quem propõe e quem "recebe", quem dirige e quem realiza. O artista torna-se sobretudo um propositor de ações e reflexões. Ainda restam os desafios de como garantir uma horizontalidade na proposição, de como dissolver as hierarquias, de como, por fim, fazer e imaginar juntos.

Variadas ações artísticas acontecem em diversos espaços e, na medida em que artistas e coletivos atuam diretamente nas estruturas sociais, propõem o que Jacques Rancière (2008) chama de uma reconfiguração do sensível, sem uma

mediação necessariamente marcada por determinado aparato material (ou obra), ou institucional. Neste caminho de atuação artística, grandes nomes podem ser citados ao longo da história, como Gordon Matta-Clark, que na década de 70 elaborava intervenções em construções abandonadas ou condenadas, com o intuito de questionar a lógica econômica do pós anos 50, em que a função social dos espaços da cidade deu lugar à especulação imobiliária e à exclusão social. Para além disso, seus projetos visavam estimular o coletivismo tanto entre a classe artística quanto entre a população em geral, ao criar espaços de convivência e criação coletivos.

> Matta-Clark era uma figura proeminente na comunidade emergente de músicos, escultores, *filmmakers*, *video-makers*, cenógrafos e dançarinos na vizinhança nova-iorquina do Soho, após do minimalismo, da arte conceitual e da *land art*. A partir de sua interação com essas pessoas, Matta-Clark concebeu a ideia e a prática da 'anarquitetura', transmutando a energia criativa individual em ritual compartilhado. Estes artistas ocuparam instalações industriais não utilizadas e as transformou em espaços participativos, não-hierárquicos, gerando um circuito alternativo de inserção das práticas consideradas experimentais à época. (CUEVAS, 2010)

O artista propositor trabalha na dialógica das relações, ocupando outros espaços de forma crítica e lidando com a alteridade. A experiência com o outro, muitas vezes, é a sua própria atuação artística e seu registro - a marca que fica, em cada parte, deste encontro. Em meio a caminhadas, deslocamentos e ocupações de novos lugares, a partir da coleta de experiências, objetos, relatos, imagens, constroem um amálgama simbólico.

Os locais da arte, por excelência, dissolvem-se nestas ações no espaço-tempo do "estar atento" e presente. Propõem-se, então, residências artísticas, oficinas, ocupações de locais públicos, ateliês / galerias ambulantes e, por que não, salas de aula que se tornam continentes destas experiências. É importante dizer que compreendemos que a "sala de aula" não se define por quatro paredes mas por um espaço-tempo determinado onde o compartilhamento e a construção do conhecimento ocorrem de modo minimamente estruturado. A "sala de aula" torna-se, assim, todo e qualquer espaço - aberto ou fechado - em que a experiência com o / do conhecimento é vivenciada conjuntamente. O termo "sala de aula" se aproxima das práticas escolares e é, neste âmbito, aqui utilizado.

Este contato direto com o público na concretização de uma proposta artística e a constante exigência em editais de residência da realização de oficinas, reafirmam a proximidade entre práticas artísticas contemporâneas e práticas educativas. Em alguns casos, resta mesmo a dúvida sobre uma possível dissociação. E, ao se admitir que tais práticas caminham junto com a educação, que reflexões podem se abrir por um lado ao campo da educação e, por outro, ao campo da arte? Na existência de uma abordagem semelhante à estabelecida na área da educação, de um diálogo com o outro, e de uma proposta conjunta, reside a dificuldade em determinar a linha que une e separa estas duas áreas. Tal foi explicitada por Allan

Kaprow (2009) ao relatar uma experiência realizada por ele juntamente com Herbert Kohl, na década de 60, denominada de "other ways". O artista pondera, 25 anos após a experiência, as duas possibilidades em se perceber este trabalho, aceitando-o tanto como uma prática experimental artística ou educativa.

Talvez, num passo à frente, Dominic Willsdon, curador de programas educacionais e públicos do Museu de Arte Moderna de São Francisco, respondendo a um questionário no âmbito da 8ª Bienal do Mercosul e cujas respostas foram registradas no livro do evento, nomeia "essa categoria de práticas artísticas que adotam certas formas e estratégias da educação de **arte-como-educação"** (HELGUERA e HOFF, 2011, p.14). Essas práticas parecem vir de um desejo dos artistas em, não se contentando – por uma ausência de adequação e identificação - com os locais "legitimadores da arte", expandir suas possibilidades de atuação. Ou, como Kaprow (2009) aponta, talvez os movimentos surgidos na década de 60 tenham possibilitado, ao entenderem a arte atrelada à vida, uma menor distinção entre arte e educação.

Dando continuidade a um encaminhamento que se viu fortemente marcado sobretudo a partir dos anos 60, com a proliferação de *site-specifics*, performances, as ações do grupo Fluxus, com as obras de Hélio Oiticica e ações de Lygia Clark a arte expande-se também na forma de se relacionar com o outro: é o artista não mais como performer, não mais materializado em um objeto (deixado na rua como as trouxas ensanguentadas de Artur Barrio, por exemplo) que está em contato direto com as pessoas. Mesmo tendo em atenção as diferenças oriundas das interações sociais que envolvem uma e outra atividade, propomos uma aproximação entre a relação artista / público e a relação professor / estudantes / comunidade escolar.

Nesta perspectiva são reforçados alguns conflitos e oposições presentes na arte e seu ensino, os tais muros que rompidos dão a ver inúmeras possibilidades: o local de trabalho fixo da sala de aula ou ateliê X o universo de possibilidades do artista / professor; o processo de aprendizado ou o processo de elaboração da obra X a exigência de um produto final material (a obra); trabalho individual X processos colaborativos; setorização das disciplinas e "fechamento" da arte X interdisciplinaridade e construção conjunta com outras áreas do conhecimento.

Neste panorama em que se vê uma ampliação de propostas artísticas, sobretudo nos últimos 50 anos, todavia não reconhecemos um paralelo na educação. Percebemos ainda incipiente a abertura do ambiente escolar para propostas distintas daquelas realizadas no espaço da sala de aula ou que visam um produto final perene. O fazer pedagógico ainda segue fortemente pautado, tal como descreve Bruguera, na transmissão do consenso e no fortalecimento do sentido de verdade que sustenta um coletivo. Diante disso, torna-se importante a reflexão e o estabelecimento de um paralelo entre alguns artistas e coletivos, e a prática do ensino de arte.

Atualmente no Brasil, diversas iniciativas do tipo podem ser citadas, como o Acervo da Laje, uma associação cultural criada em 2011 a partir da pesquisa e levantamento da cultura, da arte e da memória do subúrbio ferroviário de Salvador (BA). O Acervo situa-se no bairro do São João do Cabrito e tem como objetivo primeiro modificar o olhar para o subúrbio tido comumente como lugar de ausência para dar foco à capacidade de criação, de potência, de memória e de conhecimento.

Inicialmente estabelecido na casa da família de um de seus fundadores - o casal de professores José Eduardo Santos e Vilma Santos- possui um acervo feito por obras de artistas oriundos do subúrbio, bem como por placas e cartazes de bares, restos de trilhos, bonecos, brinquedos variados e outros objetos e fragmentos coletados nos bairros do entorno. Nascido no subúrbio, feito para e pelo subúrbio, o Acervo da Laje não se limita ao espaço das casas (atualmente além da casa de origem há outra sede), atuando como uma rede que conecta pessoas, narrativas, vivências e objetos. Transita pelos bairros vizinhos, por outros estados e cidades e pelos diversos espaços institucionais inseridos no sistema da arte. Estar à margem, lidar com o dentro e fora, e reivindicar o centro são exercícios simbólicos vivenciados pelo Acervo da Laje. Essa iniciativa tampouco pode ser classificada, localiza-se, portanto, na linha limite entre a escola, a casa, o museu, a ponte entre artistas e colecionadores, o centro comunitário, dentre outros. Há uma demarcação clara, no entanto: não são uma galeria pois não trabalham com venda de obras.

Busca uma coerência entre a construção do pertencimento, o exercício do fazer do subúrbio centro e a criação de formas próprias de atuação diferentes das existentes na arte e na educação institucionalizadas. O Acervo da Laje reforça a potência dos objetos na construção da identidade, a importância do fazer junto como fortalecedor de laços e como exercício de apropriação e valorização de um espaço que se quer de todos da região.

Vale também citar o projeto Mulheres Possíveis iniciado em 2016, em São Paulo, por iniciativa de 4 artistas (Beatriz Cruz, Letícia Olivares, Sandra Ximenez e Vânia Medeiros), se relaciona de modo direto com o exercício de ultrapassar os muros. Situado inicialmente na Penitenciária Feminina da Capital (PFC) localizada onde antes havia um complexo penitenciário, cenário de uma grande chacina - o Carandiru - a PFC resta isolada em meio ao parque construído após a implosão dos pavilhões. Conforme consta em seu site, "é um projeto artístico multidisciplinar desenvolvido em colaboração com mulheres em situação de cárcere na Penitenciária Feminina da Capital (PFC)". Essa colaboração se deu presencialmente e, numa inversão do jogo da exclusão, as artistas não se amedrontaram pelos muros e pela simbologia da violência que se impõem e trouxeram a resposta à nossa pergunta: o que aparece quando os muros caem? Mulheres como nós, de carne, osso, pulsão. Em uma das etapas do projeto, foram através de cartas que os muros ruíram. Mulheres de dentro se comunicavam com as mulheres de fora, e as artistas atuavam como uma espécie de pombo correio, lembrando que toda fronteira, toda linha, ao mesmo tempo que demarca, une.

O projeto, durante a pandemia, realizou encontros e uma publicação que foi distribuída em outras penitenciárias femininas. Essa publicação tinha o intuito de abordar os direitos dessas mulheres e orientá-las judicialmente e também de modo pragmático para a retomada da vida extra-muros. Contou com a colaboração de assistentes sociais, advogadas e egressas do sistema penitenciário. Embora diferentemente do Acervo da Laje que nasce e se estabelece no mesmo contexto, o Mulheres Possíveis atua na reconfiguração do sensível tanto de quem propõe quanto de quem vivencia a proposição e, deste modo, aproxima-se da utilidade da arte, proposta por Bruguera.

Ao se filiar a quem é tido como à margem e foi socialmente apartado, o projeto Mulheres Possíveis reforça que toda e qualquer pessoa não pode ser enquadrada e categorizada de modo único. Ao dar visibilidade às questões que atravessam o sistema carcerário, tendo em seu centro quem o vive intensamente, reforça o conhecimento empírico que marca o corpo, a memória, a identidade e que nos situa socialmente. Apesar disso, demonstra a potência da arte e da educação quando se estabelecem relações de horizontalidade e confiança mútua.

Por sua vez, no Rio de Janeiro, também em 2016, acontecia a gênese do projeto Lanchonete-Lanchonete, desenvolvido a partir dos desdobramentos de intervenções urbanas propostas pela artista Thelma Vilas Boas nas ruas do bairro da Gamboa, região conhecida como "Pequena África", por ser marcada pelo peso de abrigar o porto por onde desembarcou o maior número de pessoas escravizadas provenientes do continente africano no mundo.

Sendo este um dos lugares mais antigos da cidade, sofreu profundas transformações estruturais ao longo do tempo, abrigando um histórico de flutuação especulativa que influencia diretamente na ocupação no fluxo de pessoas pelo espaço. Esta parte da cidade sofreu um novo processo de gentrificação ocasionado pelas obras estruturais do projeto urbanístico "Porto Maravilha" no âmbito dos grandes eventos esportivos que a cidade do Rio de Janeiro abrigou (a copa do mundo e as Olimpíadas). Tais obras acabaram acidentalmente por revelar a tentativa de apagamento de sua memória histórica, quando, durante as escavações, revelou-se o porto do Cais do Valongo, que jazia soterrado sob a cidade desde o início do século XX.

Foi em meio a este contexto, que o trabalho de Thelma, que envolvia a utilização de materiais encontrados pelo local em função das obras, acabou por reunir a população em situação de rua que por ali se situava, que passou a utilizar as estruturas artísticas construídas como fogões coletivos. A interação e, principalmente, a apropriação das obras por parte da população propiciou um fluxo contínuo de trocas, alimentando e direcionando ações a um crescimento orgânico. O projeto hoje funciona em parceria com a comunidade local em cinco áreas de atuação: educação, sistemas alimentares, cultura, habitação e psicossocial.

Por seu envolvimento integral, atuando com crianças e adultos nessas diversas frentes que não se limitam especificamente à arte e à educação a Lanchonete <> Lanchonete evidencia que em contextos de precarização da vida, a educação não pode estar desatrelada de um cuidado mais amplo e da garantia mínima da dignidade humana. Igualmente, ao envolver familiares e vizinhos neste cuidado e imaginar juntos estabelece uma rede de partilha e de corresponsabilidade que gera uma vinculação entre seus membros e com o entorno onde moram.

Estes e muitos outros exemplos, em seus variados níveis de complexidade e abrangência, mantêm suspensas no ar as questões que motivam nossa pesquisa, especialmente quando consideramos uma visão contemporânea da educação, em que espera-se do educador uma postura ativa diante das estruturas impostas. Conforme Larrosa (2013), "o papel da educação é subverter as regras, os procedimentos e as maneiras de fazer. Pensar em como é possível inventar novas formas de fazer no interior de um jogo que está cada vez mais prescrito." E não seria este também o papel da arte? Ao menos daquela que se propõe útil?

Na perspectiva de considerar a necessidade de aprofundar a discussão da compreensão da arte como uma prática pedagógica, muitas perguntas são formuladas quando pensamos no âmbito escolar: Como trazer a alteridade para o ambiente institucional escolar? Considerando que a proposição artística, cada vez mais, busca o contato com o outro e o não distanciamento do cotidiano, de que forma a escola pode dialogar com o seu extramuros e os diversos contextos de seus estudantes e trabalhadores? Como descentralizar o conhecimento e fortalecer as diversas perspectivas, saberes e experiências que o compõem? Como estabelecer uma vinculação e corresponsabilidade entre sua ampla comunidade? Como, em tempos de tamanha polarização política, intolerância e ausência de diálogo, estabelecer ambientes de confiança mútua? Como estabelecer uma rede de trocas e vinculações? Como retirar os muros da escola e torná-la parte efetiva da vida de sua ampla comunidade, em outras palavras, como torná-la útil para familiares, estudantes e trabalhadores?

Durante nossa presença no VI SIPACV, pudemos compartilhar nossas perguntas e inquietações, com pessoas provenientes de diferentes partes do mundo e com bagagem em áreas distintas do conhecimento, o que por si só, é uma oportunidade única. Poder convergir diferentes intelectos para discutir questões pertinentes ao seu trabalho é ter a oportunidade de ver sua própria pesquisa a partir de perspectivas inesperadas, como quem gira em suas mãos um cubo mágico a fim de estabelecer a melhor estratégia para solucionar o quebra-cabeça que ali se apresenta. Entendemos na prática que uma pesquisa é sempre processo e que caminhos distintos podem ajudar a trilhar estradas compartilhadas, ainda que brevemente. Nos vimos superando as barreiras linguísticas em nome de um objetivo comum. De lá surgiu a ideia, construída de modo coletivo a partir da confluência de diferentes pesquisas, dentre elas a nossa, de que toda imagem é um fragmento e todo fragmento é um todo.

Nestas idas e vindas entre o micro e o macro, éramos todo e também parte. Uma nova dimensão - a das relações - se estabelece como língua-mãe e, a partir desta premissa, pudemos também experimentar a superação de outra barreira: aquela que, em geral, se ergue para demarcar e separar o "conhecimento acadêmico" do restante.

Diante da crescente ausência de relações corporificadas, da excessiva presença de redes sociais e da máxima "ser ou parecer ser?" temos nos últimos anos, nos debruçado em nosso projeto nas possibilidades de narrar-se. A partir da narrativa evocam-se as memórias, a presença, as pessoas e os gestos que nos constituem, os tempos e lugares outros. Retomam-se as pessoas e suas vinculações. Pela narrativa, em um mundo de grandes virtualidades, ancora-se o ser. E, deste modo, pudemos reconhecer a subjetividade que há para além da suposta objetividade científica / acadêmica.

A aproximação das práticas pedagógicas e artísticas, pelo exposto anteriormente, nos aproxima também da subjetividade, sem contudo abandonar as possibilidades de um fazer coletivizado. Quando na aula de artes um estudante se depara com a possibilidade de autoria, ele se confronta principalmente com o que o mobiliza de dentro para fora. Buscar a autoria é, de algum modo, se conscientizar da sua responsabilização, daquilo que é indelegável. A autoria, assim, se aproxima

da experiência - cada um sente, experiencia e elabora de uma forma. As sensações também são indelegáveis. Em um momento em que as mobilizações sociais, pautadas nas redes sociais virtuais caminham em sentido inverso da subjetividade, ou seja, de fora para dentro, retomar as narrativas é uma forma de reencontrar o próprio contorno de dentro para fora.

Deste modo, propomos por fim um último muro - chamemos-o assim - não a ser derrubado, ultrapassado, mas agora sim, a ser retomado e reconhecido. E ele corresponde simbolicamente à superfície da pele, aquilo que nos põe em contato com o outro e com o mundo, aquilo que nos define de muitas e distintas formas, que demarca o eu no mundo e que determina um limite.

Trazemos por fim o exercício de narrar-se como um último exercício de reflexão acerca das relações eu/eu, eu/outro. Nesse exercício, partimos da observação de nossa própria trajetória, no tempo e processos de cada um e da nossa capacidade de nos identificarmos com as trajetórias de pessoas desconhecidas, exercendo assim a empatia e alteridade.

Ao observar os percursos, lacunas e ausências se evidenciam. Neste sentido, seguimos com a mesma pergunta: o que se vê quando algo deixa de existir? E, assim, propomos observar a potência daquilo que resta quando algo que julgávamos mais preponderante se vai. Ficamos com aquilo que nos escapa no cotidiano. Ao pensar nisso, revolvemos o chão da escola, observando suas ausências fundamentais, e os exemplos que trouxemos dos projetos Acervo da Laje, Mulheres Possíveis e Lanchonete <> Lanchonete reforçam a presença na ausência.

Ao se observar a narrativa de si experiências inéditas e "não-catalogáveis" surgem e para elas muitas vezes será necessário imaginar o que ainda não existe. Ou como diz Bruguera, criar o futuro no presente. Ao olhar as narrativas individuais entende-se que a vida é movente, e se a arte e a educação estão indissociáveis deste movimento elas também exigem flexibilidade, imaginação, reconstrução.

É inevitável perceber a este ponto os caminhos percorridos e os que se abrem à medida que avançamos na pesquisa. Se iniciamos esta jornada em um movimento voltado para o coletivo como princípio, hoje o temos como fim, tendo primeiro os olhares atentos para as individualidades. Nos indagamos até que ponto as barreiras entre o fazer artístico e o pedagógico também não são sustentadas por nós, educadores, ao não nos vermos também como artistas. Também nos interessa investigar o olhar autobiográfico como possível ponto de partida para um sentimento de legitimidade para a adoção dos binômios artista-educador/a ou professor/a-artista. Citando Morais e Bragança (2021), "a pesquisa (auto)biográfica em educação tem, nos movimentos formativos, a especificidade de seu projeto epistemopolítico. As experiências vividas vão tecendo, em dinâmicas singulares-plurais, uma figura de si e do nós em permanente devir (...)". Mas isto também não seria verdade na Arte?

Referências

BRUGUERA, Tania. Reflexões sobre arte útil. **Revista Select.** maio de 2019. Disponível em: https://select.art.br/reflexoes-sobre-arte-util/ acesso em: setembro de 2025

BRUGUERA, Tania. Declaración docente. **Tania Bruguera,** 2006. disponível em: https://taniabruguera.com/declaracion-docente/ acesso em: setembro de 2025

COUTO, Mia. **Murar o medo.** Palestra proferida na Conferência do Estoril, PT, 2011. Disponível pelo endereço: https://www.miacouto.org/murar-o-medo Acessado agosto de 2025

CUEVAS, Tatiana e RANGEL, Gabriela (Curadoras)- Exposição "Gordon Matta-Clark: desfazer o espaço." MAM, 2010.

HELGUERA, Pablo e HOFF, Mônica (Org.). **Pedagogia no campo expandido.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. disponível em: https://www.aliciaherrero.org/espaniol/textos/Pedagogia_no_campo_expandido.pdf acesso em agosto de 2025

KAPROW, Allan. Sucessos e fracassos quando a arte muda. In: **Arte & Ensaios:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Rio de Janeiro, Vol. 16. n 18, 2009 - disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/52104/28388 Acesso em: 01/09/2025.

LARROSA, Jorge - O papel da educação é subverter as regras, entrevista com Carina Caringe. **Portal Aprendiz.** São Paulo, 09 de abril de 2013. Disponível em https://educacaoeterritorio.org.br/arquivo/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/ . Acessado em 1%9/2025, 23:26.

MORAIS, Joelson de S.; BRAGANÇA, Inês F. de S. Pesquisaformação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. In: **Educar em Revista,** Curitiba, v. 37, e75612, 2021. Disponível em : https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612 . Acessado em 1%9/2025, 23:19

RANCIÈRE, Jacques. Les paradoxes de l´art politique. In: _____. **Le spectateur émancipé,** Paris: La fabrique, p. 56-92, 2008

THOMPSON, Nato. **Living as Form:** Socially Engaged Art From 1991 – 2011, Nova Iorque: Crative Time Books, 2012, p. 199 (tradução nossa)

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. In: CANÇADO, Wellington et al. **Terra:** antologia afro-indígena. São Paulo / Belo Horizonte: Ubu Editora / PISEAGRAMA, 2023 p. 319-330

https://www.acervodalaje.com.br/
https://www.lanchonetelanchonete.com/nossa-historia
https://coletivoteatrododecafonico.com/mp.html

Ana Luiza Marques de Tovar Faro

Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFRJ, coordenadora, junto à professora Anna Thereza Bezerra de Menezes do Projeto Interseções da Arte. Foi docente do município do Rio de Janeiro e arte-educadora no CCBB RJ. É mestre em Artes Visuais (UFRJ), Licenciada em Artes Plásticas (UFRJ) e Bacharel em Artes Cênicas - Cenografia (UFRJ).

Anna Thereza Bezerra de Menezes

Professora de Artes Visuais no Colégio de Aplicação da UFRJ, foi docente em unidades socioeducativas e prisionais e educadora em Museu e Centro Cultural. É mestre em Museologia e Patrimônio (UNIRIO/MAST) e doutora em Ciências sociais (UERJ). Coordena projetos de pesquisa e extensão que abordam o fazer artístico, a cidade e os impressos.

Desenhar o tempo: Práticas de Animação e Aprendizagem

Jodinei Eduardo de Almeida
Universidade Estadual Paulista, Brasil

Palavras-chave: Animação; educação; experiência; assembleia; audiovisual.

Introdução

Na atuação do arte-educador, observa-se que a utilização de elementos audiovisuais como proposta pedagógica apresenta grandes desafios à construção do conhecimento em sala de aula. Tais adversidades podem surgir das limitações técnicas e pessoais, das relações interpessoais e das diversas realidades sociais que compõem a instituição de ensino.

A apreciação, análise e produção de elementos audiovisuais podem influenciar as experiências e a construção da aprendizagem artística. A junção destes elementos pretende então, contribuir com o fomento da arte em sala de aula, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, na qual o ensino da arte é articulado por seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Partindo desta proposta o projeto planeja a produção de pequenos vídeos, que posteriormente serão transformados em desenhos, de forma analógica e posteriormente em animações. Assim, os educandos são convidados a trazer às telas, coletivamente, seus momentos cotidianos, de modo a "Desenhar o Tempo", como propõe o nome do projeto. Cabe aqui a questão discutida com os educandos: Quais momentos e tempos são importantes e significativos para nossas produções?

Um ponto essencial para o desenvolvimento desta pesquisa e que pretende auxiliar na resposta desta questão, foi a participação no VIII Seminário Internacional de Pesquisa en Arte y Cultura Visual (SIPACV). O evento teve como tema central os "Desencontros" e explorou, por meio de assembleias, as produções e as experiências de artistas e educadores participantes.

Diante dos desafios do uso de elementos audiovisuais em sala de aula, este estudo se propõe a analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas na BNCC e inspiradas nas experiências do SIPACV, com o objetivo de compreender como a criação audiovisual pelos educandos, com foco na experiência coletiva, contribui para aprendizagens significativas em arte. A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, os processos de produção e os resultados obtidos, evidenciando a articulação entre teoria, prática e experiência coletiva no contexto escolar.

Justificativa

O projeto *Desenhar o Tempo* surgiu da necessidade de iniciar os educandos nas linguagens audiovisuais. A pesquisa realizada nesse âmbito contribuiu para a construção de uma bagagem de conhecimentos e experiências que poderá servir de suporte aos educandos em atividades futuras, e em especial na tese de mestrado em andamento "A Arte de Ouvir: a trilha sonora de O Menino e o Mundo como recurso educacional em artes com alunos no município de Boituva". A pesquisa propõe uma construção sonora em sala de aula a partir do cotidiano dos educandos, articulando-a as experimentações e trilhas sonoras presentes em uma produção brasileira que suscita reflexões sobre o mundo a partir do olhar de uma criança.

O filme O menino e o Mundo é uma animação brasileira de 2013, que apresenta as aventuras de um menino curioso, perdido ou talvez descobrindo o mundo. Sem a utilização de sons verbais reconhecíveis, a película explora a capacidade imagética, sendo apoiada por uma trilha sonora rica e cheia de elementos da cultura musical brasileira. Mogadouro (2014) observa que o filme adota uma nova proposta para a linguagem, os diálogos e textos escritos aparecem em português invertido, este recurso transforma palavras comuns em sons aparentemente estranhos, como "menino" pronunciado "oninem" ou "adeus" dito como "sueda". Esse procedimento não é apenas estilístico, é também uma estratégia narrativa que obriga o espectador a recorrer à escuta atenta e à leitura visual para reconstruir os sentidos da narrativa. Assim, som e imagem tornam-se interdependentes, instaurando uma experiência de leitura que ultrapassa a decodificação verbal tradicional.

Isto posto, percebe-se que além do foco em música e nos elementos musicais para a compreensão da trilha, existe a necessidade de explorar os movimentos imagéticos. Assim, a leitura e a produção final podem ser de fato experimentadas em sua plenitude: "na sua poética, a imagem convive com o áudio simultaneamente e não linearmente, permitindo como mídia explorar um conjunto de continuidade visual e sonora que liga as ações" (MACIEL e VENTURELLI, 2008, p.41).

O cenário social atual oferece um universo tecnológico, no qual os educandos encontram músicas, filmes, animações e produções audiovisuais com facilidade. No entanto, a falta de um repertório técnico e cultural, juntamente ao consumo fácil e rápido disponibilizado e incentivado pelas redes *online*, limita a proposta e o fazer artístico reiteradamente. Nesta ocasião, o papel do educador se mostra necessário para mediar o fazer artístico conjunto. John Dewey (1971), em seu livro sobre a Educação e Experiência, diz que o educador deve "[...] saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas" (DEWEY, 1971, p. 32). É possível inferir, portanto, que a construção do aprendizado pode ocorrer respeitando a vivência dos educandos, ao mesmo tempo em que proporciona um ambiente seguro onde possam compartilhar, refletir e experimentar novos conhecimentos.

Em um comparativo com termos sonoros, Murray Schafer (1991) traz o conceito de paisagem sonora e propõe momentos compartilhados com seus educandos, propiciando o que chama de "limpeza dos ouvidos", na qual os educandos, relacionam os sons que compõem um determinado local e passam a entender, valorar e ter suporte suficiente para incluir referências sonoras em suas produções.

Kress (2010) afirma que é visível a necessidade de encontrar ferramentas teóricas adequadas para lidar com as revoluções e as diversas leituras de mundo existentes e necessárias para nossas construções. O intuito do artigo está focado na discussão baseada nos pensadores citados, nas experiências proporcionadas pelo SIPACV e nas propostas elaboradas e vividas em sala de aula, Inclui também novos meios de pensar a escola e de construir um conhecimento que respeite a individualidade dos educandos e ainda assim proporcione a produção em conjunto, colocando-os como sujeitos participativos socialmente.

Kress (2010) afirma ainda que: "o mundo da comunicação mudou e continua mudando; e as razões para isso residem em uma vasta rede de mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas interligadas" (KRESS, 2010, p.5). É preciso, portanto, entender uma teoria de "semiótica social" (KRESS, 2010), que permite compreender a sociedade e os indivíduos pelos diversos modos apresentados, visual, sonoro, cultural, entre outros, que influenciam nossas percepções e leituras de mundo. Seria inconsistente pensar as experiências propostas em sala de aula sem considerar essa gama de elementos multimodais que permeiam o viver e o estar daquele ambiente.

Metodologia

A pesquisa busca encontrar alternativas educacionais para fomentar a coletividade, o engajamento e abranger as diversas qualidades e personalidades existentes em sala de aula. Uma vez que os métodos tradicionais defendem a pura exposição de conceitos e conteúdos de "fora para dentro" (EGEL, 2000). O ponto de partida desta pesquisa é a constatação de que o uso de elementos audiovisuais em sala de aula para desenvolver competências artísticas, apresenta grandes desafios. É possível citar, dentre estes obstáculos, a desmotivação de parte dos alunos e a dificuldade em articular teoria e prática, além de limitações técnicas e organizacionais da instituição escolar.

Busca-se na pesquisa-ação, aplicada ao âmbito educacional, um meio de desenvolvimento de "fora para dentro" (EGEL, 2000, p.183), trazendo a pesquisa em si, bem como os caminhos pelos quais ela deverá seguir, para a ação em grupo, sendo o professor um participante ativo ou um mediador das propostas elaboradas. Neste processo, tanto educandos quanto educadores podem e devem desenvolver habilidades. Egel (2000), em seu artigo sobre pesquisa-ação, considera que o professor não deve apenas consumir de pesquisas produzidas, mas fazer da sala de aula um objeto de sua própria investigação.

> [...] os conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática. (Egel, 2000, p.3)

Pesquisa preliminar

Para fundamentar o problema, realizou-se uma revisão bibliográfica que abordasse os elementos audiovisuais e suas possibilidades na educação (BERGALA, 2008; VENTURELLI e MACIEL, 2008). Observou-se também a necessidade de entender a leitura de diversas linguagens e/ou modos de produções: visuais, sonoros, corporais e suas relações com a cultura social (KRESS, 2010), além das reflexões sobre as experiências educacionais (DEWEY, 1971; SCHAFER, 1991).

Também foram observadas as vivências em sala de aula, registradas pelo educador em imagens e vídeos para arquivo e análise. Através dos quais foi possível identificar comportamentos dos alunos diante de atividades sugeridas. Por fim, considerou-se o levantamento de necessidades junto aos educandos através de rodas de conversa e discussões em grupo, com o objetivo de compreender como percebem o audiovisual no aprendizado de arte.

Plano de ação

O plano de intervenção foi estruturado em quatro etapas principais:

Sensibilização: Dinâmicas em grupos com foco na organização coletiva e nas vivências cotidianas, com o propósito de incitar discussões sobre as experiências dentro e fora da escola.

Produção de vídeos curtos: Em grupos, os alunos deveriam planejar, roteirizar e produzir pequenos vídeos de até 30 segundos retratando situações simples de seu cotidiano (por exemplo: deslocamento para a escola, convivência familiar ou brincadeiras entre amigos) ou que criassem uma representação visual que propusesse uma síntese da vida.

Fotogramas desenhados: A partir dos vídeos, cada grupo selecionaria fotogramas impressos em folha sulfite, para a criação manual de desenhos, a fim de criar sequências animadas.

Socialização e análise coletiva: Após a compilação digital de todos os fotogramas desenhados para o formato em vídeos, estava prevista a projeção das animações em sala, seguida de nova roda de conversa sobre as escolhas temáticas e estéticas dos grupos.

Este plano metodológico foi elaborado com base em referenciais da pesquisa-ação, prevendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas por meio da articulação entre cotidiano e práticas audiovisuais.

Processos

As atividades foram previstas para acontecer durante oito aulas a serem elaboradas com 60 alunos do 8º ano de uma escola da rede municipal de Boituva, SP, Brasil. O professor atuou como mediador, orientando a organização dos grupos, o manuseio dos materiais e a condução das reflexões coletivas.

Coleta de dados

Os dados foram obtidos por meio de:

- Registros em vídeo e fotografia das aulas;
- Diário de campo do professor, contendo impressões sobre participação e engajamento;
- Produtos elaborados pelos alunos (textos, ilustrações, vídeos e animações);
- Roda de conversa final com todos os grupos, registrada por meio de relatos escritos.

Avaliação e reflexão

A análise dos dados buscou verificar:

- O engajamento dos educandos nas atividades elaboradas em relação às aulas observadas antes da intervenção;
- A qualidade da colaboração entre os alunos durante a produção;
- A capacidade dos educandos de relacionar suas vivências pessoais às produções audiovisuais;
- O impacto da proposta na construção de aprendizagens educacionais, observadas pela capacidade de compreender, analisar e discutir a respeito do uso de técnicas audiovisuais.

Experiências no SIPACV

O VIII SIPACV aconteceu de 4 a 7 de agosto de 2025 na Faculdade de Arte (UDELAR) em Montevidéu, Uruguai. Os encontros propostos pelo evento evitavam as apresentações individuais, fomentando a construção de conhecimento de forma conjunta. Esse tipo de construção se percebe extremamente necessária em sala de aula, tendo em vista a grande dificuldade de criação, autonomia e de organização observada nos educandos.

As dinâmicas propostas possibilitaram entender a criação e a produção investigativa não apenas pelo ponto de vista individual ou pela junção de ideias às concepções próprias de um sujeito. A obrigatoriedade de buscar novos olhares, que contribuem com o desenvolvimento de ideias em grupo, traz a possibilidade de experienciar processos de criação efetivos e significativos.

Perceber novos pontos de vista a respeito da experiência educacional em sala de aula, assim como adotar um novo olhar para os educandos e os processos de aprendizagem possíveis junto a eles, permite entender a força da experiência coletiva que se apoia na intenção e na percepção de para que é e para onde ela está sendo direcionada. (DEWEY, 1971).

Os encontros e desencontros propiciados pelo SIPACV traçam parte dos planos de ações aqui propostos, relacionando a necessidade de ampliar as relações interpessoais no desenvolvimento de atividades educacionais com as relações coletivas para a investigação e produção artística.

O seminário apresentou um formato pouco comum, centrado na construção coletiva em assembleias, sem apresentações individuais. As propostas foram articuladas em debates e rodas de conversa, nos quais emergiram questões

formuladas pelos próprios participantes. A mediação, realizada por meio de perguntas escritas e objetos pessoais, possibilitou discussões que deslocaram o foco da individualidade para a coletividade, dando origem a instalações efêmeras e produtos artísticos compartilhados.

Entre os temas recorrentes, destacou-se a noção de *otredad* (alteridade), que evidenciou a impossibilidade de pensar o coletivo sem reconhecer a singularidade de cada participante. Esse eixo culminou na elaboração do manifesto "La mirada mani-fiesta", no qual se destacaram conceitos como *conflito*, *desencontro* e *pertencimento*. Incorporado à performance final do grupo, o manifesto simboliza a integração entre prática artística, reflexão coletiva e experiência pedagógica.

O educador, transpassado pelas vivências, propõe para a sala de aula a reestruturação dos espaços e um novo olhar para a produção artística, em específico o audiovisual, no qual as intenções individuais dos educandos não apenas são valorizadas, mas vistas como possíveis e importantes elementos de colaboração com o trabalho conjunto.

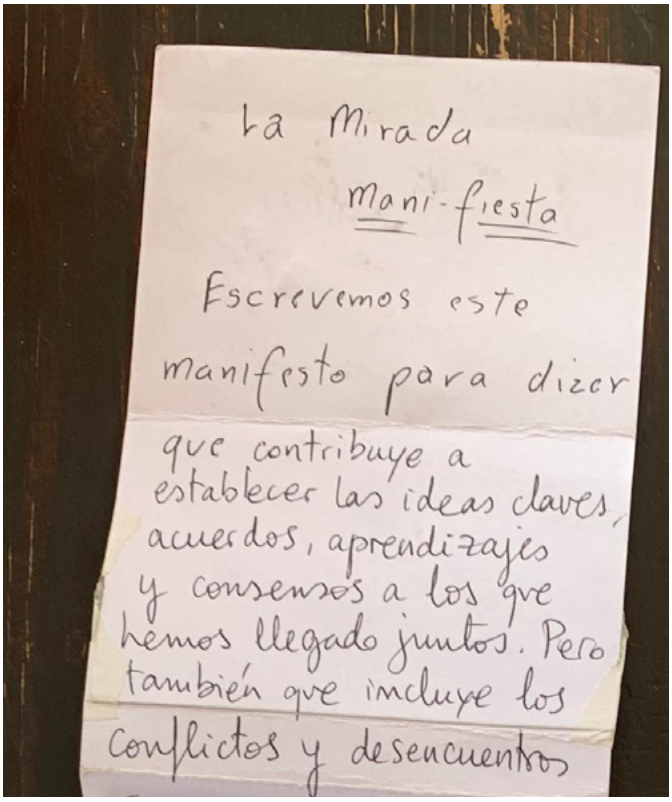


Fig. 1. Manifesto coletivo produzido durante o SIPACV.
Fonte: Registro pessoal (2025)

Experimentações com os educandos

Dentre as estudadas, a pesquisa selecionou duas classes de 8º ano - turmas "C" e "D", totalizando aproximadamente 60 alunos. Estas turmas foram selecionadas devido a similaridades nas proposições dos grupos, como os processos de escolhas para as discussões e a organização dos roteiros.

Os educandos foram convidados à formação em círculo que em primeiro momento causou estranhamento e agitação, visto que normalmente estão

organizados em fileiras um atrás do outro. Assim como no SIPACV, a intenção era criar um ambiente de diálogo onde todos estivessem visíveis e sem a definição de "apresentadores" ou "palestrantes".

Fig. 2. Organização em círculo proposta aos educandos.
Fonte: Registro pessoal (2025)

A primeira aula começou com uma dinâmica inspirada em uma das ações ocorridas no SIPACV: uma câmera fotográfica analógica (objeto não comum aos educandos) foi compartilhada entre os integrantes com a indicação de que deveriam aleatoriamente trocar de lugar com alguém do círculo ao entregar o objeto a este outro indivíduo. Essa ação suscitou, de forma imediata, a concentração daqueles mais agitados, já que tiveram que se atentar ao portador do objeto e com quem deveriam realizar a troca. Mesmo assumindo uma função de participante ativo, o educador ainda se coloca no ambiente como um mediador, ou um facilitador das dinâmicas e interações desenvolvidas.

Após este primeiro momento de interação conjunta, uma provocação foi apresentada aos educandos: Quais ações definem o seu cotidiano e como transformá-las em um vídeo com 30 segundos de duração máxima?

Ambas as turmas analisadas optaram por articular palavras soltas: "jogar bola", "estudar", "celular", "dormir", "amigos", "redes sociais", "brincadeiras", entre outras, que foram selecionadas por eles como ponto inicial para a criação de roteiros, cenas e as gravações dos vídeos. Neste mesmo encontro, os grupos dividiram as tarefas e definiram os próximos passos.

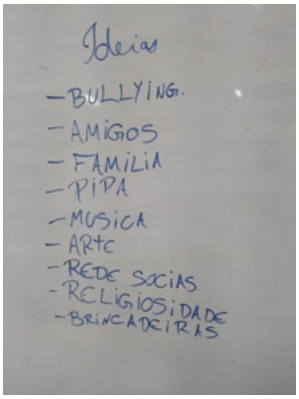


Fig. 3. Lousa com palavras geradas pelas discussões.
Fonte: Registro pessoal (2025).

As atividades anteriores utilizaram duas das aulas propostas, de modo que o terceiro encontro foi dedicado ao início das gravações com o uso de aparelhos celulares, uma vez que os educandos já haviam trabalhado nos roteiros. Nesse ponto, o educador limitou-se a sugerir pequenos ajustes aos enquadramentos das câmeras dos aparelhos, enquanto outros integrantes assumiram a tarefa de dirigir as cenas.

Em análise posterior dos vídeos, imagens e registros de sala, os educandos se mostraram engajados e animados em mostrar e/ou compartilhar seus conhecimentos pessoais ao grupo. Não foram incomuns os momentos em que proferiram frases como "Posso gravar um pouco", "Quem vai editar?" Eu sei fazer vídeos", "E se fizermos aquela transição da internet?", "Se você gravar assim, vai ficar melhor", "Por que não trocamos essa cena para preto e branco?". A vivência pessoal dos indivíduos participantes mostra essa "força em marcha" descrita por Dewey (1971, p. 29), quando se tornam claros os objetivos e entende-se o porquê e para quê esta ação e/ou habilidade de criação está sendo empregada.

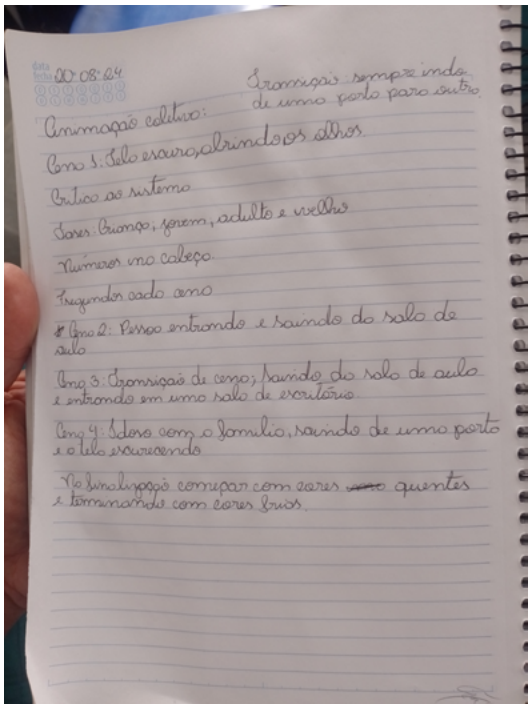


Fig. 4. Roteiros produzidos em sala de aula. Fonte: Registro pessoal (2025).

Após as aulas em produção de vídeos, foram necessários alguns dias de pausa para que os responsáveis pudessem editar as cenas produzidas. Os próximos passos seriam a impressão dos fotogramas criados a partir dos vídeos, sob responsabilidade do professor/mediador, e a produção coletiva dos desenhos manuais sobre estes fotogramas gravados. Foi preciso, neste ponto, enfatizar aos participantes que as imagens geradas não seriam o produto final e sim uma parte do processo da produção de animações.

Deu-se início ao trabalho de desenhos e ilustrações, momento no qual a idealização coletiva dá espaço à criação individual. Cada educando recebeu uma ou mais páginas contendo entre dois ou três fotogramas do vídeo. A indicação

aos educandos foi a de usar suas habilidades para transformar aquelas imagens em desenhos, contornando, pintando e adicionando elementos visuais.

Fig. 5. Proposta de criação - Pintura de Fotogramas.
Fonte: Registro pessoal (2025).

É necessário informar que neste ponto foram observadas outras dificuldades que poderão e deverão ser trabalhadas em outros momentos. Alguns educandos se apresentaram receosos e distantes da produção de ilustrações, dada a forte pressão, medo ou até insegurança com o processo. A recusa à proposta normalmente parte da frase "não gosto de desenhar/pintar" para "eu não sei", "meus desenhos ficam feios", "vou estragar o trabalho do grupo". Tanto o desinteresse como a tentativa de terminar o mais rápido possível são gerados a partir destes receios, o que reflete uma aceitação do não alcançar um ideal criado de perfeição, que infelizmente acarreta no afastamento do indivíduo da experimentação e descoberta de novas possibilidades. Dewey (1971) nos alerta que a "educação como crescimento ou conquista da maturidade deve sempre ser um processo contínuo e sempre presente" e propõe que o aprendizado técnico, pela sua função, deve ser visto como "falácia pedagógica", pois focar no aprendizado único de seu objeto de estudo, ou ainda da habilidade por si só, não tem valor se neste processo perde-se a "alma" (Dewey, 1971, p. 44).

Conclusão

Apesar das questões encontradas no processo como a falta de engajamento, dificuldades de finalização dos trabalhos, senso crítico afetado por um padrão estético e ainda a organização institucional que influencia no andamento do projeto,

é possível concluir que, de maneira geral, os educandos apreciaram os momentos de criação e a proposição em formato de assembleias, com discussões, rodas de conversas dinâmicas e, acima de tudo, a permissão de propor e explorar habilidades pré-existentes. Por essas vias, é essencial inserir as vivências e mundos pessoais, ampliando as capacidades de criação em sala de aula e o fomento à construção de conhecimento artístico para além da técnica ou função prática.

Observei durante o processo a capacidade de organização e superação de problemas dentro do coletivo e que naturalmente surgiram líderes, com propostas e muitas vezes a intenção de imposição das ideias. No entanto, ficou muito evidente que a dificuldade de autonomia e os desacordos pessoais entre os educandos interferem no andamento das atividades. São comuns os momentos nos quaiselas são estagnadas, sendo levadas ao ócio ou mesmo à pura descontração. Neste momento coube ao educador a tomada de iniciativas, provocações e até "desencontros" que propuseram e garantiram o andamento das produções.

Ao comparar as vivências e propor novos pontos de vista para a sala de aula, o educador, posto como mediador, entende que a força conjunta tem impacto relevante no processo educacional. Os educandos puderam experimentar propostas de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, como descrito pela BNCC (2018), durante o desenvolvimento de produção de vídeos. Estas atividades puderam propiciar o entendimento de técnicas de animação como a Rotoscopia, o Stop-Motion e a relação entre imagens sequenciais para a criação de movimentos. Os processos utilizados no decorrer do projeto revelam como as interações coletivas e os mundos pessoais podem afetar de forma positiva, mas também negativamente o trabalho em equipe.

O trabalho em conjunto nos leva a perceber que o encontro é capaz de fomentar criações, de modo que as assembleias podem proporcionar um ambiente seguro de dissenso e provocar reflexões que podem possibilitar o vínculo entre o individual e o coletivo. É a partir do desencontro que se modifica a ação e é possível obter novas perspectivas. Os olhares e os diversos pontos de vista partem da imagem individual, mas propõem também as relações de para onde se olha, para quem se olha e com quais intenções.

Referências

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema.** Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR.

KRESS, Gunther. ***Multimodality:* a social semiotic approach to contemporary communication.** London: Routledge, 2010.

MOGADOURO, Claudia. **O Menino e o Mundo – O simples e o complexo na mesma obra.** *Comunicação & Educação*, São Paulo, ano XIX, n. 2, p. 161-166, jul./dez. 2014.

O MENINO e o Mundo. Direção: Alê Abreu. [S.l.]: Filme de Papel, 2013. 1 filme (80 min), animação.

VENTURELLI, Suzete; MACIEL, Mário Luiz Belcino. **Imagem interativa.** Brasília: Editora UnB, 2008.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

Jodinei Eduardo de Almeida

Professor de Arte na rede municipal de Boituva (SP), licenciado em Música pela UNISO em 2013 e especialista em Arte, Cultura e Educação pela UniCesumar, em 2022, atualmente, desenvolve sua pesquisa de mestrado pelo programa ProfArtes, na UNESP. Atua, além disso, como músico em grupos da região de Sorocaba, SP sendo formado em clarinete, pelo Conservatório dramático e musical de Tatuí, SP. Desde 2015, leciona para o Ensino Fundamental II, integrando música, cinema e artes visuais. Valoriza a arte como expressão, reflexão e diálogo com o repertório dos alunos.

O potencial educacional da informação estética visual como agente de combate a opressões históricas

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil

Palavras-chave: educação, estética, visualidade, contravisualidade, partilha

Comumente, experimentamos em espaços escolares uma ordenação e homogeneização imagética, cromática e espacial, que, silenciosamente, afetuosamente, educa nossos sentidos, mobilizando nossos processos cognitivos pelo sensível. A estética escolar, informada em sua arquitetura, adornos, artefatos e imagens, informada em seus regimes de perceptibilidade e imperceptibilidade, sua "visualidade" (Mirzoeff, 2016), constituem eficiente tecnologia de colonização de subjetividades (Merlin, 2019).

Especificamente, o conceito de "visualidade" aqui assumido é derivado do exposto por Nicholas Mirzoeff em seu texto "O direito à olhar":

> *Visualidade* é uma palavra antiga para um projeto antigo. Não é um vocábulo teórico da moda significando a totalidade de todas as imagens e dispositivos visuais, mas é na verdade um termodo início do século XIX que faz referência à visualização da história.

Em continuidade a prática da "visualidade" conforme exposição de Mirzoeff, debe ser

> imaginária ao invés de perceptual, porque o que está sendo visualizado é demasiado substancial para que qualquer pessoa individual o veja, e é criado a partir de informações, imagens e ideias. Esta habilidade para compor uma visualização manifesta a autoridade do visualizador.

A "visualidade", nesse sentido, configura-se, se assim podemos dizer, em um regime estético-político que determina acesso e cerceamento do sensível: o que nos é dado à perceber, o que não nos é dado à perceber. Quem determina e controla nossos acedimentos? Qual a implicação desse controle em nossas subjetividades.

Mirzoeff ainda determina três domínios, três "complexos" de "visualidade" ao longo da história, todos relacionados à vigilância, à opressão, à violência e ao cerceamento do "direito a olhar": as *plantations*; o imperialismo e o complexo militar-industrial "atual". Poderíamos, em atualização incluir aquí como mais dois complexos de visualidade, nesse sentido: as mídias sociais e a inteligência artifical.

Pelo reconhecimento da eficiência da estética como agente formadora, pela reinvindicação ao "direito a olhar", outros espaços escolares são criados, em "contravisualidades" (Mirzoeff, 2016), à diversidade cultural em respeito às múltiplas formas de existência. Para Mirzoeff é "a reivindicação performativa de um direito a olhar onde tecnicamente ele não existe que coloca a contravisualidade em jogo". A "contravisualidade" seria uma reação derivada do confronto de uma "dupla necessidade de aprender e contrariar um real que existe, mas não deveria, e um que deveria existir, mas ainda está em devir". Assim como a "visualidade", a "contravisualidade", o "direito a olhar", mobiliza em relação aspectos formais e históricos. "O direito, no direito a olhar, contesta primeiramente o direito de propriedade sobre outra pessoa, insistindo na autonomia irredutível de todas as pessoas, antes de qualquer lei".

O conjunto de diferentes manifestações estéticas de contrapartida, composto também pela arquitetura, adornos, artefatos e imagens, tencionam - e tensionam - disputas pela educação escolar, criando resistências e processos de reconhecimento e reparação contrários a formas silenciosas de educar responsáveis pela preservação e naturalização de violências fundantes de nossa sociedade. A atenção à potência educacional silenciosa das formas e materialidades, engendram resistências e possibilidades de reparação histórica.

De início, a proposição desse artigo centrava-se em espaços escolares brasileiros que reconhecem e utilizam o potencial educacional da informação estética visual como agente de combate a opressões históricas, como a Escola Municipal de Educação Infantil, EMEI Nelson Mandela (@emeinelsonmandela) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental, EMEF Espaço de Bitita (@espacobitita) na cidade de São Paulo. Iniciativas educacionais públicas, dentre outras, que devem ser divulgadas e amplamente conhecidas, pois exemplares de uma forma de realizar a educação como processo de emancipação política avessa a processos de sujeição e dominação, realizada em reconhecimento e respeito a subjetividades e culturas múltiplas.

Na relação com essas iniciativas escolares pretendencia-se alinhar iniciativas artísticas contemporâneas que tem a escola e o potencial educacional da informação estética como tema, como o Sertão Negro Ateliê e Escola de Artes, espaço idealizado e fundado pelo artista visual Dalton Paula e pela pesquisadora Ceiça Ferreira na cidade de Goiânia (@sertao_negro).

No entanto, caminhando pelas *calles* de Montevideo, essa proposição ramificou seu rumo, pela amálgama de fronteiras geopolíticas, linguísticas, culturais e propositivas identificando um "comum" dissensual (Rancière, 1996) que reconhece a "divisão no núcleo mesmo do mundo sensível", como responsável por instituir a "política e sua racionalidade própria". Um "mundo tornado comum pela própria divisão", pela própria diferença. Comum estabelecido pelo interesse em investigar a visualidade em sua complexidade, buscando o invisível - as relações de poder, de opressão e sua contradição - no visível. Investigar a visualidade pelas manifestações em reatividade.

Para tanto essa proposição reflexiva traduzida em texto, aceitou o convite ao assombrar-se cotidiano, assumiu o caminhar como pesquisa, como estudo atencioso ao contexto e as revelações políticas nele impressas e manifestas por intervenções estéticas que irrompem, partilham (Rancière, 2005), estilhaçam o apaziguamento de nossos sentidos.

Caminhando em estado atencioso, muito, pouco, se conheceu sobre acontecimentos histórico-políticos e decorrentes reivindicações, comuns, apesar da percepção estrangeira. A reunião das diferenças no comum latino-americano.

Pequenas manifestações estéticas poéticas políticas que mesmo imperceptivelmente informam e formam, constituem delicados processos cognitivos movidos pelos afetos, nem sempre percebidos, nem sempre elaborados, mas lá estão em silêncio, discretamente exercendo a necessária fricção à ruína. Um tanto de anjo da história como imaginado por Walter Benjamin e Paulo Klee. A resistência da memória e imaginação.

Presente!

Referencias

Livro

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do Sensível:** Estética e Política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

Capítulo de livro

RANCIÈRE, Jacques. O Dissenso. *In:* NOVAES, Adauto (Org.). **A Crise da Razão.** São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1996, p. 367-382.

Documentos electrónicos

MERLIN, Nora. Colonización de la subjetividad y neoliberalismo. **Revista GEARTE.** Cidade: Porto Alegre. UFRGS, vol.6, n.2, p. 272-285, maio/ago, 2019. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92906/53215. Acesso em 14 set 2025.

MIRZOEFF, Nicholas. O Direito a Olhar. **ETD,** Campinas. Unicamp, v. 18, n. 4, p. 745-768, out/dez 2016. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472/14496. Acesso em 14 set 2025.

Rita Luciana Berti Bredariolli

Professora do Instituto de Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Atua no curso de Licenciatura em Artes Visuais e no PPGARTES IA-UNESP, realizando pesquisas relacionadas a imagem, memória e história, estética, poética e política, arte e educação. Integra o Laboratório das relações entre Imagens, Memórias, Histórias e Arquivos, LIMHIAR e o Grupo de Pesquisa Feminismos, Imagens, Gêneros, Artes e Sexualidades, FIGAS.

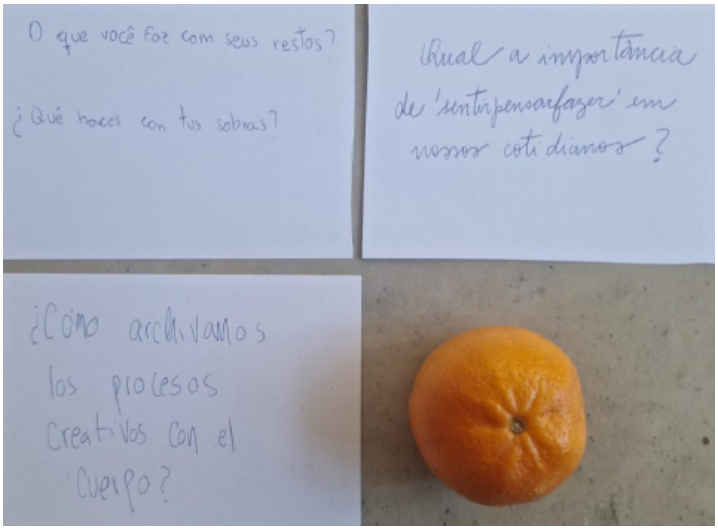
Extrañamiento: re/encontrarse para re/conectar[1]

Mónica Marcell Romero Sánchez
Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

caminar_
disentir_
procesar_
plantar_
silenciar_
expandir_
colectivizar_
compartir_
desjerarquizar_
provocar_
recolectar_
..._

fueron asuntos que a lo largo de este seminario se activaron en distintos momentos.

En largas e intensas jornadas de escucha afectiva y profunda, se movilizaban los centros de gravedad de las investigaciones de lxs participantes para discurrir y tensar la cotidianidad de lxs asambleístas y sus representaciones para activar mínimos gestos de agencia.



1. Mónica Romero en diálogo con lo vivido en VIII SIPACV. Artista, docente, investigadora, mamá. Vinculada al Departamento de Artes Visuales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

La expectativa inicial en términos de encuentro para compartir saberes y sentires se fue expandiendo y agrietando de manera que empezó a interpelarnos y a tocarnos profundamente.

> ¿Qué significa conversar con extraños?... ¿quién es un extraño?
> puedo sentirme extraña de mí misma hoy en este momento...
> "mejor pensemos en desconocidos". Si la asamblea está de
> acuerdo entonces conversemos con desconocidos...

Así iniciaron las activaciones, las fricciones, las escuchas, las posibilidades de no anteponer los títulos y los estudios hechos para presentarnos. Diluir las jerarquías (o transitar entre ellas) para hablar desde las condiciones vitales por las cuales investigamos es desafiante. Sobre todo, en un mundo en el que pareciera que esta noción de investigación se va deshaciendo, se va desmoronando en la medida en que se va nombrando.

Reconocer los lugares de enunciación de cada unx para transitar hacia una colectividad, fue uno de los retos asumidos. Integrar a la conversación asamblearia a una Araucaria, un árbol cuyo origen es común entre Uruguay y Brasil fue una señal importante en este encuentro.

Como provocación para la activación a la que me habían invitado, me había planteado compartir y cuestionar lo que implicaba el *ser tocadx por otrx*, el *ser vistx por otrx*, el *ser nombradx por otrx* en términos de procesos de investigación-creación. Estas provocaciones conllevan otro movimiento: ¿qué significa cuando se es visto, cuando se es tocado, cuando se es escuchado...cuando se es degustado?, para pasar de un permitir ser tocado a un permitirnos ser tocados.

Estas preguntas situaban las relaciones con la investigación desde la extrañeza, por un lado, y por otro, desde una apuesta poética y política para hablar del lugar que damos a las memorias afectivas en las pesquisas que adelantamos. Memorias afectivas que trascienden la singularidad individual para atravesar una singularidad colectiva, lo que invita a preguntarnos: ¿cómo acompañarnos en las crisis?, y, ¿cómo nombramos, visualizamos y pasamos por el cuerpo el compromiso político de nuestros haceres, cuando decidimos trabajar en relación con otrxs y consigo mismx?, ¿cómo nos afecta la configuración del mundo que habitamos cuando nos permitimos hacer en común?

Preguntas que se iban poniendo en el espacio asambleario y que ponían en juego y en tensión perspectivas de autoridad individual, hacían evidentes las jerarquías de los saberes, movilizaban afectos como posibilidad de adentrarse en la realidad del otrx, pero también de coexistir en esa diferencia y disputa que también emerge en el encuentro con lx otrx, lo que nos es extraño.

Sostener la conversación en el tiempo para provocar movimientos que no sabemos de antemano entre el portuñol y el spangues, implicaba estar atentxs a lo que emergiera. Aparecían entonces metáforas, pulsiones y conexiones que hacían de las inteligencias colectivas una forma poderosa de movilizar el pensamiento y la acción.

Empezamos a habitar un lugar en donde era necesario el deslizamiento de las prácticas académicas. Un llamado necesario a correr el límite de lo que se ha denominado Academia, que ha jerarquizado el saber y que ha generado unos modos

occidentalizados de proceder, dado que el origen mismo de la universidad es ese; pero que a su vez provoca unos movimientos importantes: compartir un lugar de enunciación como ejercicio de desterritorialización del conocimiento para abrazar la coexistencia, el pensamiento colectivo y la acción militante que sostiene al mundo.

Lo anterior situado en el ejercicio de investigación y creación podemos referirlo a la escuela o el grupo con el que trabajo, a lxs estudiantes con los que convivo, a lxs colegas con los que debato. Esta ampliación de los límites de las prácticas académicas tiene que ver con darle un lugar importante a las luchas contra el racismo epistémico donde muchos modos de conocer han estado sustentados desde el dominio discursivo.

Un dominio de la palabra aprendida, domesticada, y privatizada que muchas veces atiende a proformas establecidas de un deber ser, por lo que es necesario abrir espacios para la palabra y el habla como un lugar de agencia, una práctica encarnada que cuestione los relatos aprendidos, que reconozca los lugares de enunciación y de representación adquiridos y proponga dislocamientos, desmoldamientos; en suma movimientos para reconocer que la academia también tiene otras prácticas que han estado latentes y que abrazan la vitalidad de quienes la habitamos, que no necesariamente obedecen a las lógicas de productividad pero que también atienden a ellas.

Navegar en estas dos aguas como práctica de liberación, requiere un ejercicio que muchas veces triplica los tiempos cronológicos e institucionales y que implica una escucha afectiva demandante que redunda -a veces- en agotamientos extremos. En ese sentido, navegar frente a la intensidad de la vida en la academia/escuela continúa siendo un desafío que atraviesa los cuerpos de quienes investigamos.

Por ello, tejer colectividades desde la reciprocidad, es una apuesta por construir una academia/escuela que resignifique su sentido de existir en tiempos donde la rapidez al estímulo de aprobación es evidente, donde los consumos culturales y de contenidos están marcados por tendencias y algoritmos, y donde las miradas críticas y de disenso se desdibujan rápidamente.

Aparece entonces unas disputas en torno al sentido de crear, educar e investigar. Por nombrar algunas de ellas, estas transitan entre la hiper productividad académica estandarizada, el goce de los afectos y las redes que sostienen comunidades.

El sentido entonces se construye desde conexiones vitales que convocan a colectividades más amplias con aquello que se investiga, se crea y se educa. La disputa se da en medio de la competencia por llenar currículos y trayectorias académicas individuales acordes a los tiempos del capitalismo cognitivo y la posibilidad de hacer investigaciones vinculantes, aquellas donde los cuerpos, los deseos y las escuchas de lo inesperados se dan de maneras procesuales, afectivas y marcan temporalidades propias que va más allá los tiempos preestablecidos.

Se hace necesario entonces constelar los pensamientos y los haceres con otras comunidades para ponerlas en vibración juntas, y de este modo ampliar significados y configurar prácticas de re-existencia (Walsh, 2013) que fisure lo establecido que abra grieta y genere otras posibilidades de conversación y acción.

¿Qué significa entonces pensar, educar e investigar en unos países como los nuestros, en los que los tiempos de investigación cada vez son más reducidos y precarios en sus condiciones materiales?

¿cómo dotar de sentido o qué sentidos van emergiendo mientras se investiga cuando las demandas sociales, personales y espirituales terminan siendo abrumadoras en medio de las cotidianidades que nos correspondió vivir?

¿cómo abrir posibilidades esperanzadoras desde microacciones que posibiliten otras vías de conocimiento y comprensión del mundo?

¿cómo seguir cultivando con generosidad junto a las nuevas generaciones la ampliación de horizontes de vida que cada unx de nosotrxs ha construido?

¿cómo reconocer el ímpetu de las juventudes investigadoras para abrir posibilidades que antes no eran previstas?

Estas preguntas se fueron decantando en medio de las conversaciones de la asamblea y algunas de ellas surgen mientras escribo este este texto, y se relacionan con las condiciones y posibilidades materiales de investigación. Los tiempos, los recursos, las políticas institucionales, los desafíos gubernamentales y situarse frente a esas condiciones materiales de la investigación también desde la precariedad, la recursividad, el silencio, la estrategia, los distintos roles y múltiples tareas de gestión y administración de la investigación, son asuntos que no se pueden dejar por fuera cuando se investiga y que implican reconectar los sentidos de la investigación.

Lo anterior, se relaciona muy fuertemente con lo que se mueve en la investigación, con aquello que nos conmueve, con las pulsiones por restaurar y reivindicar más no forzar lo que no acontece, pero sí de seguir configurando relaciones y construcciones que renuevan las relaciones afectivas, sociales, somáticas, políticas y de agencia entre quienes investigan.

¿Cómo se sostienen entonces las investigaciones de las que hacemos parte, no solo como resultado a ser indexado publicado o presentado en congresos, sino también contemplando los tiempos de lo doméstico del quehacer investigativo? y por doméstico me refiero a los bordes, a las horas que se invierten en sostener la vida investigativa, a las luchas institucionales por hacer visibles otros modos de investigar, a los esfuerzos de las maestras que viajaron muchas horas fuera de su país estar en estos encuentros y provocar fricciones en sus cotidianidades como una posibilidad de esperanza para reconectar sentidos con lo que hacen en sus territorios.

Saber cómo lo hemos transitado y logrado algunas de nosotras fue importante en este des/encuentro. Compartir trucos de supervivencia en torno a la investigación, reconociendo a su vez que este sostenimiento no solo radica en una persona sino en colectividades. Darse cuenta que las violencias académicas siguen siendo un relato hegemónico necesario de trabajarse a profundidad, darle la vuelta al sistema académico en términos de reconfigurar relaciones de poder jerárquicas donde pareciera que sigue siendo necesario un hacer un camino unidireccional -de abajo hacia arriba- para poder tener voz...y ¿qué sucede si de entrada se reconocen las voces y las agencias de todxs para detonar otras conversaciones y subvertir las relaciones preexistentes entre sujetos, saberes e instituciones que crean, investigan y educan?

En esa medida la posibilidad de conversar en los bordes, en los cafés fuera de las plenarias, en los minutos previos al inicio de las jornadas, en los almuerzos y en las caminatas, implicó un ejercicio de escucha en torno a las condiciones laborales de nosotrxs como investigadores, creadores y educadores como una posibilidad de colectivizar derechos. Surgían entonces estas preguntas: ¿quién puede parar en los tiempos actuales? ¿quién puede detenerse y poner el foco de atención en aquello que sostiene nuestras prácticas afectivas a la hora de investigar? Por ello la importancia de generar complicidades donde las poéticas de lo común, de lo inacabado y de la proximidad, resultan valiosas y necesarias.

De esta manera, la investigación aparece como una micropolítica cotidiana: aquello que puedo hacer desde el lugar que ocupo o transito, evidenciando las relaciones de poder que incorporo, que transformo o desdibujo en mis procesos de aula, o en mis proyectos de creación e investigación. ¿A qué micropolíticas me refiero? Por ejemplo, a escuchar la pulsión de un colega, participante o colaborador que requiere vitalmente hacer un giro en su práctica investigativa, educativa o creativa, e incorporarla en la investigación misma, o en el proceso educativo y creativo del que hace/mos parte.

Dar cuenta de estos movimientos provocados por la escucha que se vuelven gestos ante las normas establecidas y negociar con aquellos quienes las implementan, invita a mantener la pulsión vital en las pesquisas por visibilizar memorias y territorios que han sido narrados y tratados con amorosidad; pero que muchas veces parecen terrenos infértiles en los que estos actos generosos de amor han sido lanzados al viento, como las flores del diente de león que no sabemos dónde germinarán y abrirán grieta en el cemento. Confiar en que los vientos y los dientes de león puedan seguir germinando es una apuesta, quizás utópica, que hace parte de la agencia poética-política de curiosear y habitar este mundo.

*_aquí algunas de las preguntas que se compartieron en la asamblea_*
El fuera del campo en las pesquisas surge como un elemento que sostiene la investigación. ¿Cómo tratar el fuera de campo en las investigaciones, sin perder de foco aquello que nos hemos planteado cuestionar?
¿Qué lugar dar a las disputas mismas de las pesquisas para activar otras redes de conocimiento, otras subjetividades que pasan inadvertidas en los marcos de indexación y de evaluación?
¿Cómo afrontamos la crisis de lo que creemos cuando investigamos?
¿Cómo se tejen los afectos simbólicos y materiales entre culturas latinoamericanas?
¿Qué diálogos y tensiones estéticas y poéticas emergen?
¿Qué sueños he realizado cuando investigaba?
¿Cuándo dejamos de respirar?
¿Cuál es el posicionamiento de la investigadora frente de las imágenes?
¿Quién es voce?
¿Por qué insistir en el arte?
¿Qué hacemos con lo que vemos?
¿Cuál es el personaje LGTB artístico familiar que más recuerdan en artes visuales?
¿Cuál es la necesidad de activar el archivo de una película perdida?
¿Cómo pasamos del archivo espectral al archivo en la asamblea?
¿Cuál es su territorio?
¿Qué es un espacio de libertad?
¿Qué preguntas planteó la investigación acción participación en relación con el arte, la cultura y la psicología?
¿Cuál es la vinculación práctica de su pesquisa en el ámbito social?
¿Cuál es el lugar que ocupa la investigación en una sociedad, una ciudad o una universidad?
¿Qué haces con tus obras?
¿Como archivamos los procesos creativos con el cuerpo?
¿Cuál es la importancia de sentir-pensar-hacer en nuestro cotidiano?
¿Cómo activar los encuentros desde unas materialidades y físicalidades a las que no nos acostumbramos a conversar?

En esta ocasión yo no llevaba libros para compartir. Recordaba el movimiento de los congresos donde muchas veces hay networking y se celebran en demasía los logros académicos. Decidí llevar algo para *endulzar la palabra* en términos de poder entrar en comunicación y conversación. Una acción de armonización para que pudiéramos reconocer el sabor del coco en nuestros cuerpos y desde allí evocar algunas memorias afectivas con él. El coco intentaba abrir la pluralidad de voces, intentaba situar una escucha activa que dislocara formatos preestablecidos en la asamblea.

¿Cómo darle un lugar a la legitimidad del disenso en nuestras propias formas de generar asamblea? Fue uno de los asuntos que resonó con fuerza en los últimos días de encuentro, cuyo resultado iba a ser el silencio. Un silencio que fue haciéndose cuerpo y activado desde distintos lugares, recogiendo y poniendo en común lo reflexionado durante distintos días como manera de dar cuenta de los intercambios hechos para activar otras posibilidades de conversación.

Surgen entonces las siguientes reflexiones:

> ¿desde qué lugares situar los deseos distintos sin homogeneizarlos y darles un lugar, donde el endulzar la palabra y la investigación vital cobran relevancia en medio de los tiempos de una productividad académica exacerbada?
>
> ¿Cómo situar un disentir, un desencuentro, un destramar o un desvincular como potencia para situarnos y vivir la complejidad desde apuestas micropolíticas?

Desde estos lugares, se propuso un no caminar_ un descansar_ un salir a caminar_ un estar afuera_ un tiempo para revisar materiales y crear algo para compartir_ un círculo saberes críticos_ un recoger la conversación_

Entre estas opciones, el último día cada grupo propuso trabajar a partir de revivir las discusiones que allí se dieron y en esa medida reconocer y recoger las distintas historias, conversaciones y anécdotas para problematizar el propio lugar de enunciación.

¿Qué dice para mí la historia de vida que alguien me comparte, cómo conecto con ella? Pregunta sugerente que dialoga con identificar un para quién de la investigación. La pesquisa como un lugar de sensibilidades guiadas por los afectos investigativos. Unos afectos que están atravesados por unos cuerpos y unas corporalidades que visualizan y visibilizan aquello que entretejemos en silencio, bajar al cuerpo los estados alborotados y extasiados con la palabra y la discursividad. Desde ese bajar al cuerpo, surgió la necesidad del silencio como un ejercicio político y poético, un decidir en silencio, un conversar con el cuerpo, un no producir imágenes que disloca y desborda el des/encuentro.

¿Cuál es la situación de los cuerpos que investigan?
¿Cuáles son sus movimientos como mareas que se diseminan y llegan en ocasiones con fuerza o presencias sutiles que pasan inadvertidas?

Bajar al cuerpo detonó una pregunta por el parar, por el derecho a parar en medio del agotamiento y la ebullición. Pero también significó ir a plantar un árbol en uno de los edificios antiguos de ciencia de la Universidad, que como acción simbólica fue significativo que las artes se tomaran por un momento el mundo epistémico de las ciencias, y, allí quedó instalado el árbol como testigo de ese movimiento, en un lugar específico luego de gestiones institucionales que implicaron acciones concretas y coherente con el espíritu asambleario.

Caminamos_
cargamos el árbol_
conversamos_
se buscó una pala_
se abrió la tierra_
escarbamos_
cavamos un hoyo lo suficientemente amplio_
sembramos_
echamos agua_
agradecimos_
cubrimos con tierra_...
plantamos algo que habrá que seguir su curso, como la vida misma para ver cómo se ramifican hacia arriba y hacia abajo las posibilidades de encontrarnos y de seguir curioseando (investigando poéticamente) el mundo.

Referencias

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.

Mónica Marcell Romero Sánchez

Artista, docente, investigadora. Doctora en Artes y Educación. Profesora de planta Departamento Artes Visuales, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Se vincula a proyectos colaborativos de investigación/creación con artistas de distintas disciplinas abordando relaciones críticas y poéticas entre el arte, las comunidades, la educación y la gestión de los afectos, desde perspectivas decoloniales y feministas. Participa en redes de investigación que amplían, cuestionan y potencian las relaciones entre arte y educación: Another Roadmap School; Red ReSonar (Doctores en Artes y Educación) y KReporters en alianza con al Comisión Europea. Ha participado en el diseño e implementación de planes, proyectos y programas de política educativa y cultural como laboratorios de investigación-creación en artes visuales, el Plan Nacional de Educación Artística del Ministerio de Cultura y el actual Sistema de Formación Artística en el Distrito en Idartes.

NARRATIVAS Visuales

Conflagraciones: prácticas contrahegemónicas en el arte contemporáneo

Roberta Stubs
Universidade Estadual de Maringá-Pr, Brasil

Palabras clave: Arte contemporáneo; teoría y crítica del arte feminista; videoarte

Teniendo como fundamento teórico la filosofía de la diferencia (DELEUZE & GUATTARI, 2021); (ROLNIK, 2019, 2021); (PELBART, 2018) y los estudios feministas en el ámbito de la filosofía, la historia, la teoría y la crítica del arte contemporáneo (LUGONES, 2019); (ANZALDÚA, 2005); (GIUNTA, 2019; 1996); (MAYAYO, 2003); (POLLOCK, 2022); (PRECIADO, 2022); (RICHARD, 1997; 1994) esta investigación - fruto de una instancia postdoctoral en Teoría y historia del arte realizada en la Universidad Autónoma de Madrid en 2024 - intenta problematizar la captura de nuestra imaginación y fabular posibles en una tendencia contrahegemónica. Para ello utilizamos la idea de conflagración, que, por definición, se refiere a un fuego que se extiende sobre una gran superficie, un fuego excesivo capaz de movilizar revueltas y revoluciones. Es en el poder de la expansión y insurgencia minoritaria que esta propuesta de investigación se centra y se pone a mapear a algunos artistas iberoamericanos contemporáneos que utilizan como operadores artísticos el proceso de quemar, derretir, deformar y confrontar símbolos e íconos de poder y dominación.

Tomo como punto de partida un trabajo artístico de 2022, llamado Conflagración, una serie compuesta por 5 videoartes, cada uno de ellos de unos 5 minutos de duración, que pueden mostrarse juntos o por separado. En este trabajo, vemos a un soldado de juguete derretirse lentamente ante nuestros ojos. Luego nos seduce la danza de la llama que consume a este soldado, deformándolo hasta su casi total desintegración. Este videoarte fue producido en Brasil durante el período en que teníamos en la presidencia a un hombre que defendía la dictadura militar, incitador a la violencia, sexista, homofóbico entre muchos otros adjetivos peyorativos que podría enumerar aquí. Esta obra fue producida por la fuerza del odio, como decimos popularmente en Brasil, es decir, impulsada por la ira y el descontento con la situación política de mi país, y lo más importante, impulsada por un deseo muy fuerte de transformación. Sin embargo, junto a ese contexto político situado, entiendo que esta obra se actualiza y traspasa fronteras geográficas y políticas porque aborda aspectos culturales, políticos, epistemológicos hegemónicos y común a la cultura blanca, dominante occidental.

Fig. 1. Roberta Stubs, Conflagración I, II, 2022.

Sintetizando un poco las ideas que orbitan en este trabajo, diría que Conflagración habla de un fuego que se extiende sobre una gran área, de un fuego desmedido capaz de movilizar revueltas y revoluciones. La mano que prende fuego al soldado es la pista y la llamada a la acción colectiva de encender este imaginario bélico. Es al poder de propagación y de insurgencia al que apela esta serie al explorar el proceso de derretimiento y deformación que deshace la imagen de poder y dominación sintetizada aquí en la figura de un soldado. Encender este imaginario es desafiar la lógica del poder que jerarquiza a personas y cuerpos en una cultura de guerra y dominación. Ampliar la imagen de un soldado de juguete y situarla a escala más grande es una forma de acceder al impacto que un discurso de aparente inocencia tiene en nuestro imaginario y subjetividad.

Al poner esta imagen en movimiento en el mundo, intento activar en el espectador otra imaginación política, en la que la figura del soldado, así como toda la carga de significado que se le imbuye, se cuestiona críticamente. Como defiende de Paul Preciado (2022, p. 56), creo que imaginar es ya actuar, para él "reclamar la imaginación como fuerza de transformación política es ya empezar a mutar". Gloria Anzaldúa (2005, p. 714), por su parte, añade que "nada sucede en el mundo 'real' a menos que primero suceda en las imágenes de nuestra mente". Es en este sentido que me interesa, por un lado, crear imágenes con cargas contrahegemónicas, que resistan el régimen habitual de representación de lo real, y por otro, mapear la obra de otros artistas que también actúan de esta manera.

Según Jacques Rancière (2014), las imágenes artísticas crean otros regímenes sensibles sin ofrecer interpretaciones únicas. Para él estas imágenes del arte "contribuyen a diseñar nuevas configuraciones de lo visible, lo decible y lo pensable y, por tanto, un nuevo paisaje de lo posible". (pág.100). Es como esbozos de otros posibles que apostamos por el arte como medio para invertir en otros imaginarios y crear una gramática visual y un lenguaje que pueda fomentar y comprender una determinada mutación social que ya está en marcha. Nos interesan, por tanto, las imágenes y obras de arte que operan en el orden del disenso, definido por Ranciere (2014) como una situación que puede escindirse en sí misma y reconfigurarse bajo otro régimen de percepción y significado. Tomar el arte como generador de disenso, es tenerlo en su dimensión política que produce desgarros en el régimen de representación dominante, abriendo otros regímenes de sensibilidad y significado. Desde este ámbito, volvemos a la obra Conflagração para extraer de ella 1 eje de análisis hacia los artistas y obras mapeadas en esta investigación, son: obras que tienen el fuego como elemento poético, así como prender fuego y fundir como operaciones artísticas.

Coincidimos con Gaston Bachelard (1989, p. 37) cuando afirma que el fuego es un mundo dirigido a la transformación, configurándose a la vez como elemento de percepción y como objeto filosófico. El filósofo continúa diciendo que el mundo se mueve rápidamente si se lo imagina en el fuego, porque en la llama se mueve el espacio y el tiempo. Es en este sentido que tomamos en esta investigación el elemento fuego, como motor de transformación del mundo en el que el espacio y el tiempo se agitan, provocando reconfiguraciones de determinadas realidades. Al igual que la artista brasileña Maré de Matos, que trabaja con las contranarrativas desde una perspectiva contracolonial, QUIERO ENCENDER ESTA CONFIGURACIÓN DE MUNDO.

Rubén Ojeda Guzmán es uno de los artistas incendiarios cuya obra descubrí en España. En la obra de este joven artista mexicano que actualmente reside en Madrid me llamó la atención el uso de un cinturón de encendido militar como medio para dibujar e inscribir palabras y frases en paredes y diversas superficies. En la obra κόσμος (Cosmos) - 2023, realizada y aún presente en Zapadores ciudad del arte, por ejemplo, el artista dibuja con un cinturón de encendido una constelación de estrellas en las que posteriormente pone fuego. Estas estrellas fueron extraídas de los escudos y banderas de una cincuentena de países que cubrían su territorio (total o parcialmente) bajo el dominio del Imperio español. La obra tiene tres momentos: el primero se refiere a la propia acción escénica, que al acceder produce luz, calor y humo; el segundo, como inscripción de cenizas y marcas en la pared; y el tercero como registro documental. Según el propio artista, su intención con esta constelación de estrellas es reordenar imaginarios, tanto militares como militantes, que formaron la identidad de los países independientes.

Al comentar la obra de Guzmán, la curadora Diana Cuéllar Ledesma (2023), señala que durante las múltiples guerras que definieron el siglo XIX en territorio latinoamericano algunos pueblos y territorios incorporaban las estrellas en sus pendones para simbolizar la voluntad independentista frente a España, "pero otros tantos la usaron para manifestar su anhelo de ser anexionados a la Unión Americana. (p.18)".

La ambivalencia que simboliza el uso de estas estrellas en las banderas y estandartes latinoamericanos puede leerse a partir de la idea de locus fracturado acuñada por María Lugones (2014). La autora afirma que en el locus fracturado tenemos una tensión entre subordinación y resistencia, ya que hablamos de modos de existir que se adaptan y a veces ceden a la lógica de la opresión y, principalmente, rompen con este juego a través de una presencia resistente, y por la manifestación de lo que la autora llama subjetividades activas. Entiendo que es desde un locus fracturado que se posicionan las geografías y subjetividades latinas.

Es interesante observar que ser conscientes de que habitamos un lugar fracturado nos hace percibir el mundo dos veces, revelando la tensión continua entre ceder a las normas y subvertirlas. Es evidente que estamos insertos en un diagrama continuo de capturas y fagocitaciones de poderes activos que unas veces sucumben a la caída y otras insisten en organizar líneas de fuga y movimientos de desteritorialización. Es en este locus donde se ubica la constelación creada por Guzmán, una bóveda política en la que las chispas y la pólvora se convierten en metáforas de un deseo insurgente de reconfigurar nuestra imaginación sin olvidar

las marcas aún resonantes de un pasado de colonización, señaladas aquí por las inscripciones de estas estrellas grabadas en la pared que, como una cicatriz, permanecen allí incluso después de que la obra haya sido desactivada.

La idea de un locus fracturado también puede pensarse en conjunto con lo que el curador Gerardo Mosqueira (2008), llama "desde aquí". Mosqueira afirma que es necesario liberarse de una identidad latinoamericana reduccionista y totalizadora, de la que la narrativa europea hegemónica gusta apropiarse como una cuota identitaria del otro o de lo exótico, y que la propia América Latina a veces toma como una forma de ser parte de la corriente hegemónica. Una cuota para aliviar la propia culpa como cultura hegemónica que coloniza y devora personas y diferencias. El crítico y curador no niega la existencia de una identidad, sino que la piensa como un espacio abierto, en proceso de negociación, relacional y, sobre todo, dotado de autoconciencia. Para no ocultar las diferencias, conflictos y contradicciones propias de cada región de la pluralidad que llamamos América Latina, el crítico y curador utiliza el término *desde aquí*, como un posicionamiento localizado y situado, combinando aquí ya este concepto con los aportes de Donna Haraway (1988).

Para Mosqueira (2008), partir de aquí significa ir más allá de las estrategias de apropiación y resignificación cultural tan bien sintetizadas y exploradas por el movimiento antropofágico. *Desde aquí*, se relaciona con una idea de arte internacional que se comunica con el mundo a partir de diferencias de culturas, contextos, experiencias, agendas e imaginarios. Mucho más que tomar un contexto como representación, hablamos aquí de una proyección situada. Es como una proyección de un contexto local y global al mismo tiempo que Guzmán actualiza cuestiones del colonialismo español en relación con algunos países latinoamericanos. Mosqueira (2008) afirma que más que estampar o representar directamente una realidad local, el contexto se convierte en un locus centrífugo que denota tanto la pertenencia del artista como un punto de agencia y disposición de lenguajes, narrativas y significados en los que se toma la tensión entre subordinación y resistencia en diferentes portadas artísticas, conceptuales y expresivas.

También es "desde aquí" que el artista chileno Nicolas Cox redimensiona las jerarquías de poder del pensamiento colonial y desarrolla algunas obras en las que el fuego, o una intención incendiaria, está presente. En la obra Combustible derramado en la Avenida de la Memória, de 2023, el artista realiza una acción de verter combustible sobre una fracción de la Avenida de la Memória, ubicada en la ciudad de Madrid. Cox toma la memoria como un elemento detonante, como un proceso con esencia incendiaria cuando no se delega al olvido. El potencial inflamatorio del combustible se encuentra aquí en estado latente y puede activarse en cualquier momento. De esta manera podemos pensar en el poder de nuestra memoria política que, cuando no olvidada, puede revivir y reactivarse en el presente.

Griselda Pollock (2013) afirma que "la forma en que construimos el pasado predetermina las formas en que experimentamos el presente e imaginamos el futuro (p.43)". Olga Fernández (2013, p 151), por su vez, señala que, en lugar de abordar directamente la época contemporánea, algunos artistas hoy recurren al pasado inmediato y a los restos de ese pasado en el presente para comprender o ficcionalizar la realidad actual. Estos artistas hacen posible la coexistencia de temporalidades y

espacios heterogéneos, y utilizan la imaginación y la investigación para reescribir la historia. La obra de Nicolas Cox puede leerse desde estas perspectivas: para él la memoria es una presencia resistente, un dispositivo para escribir la realidad actual y un desencadenante de subjetividades activas y insurgentes.

Continuamos con esta línea contrahegemónica desde una perspectiva queer para hablar de la performance Deshecho, de BajoRufián, un ente simbiótico que funciona a través de dos conciencias (María Bajo y Marta Rufían) y cuya producción artística se basa en el pensamiento y la experiencia en torno al género, el sexo y la sexualidad desde una perspectiva feminista y queer/cuir. El fuego aquí da paso a una de sus fuerzas vitales, el calor que calienta tanto que derrite, quema y deshace.

En el video documental de la performance de Deshecho, realizado en 2021, tenemos un torso desnudo sin extremidades ni cabeza, que representa un cuerpo de AMAN (asignado mujer al nacer), lo mismo fue hecho con cera depilatoria femenina a partir del molde del cuerpo de una de las artistas. Colocado sobre un pedestal, este torso intenta mantener una pose viril como las representaciones masculinas clásicas. Sin embargo, bajo el efecto del calor que sale de una pistola de aire, termina cayendo, convirtiéndose en una massa. De acuerdo con las artistas, con eso gesto de deshacer ese torso "no solo destruímos nuestro género assignado, sino que lo hacemos maleable para su posible reconstrucción mediante la búsqueda de una masculinidad transgresora y no viril." Este trabajo pone luz sobre el disenso de género, en un movimiento que deshace este sistema de clasificación normativa y apunta a la creación y existencia de otros cuerpos. Desintegrarse no solo para hacerse otro, pero para ver que el otro ya existe mientras se crea.

Compartiendo la idea propuesta por Mayayo (2003) de que "las imágenes no solo re-presentan un mundo ya cargado de significación, sino que contribuyen, a su vez, a producir significados" (p. 61), podemos inferir que en esta obra hay una fuerza motriz que no sólo deconstruye y baraja un régimen de representación (un cuerpo AMAN en pose viril), sino que también crea contornos para una masculinidad transgresora y no viril muy poco presente en nuestro régimen de representación del universo de la sensibilidad.

Paul Preciado (2022) afirma que esta perspectiva normativa no es una cualidad natural, sino una función política que adopta una posición binaria, patriarcal, colonial y capacitista. Para el autor, lo que está en juego es el descentramiento de un régimen de sensibilidad y de percepción en el que la muerte y la destrucción de la vida son objeto de consumo libidinal. Deshacer esa mirada es más que urgente.

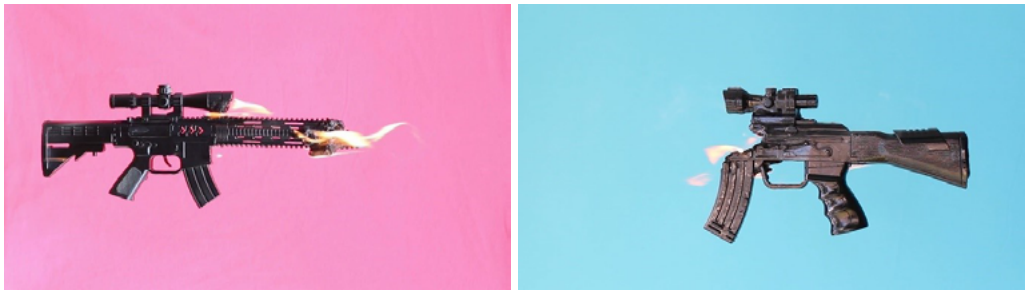


Fig. 2. Armas de fuego, videoinstalación de Roberta Stubs, 2023.

Es en la dirección de problematizar estas cuestiones que se predispone la obra Arma de Fuego, y aquí les presento otra de mis obras que tiene el fuego como elemento poético. Creada en 2023, Arma de Fuego es una videoinstalación en dos dispositivos, cada uno con un video de 4'53", en el que observamos dos ametralladoras de juguete se van quemando poco a poco. Convulsionándose, esas armas pierden poco a poco su forma y pierden su función fálica y bélica. Queremos guerra contra este imaginario de penetración, extracción y dominación violenta. Una guerra que deshaga esta forma de operar y establezca otras sensibilidades y formas de relacionarse con el mundo.

Para Preciado (2022), las armas de fuego, al igual que los automóviles, son una prótesis de masculinidad cuya soberanía se basa en el uso de la violencia. Hecha de petróleo y pólvora, la masculinidad opera por extracción, combustión, penetración y posesión, y resulta en destrucción. Operaciones que son la bases de una cultura de guerra, dominación y disputa violenta por territorios. Dominar a los demás, apropiarse de sus cuerpos y colonizar su cultura es el fundamento del pensamiento occidental moderno, predominantemente masculino, patriarcal, sexista y blanco.

Al hablar de la vanguardia modernista, Andrea Giunta (2013, p. 105), afirma que el arte puede activar, perturbar, transformar y subvertir el presente. Es como un provocador de suspensiones de significado que las obras aquí presentadas operan a través del disenso en una realidad desgastada y aplanada. Intentan ampliar las escalas de lo que se ve y lo que se experimenta para revelar las fuerzas que actúan para capturar y construir una realidad determinada.

En este contexto de apropiación de las fuerzas disidentes, Nelly Richards (1989, p. 68) nos provoca a pensar en "¿cómo mantener vivas las fuerzas de provocación de diferencias y márgenes en un contexto que ya ha capturado, clasificados, archivados, el potencial de conflicto y disensión que conllevan estos "márgenes"? Una pregunta que hay que replantearse constantemente con cada respuesta provisional que nos aventuramos a dar. Sin respuestas, pero con la llama de esta pregunta iluminando siempre nuestras reflexiones, nuestra opción es proceder mediante una especie de raspado de la realidad (DELEUZE, 2007).

Raspar aquí es excavar otras posibilidades, es exacerbar los excesos de la realidad, es hacer visibles algunas marcas del tiempo ocultas por el olvido, es inflamar el verbo para des anestesiar la subjetividad y activar la ira en el sentido de hacer visible y no callar ante lo intolerable. Para Deleuze (1994) el arte consiste en liberar las fuerzas vitales allí donde la vida está aprisionada. Es en este sentido que la idea de una conflagración minoritaria revela estos pequeños incendios que intentan liberar la vida donde está aprisionada. Fuegos que arden de indignación ante lo inaceptable y se propagan para movilizar un deseo común de transformación en la que muchos puntos calientes se suman, expanden y multiplican.

Finalmente, podemos decir que cada obra aquí presentada se convierte en una imagen que, cuando entran en contacto con la realidad, arde y enciende nuevos planos de sentido y sensibilidad (DIDI-HUBERMAN, 2012). Arde por el deseo que lo anima, por la enunciación y la urgencia que manifiesta; por la destrucción de la que escapa; por el resplandor que inaugura cuando se abre a nuevas posibilidades visuales; arde por el dolor del que proviene. En cualquier caso, arde y sobrevive incluso

cuando aparentemente se convierte en cenizas. Sin embargo, se necesita audacia para percibir y notar este potencial, para sentirlo, "hay que acercar el rostro a la ceniza. Y soplar suavemente para que la brasa, debajo, vuelva a emitir su calor, su resplandor, su peligro. Como si, de la imagen gris, se elevara una voz: "¿No ves que ardo?".

Me gusta esta imagen de pensamiento que nos anima a acercarnos a las cenizas de un tiempo para excavar de allí otras capas o a soplar esa capa de polvo y cenizas y encender una vez más la llama que nos invita a las transformaciones. Es en este sentido que podemos afirmar con la convicción de un sueño utópico que sin el aire el fuego se apaga, y es en esta dimensión donde gana paso el poder deseante de imaginar y crear nuevos regímenes de sensibilidad. El aire aquí es la fuerza que mueve el deseo de transformación, es un soplo de vida que se esparce, levanta polvo y atraviesa grietas, creando aperturas, disensiones no normativas, dilataciones y reconfiguraciones de la experiencia común de lo sensible. El aire suspende las cenizas, reaviva el fuego y mueve el tiempo, revela nuevos paisajes de lo posible, y apunta a la germinación de nuevas configuraciones de lo visible, lo sensible, lo decible y lo pensable. Es como un soplo de aire que termino este texto y esta reflexión.

Referencias

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. **Revista estudos feministas,** Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 704-719, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A chama de uma vela.** Bertrand Brasil, 1989.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O abecedário de Deleuze. Entrevista concedida à Claire Parnet,** 1994.

DELEUZE, G. **Francis Bacon: Lógica da sensação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG,** 2012, p. 206-219.

LÓPEZ, Olga Fernández. Simetrías y leves anacronismos: especular sobre el arte moderno en América Latina. En **La invención concreta: colección Patricia Phelps de Cisneros: reflexiones en torno a la abstracción geométrica latinoamericana y sus legados: geometría, ilusión, diálogo, vibración, universalismo.** Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2013. p. 139-151.

GIUNTA, Andrea Graciela. Adiós a la periferia: Vanguardias y Neovanguardias en el arte de América Latina. En **La invención concreta: colección Patricia Phelps de Cisneros: reflexiones en torno a la abstracción geométrica latinoamericana y sus legados: geometría, ilusión, diálogo, vibración, universalismo.** Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2013. p. 105- 118.

LEDESMA, Diana Cuéllar. El Cielo en un cuartel. www.rubenojedaguzman.com. Madrid, 2023. Disponible en: https://www.rubenojedaguzman.com/rubenojedaguzman- Acceso el: 12/09/2025.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas,** v. 22, p. 935-952, 2014.

MAYAIO, Patrícia. **Histórias de mulheres, histórias de arte.** Madrid: Cátedra, 2003.

MOSQUERA, Gerardo. Desde aquí. Arte contemporáneo, cultura e internacionalización. **Agenda Cultural Alma Máter,** 2008.

POLLOCK Griselda. **Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte.** Fiordo, Buenos Aires, 2013

PRECIADO, Paul B. **Dysphoria mundi.** Anagrama, 2022.

RICHARD, Nelly. **La estratificación de los márgenes.** F. Zegers Editor, 1989.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada.** São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia Zumbi.** São Paulo: n-1 edições, 2021.

Roberta Stubs

Artista, curadora y docente. Postdoctorado en Teoría e Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Madrid y profesora de Artes Visuales de la Universidad Estadual de Maringá. Con trabajos en fotografía, videos y objetos, inserta la cuestión de la experiencia en el lugar de la representación. Borrado, deformación, fusión y desplazamiento han sido operaciones plásticas y visuales para tensar clichés, fabular narrativas contrahegemónicas y activar otros planos de significado y sensaciones.

Inventando Histórias

Shênia Mineiro Martins
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Amanda Isarrá
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Tania Lucía Maddalena
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Palavras-chave: Inventando histórias; Narrativas audiovisuais; Programa de entrevistas; Vídeo-conversas; Educação.

Introdução

O programa "Inventando Histórias" nasceu em 2022 como parte do projeto de extensão "Histórias para Educar: uma plataforma online sobre a arte de contar histórias digitais", da Faculdade de Educação da UERJ. Pensado no gerúndio, é um programa que está sempre sendo — em movimento, em transformação — a cada episódio criado em processos coletivos. Entre palavras, imagens e ideias, reunimos especialistas do campo educativo para conversas que se desdobram em pensamento e afeto.

O que nos mobilizou a criar esse programa foi o desejo de compartilhar, de forma gratuita, videoconversas que inspiram. Conversas que ampliem repertórios, provoquem práticas e fortaleçam a formação continuada de educadores, ao narrar, questionar e reinventar modos de ensinar e aprender. Na primeira temporada, os episódios — Ficção, Memória, Experiência, Viaje, Cotidianos e Narración — costuram temas que atravessam a prática docente e a arte de narrar. Cada conversa é convite para refletir, debater e, sobretudo, inspirar processos de formação contínua no universo da educação.

Desde o início do projeto trabalhamos com inspirações poéticas para pensar a narração e a contação de histórias. No desenho da plataforma Histórias para Educar, escolhemos a metáfora de uma casa como forma de dar corpo e sentido ao projeto. A sala, primeiro cômodo construído, abriga o programa de entrevistas Inventando Histórias — um espaço onde a conversa circula, atravessa temas e inventa caminhos. Pensar a arte de contar histórias nas docências e nas pesquisas em Educação é reconhecer a força das palavras, a centralidade das narrativas na tessitura da experiência humana. Ao narrar, inventamos mundos (Certeau, 2012; Bruner, 2014) — e, nesse gesto, nos reinventamos. Sabemos, a partir de uma trajetória de pesquisas (Alves, 2008; Maddalena, 2018), que a narração de histórias amplia os repertórios existenciais e formativos, especialmente em tempos de cibercultura (Santaella, 2021), quando o digital em rede convoca outras lógicas de expressão e

escuta. É a partir dessas questões e bases teórico-metodológicas que o programa "Inventando Histórias" foi criado, experimentamos e exploramos com as audiovisualidades, e as lógicas dessas novas linguagens na disseminação e democratização do acesso ao conhecimento científico que é realizado dentro das universidades públicas.

Inventando

O ato de "inventar" que dá nome ao programa transcende a acepção de criar algo a partir do nada. Ele se ancora em uma concepção de aprendizagem como invenção de problemas. A pesquisadora Virgínia Kastrup (2001), ao revisitar o tema da aprendizagem, a diferencia de uma mera passagem do não-saber ao saber. Para a autora, a verdadeira aprendizagem não se dá pela "experiência de recognição" — em que o novo é assimilado pelo velho, e as sensações apenas confirmam o que a memória já conhece — mas sim pela "experiência de problematização". É nesse território de estranhamento, onde as faculdades — sensibilidade, memória, imaginação — atuam de modo divergente, que a invenção acontece.

O processo de criação audiovisual do programa "Inventando Histórias" pode ser compreendido a partir dessa perspectiva. Cada episódio, desde sua concepção até a edição final, representa uma imersão em uma "experiência de problematização". A equipe, ao se debruçar sobre um tema ou um convidado, não parte de um roteiro fechado de soluções, mas de um campo de questões a serem exploradas. Assim como o viajante em um país estrangeiro, descrito por Kastrup (2001), que precisa aprender a decifrar novos signos para realizar tarefas antes banais, a equipe do programa precisa inventar uma linguagem, um ritmo e uma estética para cada conversa. As decisões sobre posicionamento de câmera, iluminação, enquadramento e montagem não são meramente técnicas; são gestos de criação que buscam dar forma a um pensamento, a uma sensibilidade. A própria escolha de gravar as entrevistas sem cortes, por exemplo, valorizando a fluidez e a espontaneidade do diálogo, é uma decisão política e estética que nasce de uma problematização sobre o ritmo acelerado e pasteurizado das produções audiovisuais contemporâneas.

Essa aprendizagem inventiva não é centrada em um sujeito criador, mas ocorre em um plano coletivo, impessoal e múltiplo. O programa é fruto de um processo que envolve a escuta, a troca e a colaboração entre pesquisadores, bolsistas e convidados. Não se trata de um indivíduo que impõe sua visão, mas de um "agenciamento maquínico de corpos" que coloca em relação imediata fluxos diversos: técnicos, biológicos, políticos e linguísticos. É nesse encontro, nessa "zona de indiscernibilidade e osmose", que a subjetividade e o conhecimento são produzidos.

A experiência vivida na assembleia no Uruguai materializa essa dinâmica de forma contundente. O encontro se revelou, desde o início, um campo de tensões e problematizações coletivas. O choque entre a burocracia universitária, com sua demanda por certificados que "digam o que a universidade queria ler", e a experiência vivida, com suas incertezas e afetos, já instaurava um primeiro estranhamento. A criação coletiva não começaria, portanto, em um terreno pacificado, mas em meio ao conflito entre lógicas distintas. A própria palavra "estranho", proposta para quebrar o gelo, tornou-se um problema, expondo as diferentes sensibilidades e repertórios dos participantes "O que é um estranho aqui?", "A comida me parece estranha", "Esquisito é a palavra em português". O

que poderia ser um obstáculo, revelou-se o motor da aprendizagem: o grupo foi forçado a negociar sentidos, a "falar devagar" a língua assumidamente dominante a se traduzir, a construir um solo comum entre o português e o espanhol.

A frase que norteou o encontro — "Imaginar juntos não é um luxo estético; é uma urgência política" — aponta para o cerne dessa invenção coletiva. Não se tratava de um exercício de criatividade abstrato, mas de uma negociação constante, de "compartilhar acordos e desacordos". A questão sobre falar a partir da ferida ou buscar a cicatriz evidencia que o processo criativo não dissocia pensamento e afeto, corpo e palavra. Inventar coletivamente implicou em acolher as vulnerabilidades, em permitir que "o sangue fluísse" para que, a partir desse encontro de dores e histórias, algo novo pudesse emergir. O desconforto, o choro, a raiva e o abraço não foram desvios do processo, mas parte constituinte dele e essa dinâmica exigiu uma desconstrução de saberes e fazeres, um esvaziamento das certezas individuais para que o coletivo pudesse se manifestar. A resposta recorrente "Isso será decidido pela assembleia" funcionou como um dispositivo para desarmar as hierarquias e a nossa própria noção de assembleia. Foi preciso aprender a habitar a incerteza e resistir ao impulso de buscar respostas prontas ou de dizer aos outros o que fazer. Nesse espaço de indeterminação, entre o passado que nos constitui e o presente que nos força a pensar, a invenção se fez possível. O que emergiu não foi um produto finalizado, mas a constituição de um "corpo" coletivo capaz de formular perguntas compartilhadas e de se afetar mutuamente.

Da mesma forma, entendemos o ato de inventar, no contexto do programa, como o engajar-se em uma atitude de constante problematização e entender que a criação audiovisual, assim como a educação, não se resume a aplicar fórmulas ou a encontrar soluções para problemas pré-definidos. Trata-se, fundamentalmente, de um processo de "aprender a aprender", transformando tanto quem produz quanto o próprio conhecimento que está sendo colocado em movimento. É assumir, como nos ensina a arte, que o mais importante não é a resposta, mas a potência da pergunta que nos força a pensar, a criar e a nos reinventar.

Histórias

Se inventar é o gesto de problematizar o mundo, contar ou inventar histórias é a matéria-prima com a qual pensamos, organizamos e transformamos esse mundo. Partimos do entendimento de que a humanidade utiliza a narrativa constantemente como uma forma de produção de conhecimento, narrar não é uma atividade secundária ou meramente ilustrativa; é, como aponta Jerome Bruner (2014), um modo de pensamento tão fundamental quanto a lógica científica, uma estrutura essencial para a maneira como interpretamos e construímos a realidade. Ao narrar, como nos ensinam Certeau (2012) e o próprio Bruner (2014), inventamos mundos e, nesse gesto, nos reinventamos.

O programa "Inventando Histórias" ancora-se nessa potência da palavra. Cada episódio é um convite para explorar como as narrativas — sejam elas teóricas, pessoais, poéticas ou ficcionais — tecem a experiência humana e, mais especificamente, a prática educativa. A primeira temporada, ao se debruçar sobre temas como Ficção, Memória e Experiência, reconhece que o conhecimento não se constrói

apenas sobre fatos objetivos, mas sobre uma trama complexa de sentidos. Como afirma Tania Lucía Maddalena (2018), ao narrar uma história pessoal, não se trata somente de lembranças do passado, mas de uma "tessitura ligada ao contexto (atual) do nosso presente", onde as visões do passado são construções que dialogam com o agora e apontam para o futuro. Essa força narrativa revelou-se para nós na experiência das assembleias. Ali, as palavras e as histórias dos objetos trazidos pelos participantes, por exemplo, não eram apenas representações de pesquisas; eram fragmentos de vidas, de percursos, de feridas abertas. O encontro coletivo demonstrou que compartilhar histórias é um ato político. Em um ambiente acadêmico frequentemente pautado pela impessoalidade, perguntar-se sobre a própria ferida e relação da pesquisa com ela é um gesto de profunda implicação epistemológica. Como verbalizou um dos participantes, trata-se de "encontrar-se a partir de nossas feridas, deixar o sangue fluir e entender que, nesse encontro, também há pessoas que vêm de origens feridas". A narrativa, nesse contexto, torna-se um lugar de encontro, um dispositivo que conecta o autobiográfico, o que está fora do quadro, o que escapa à formalidade da letra.

É nesse sentido que o programa busca explorar as histórias que constituem os pesquisadores. Ao convidar os participantes a falarem sobre suas memórias e experiências, o programa reconhece que a ciência não é desprovida das múltiplas identidades que compõem o ser. Pelo contrário, é no entrelaçamento entre o vivido e o pesquisado que o conhecimento ganha densidade e relevância social. As narrativas de vida, como destaca Alexandra Lima da Silva em sua participação, são "ego-documentos" , atos de registrar a própria vida que se tornam poderosos instrumentos de aprendizado e transformação. A ficção, por sua vez, como aponta Leonardo Nolasco-Silva, emerge como "o caminho que a gente encontra, enquanto linguagem, para organizar esse caos que é a vida".

O programa "Inventando Histórias" ao dar voz às histórias que atravessam a prática docente e a pesquisa em educação, reafirma a força das palavras não apenas para descrever o mundo, mas para, coletivamente, inventar outros modos de habitá-lo.

Inventando Histórias

É na confluência entre o gesto de inventar e a potência das narrativas que nasce o programa "Inventando Histórias". Mais do que um título, ele é a materialização das discussões apresentadas anteriormente: um espaço de criação coletiva para reimaginar as formas de comunicar a ciência. A jornada do programa se desdobra através de uma série de videoconversas, em que cada episódio é disparado por uma palavra-chave que serve como convite à reflexão. Essa exploração começa com a **Ficção**, em um diálogo com Leonardo Nolasco-Silva, que defende, em nosso primeiro episódio, que a ficção é a única coisa que existe, pois a realidade é, em si, uma construção que nomeamos e classificamos. A conversa propõe que o ato de fabular é uma constante em nosso cotidiano, um meio de organizar o caos e alargar a existência, abrindo a investigação científica a recursos da imaginação. Das narrativas inventadas, o programa mergulha na **Memória** com Alexandra Lima da Silva, apresentada não como um arquivo estático do passado, mas como um elemento vivo, que é continuamente reescrito pelo presente e que molda nossas subjetividades. A conversa destaca que as narrativas de vida são ego-documentos e que, ao compartilhar nossas pesquisas, convidamos o público a tecer o conhecimento em suas próprias histórias, tornando-o pessoal e significativo. Essa tessitura entre o vivido e o narrado encontra sua continuidade no episódio **Experiência**, com Isabelle Borges. A discussão reforça a conexão intrínseca entre corpo e escrita, mostrando como as vivências e os estímulos sensoriais são fundamentais para a criatividade. A própria produção do programa revela-se uma experiência formadora, um aprendizado que demanda não apenas técnica, mas a sensibilidade de escrever com imagens, sons e movimentos. Aprofundando a dimensão do vivido, a conversa com a professora Nilda Alves sobre os **Cotidianos** reforça a perspectiva de que é preciso transformar o próprio modo de fazer ciência. Nilda Alves salienta que o cotidiano, longe de ser um espaço de repetição, nunca é igual, pois é atravessado por constantes mutações nas relações e ocasiões. Pesquisar, nesse contexto, exige uma escuta atenta à inventividade dos gestos mínimos, em que as políticas se concretizam e se reinventam. Para além desses temas, o programa expande suas fronteiras em episódios especiais, como **Viaje**, com Walter Kohan, que explora a viagem como uma potente metáfora para a aprendizagem, e **Narración**, com Carlos Skliar, que aprofunda a reflexão sobre o ato de narrar na educação.

Na nossa casa simbólica, nosso programa é a sala de estar, um lugar do encontro, da escuta e da conversa, onde entrevistas audiovisuais com educadores e pesquisadores produzem sentidos sobre a educação contemporânea, rompendo com a lógica da comunicação científica tradicional, muitas vezes restrita aos círculos acadêmicos. Trata-se de um ato político e epistemológico que defende o conhecimento produzido nas instituições públicas e que busca democratizar seu acesso, não só produzindo conteúdo, mas buscando, a partir dele, inspirar outras práticas pedagógicas que fortaleçam a formação e a prática docente. Em essência, o "Inventando Histórias" é um convite à partilha. Como nos lembra Bruner (2014), o que realmente importa é a narrativa compartilhada.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** 3a ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38. 3

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida.** São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 20a ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

MADDALENA, Tania Lucía. Digital storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet.** São Paulo: Paulus, 2021.

Shênia Mineiro Martins

Mestranda ProPEd/Uerj, pesquisa narrativas digitais audiovisuais como suporte à divulgação científica. Membro do EduStoryLab - Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura, bolsista CAPES.

Amanda Isarrá

Graduada em Artes Visuais pela UERJ. Membro do EduStoryLab - Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura, bolsista PROATEC/UERJ.

Tania Lucía Maddalena

Pesquisadora argentina. Professora Adjunta no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino (DEAE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Líder do EduStoryLab - Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura.

MATERNATIVAS: Fotografias e contravisualidades de mães universitárias

Shênia Mineiro Martins
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Michelle Viana Trancoso
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Pâmela Oliveira Veras
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

MATERNATIVAS: um vídeo-ensaio

O EduStoryLab- Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura, representado pelas autoras que se dedicam às pesquisas com narrativas digitais, propõe-se a experimentar e instaurar outros modos possíveis de produzir conhecimento. Nosso compromisso está em instituir as audiovisualidades não como mero suporte ou ilustração de textos, mas como tessitura artesanal e coletiva, capaz de afetar e fazer emergir elementos historicamente desprezados pela ciência moderna — afetos, memórias, corpos e vozes.

Trata-se de apostar em formas de pesquisar que, ao incorporar imagens, sons e gestos, reinscreve formas de habitar o mundo e regulações dos corpos, colocando em evidência aquilo que a racionalidade científica tradicional relegou ao invisível. Defendemos, assim, as audiovisualidades[1] como gesto estético, político e ético da investigação acadêmica, assim como a construção coletiva do conhecimento, entendida como possibilidade de restabelecer a conversa entre pensamento crítico e população em tempos de conservadorismo e negacionismo.

É nesse horizonte que se inscreve Maternativas, um vídeo-ensaio de 4'20'' de Shênia Mineiro Martins, criado a partir de um ensaio fotográfico realizado em 5 de maio de 2025, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pelo Grupo de Pesquisa EduStoryLab. A ação reuniu mães da comunidade universitária com suas crianças e integra a pesquisa de Doutorado "*O cotidiano das mães na UERJ*", desenvolvida por Michelle Trancoso no Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Suzana Kilpp propõe o conceito de "audiovisualidades" a partir de três dimensões indissociáveis: uma filosófica e cultural, que reconhece suas manifestações em múltiplos contextos, para além das mídias tradicionais; uma técnica, que se manifesta na experimentação conectiva de formatos e suportes; e a das linguagens, entendidas como modos singulares de expressão e significação da experiência do mundo. Para a autora, as audiovisualidades são "virtualidades audiovisuais" que se atualizam em diferentes meios, mas permanecem em constante "devir, em potência". (KILPP, Suzana. Imagens conectivas da cultura. In: ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS, 19., 2010, Rio de Janeiro).

(ProPEd/UERJ), sob orientação da Prof.ª Tania Lucía Maddalena. A pesquisa busca compreender, por meio de narrativas digitais, como as mulheres vivenciam suas maternidades e até mesmo as escolhas em torno de ser ou não ser mãe na universidade.

Nesse contexto, o ensaio fotográfico e o vídeo-ensaio se configuram como práticas de construção de memória, em que as próprias mães narram suas experiências, inscrevendo, em imagem e gesto, modos de resistir e existir na vida acadêmica. Por meio das lentes e dos encontros, produzimos narrativas que entrelaçam resistência e sensibilidade, evocando a potência das contravisualidades para tornar visíveis corpos que maternam e resistem no espaço acadêmico.

Nossas imagens ultrapassam a função de registro: não são apenas documentação, mas presença viva e provocação sensível. São também gesto e denúncia, abrindo caminhos para outras formas de existir na universidade e reinscrevendo, no espaço científico, a pluralidade das experiências que nele se movem. Cada cena busca tensionar o visível e o invisível, convocando à reflexão sobre os corpos que maternam e resistem cotidianamente nas margens e nos centros da vida acadêmica.

A construção do vídeo-ensaio parte do material fotográfico capturado com vinte mães e seus filhos nos espaços externos da UERJ, articulando múltiplas técnicas audiovisuais para traduzir a experiência em narrativa. A abertura, filmada com um iPhone 16 em modo cinema, privilegia planos abertos e em movimento para revelar o processo em ato. Com isso, as imagens do *making off* transcendem a função de registrar os bastidores e se tornam protagonistas, revelando não apenas as vozes das mães, mas a dinâmica de um grupo de pesquisa que opera coletivamente. A narração que costura essas cenas, escrita a partir da convergência de diversos relatos, configura a voz de um praticantepensante alegórico[2], que narra as angústias e os desafios de conciliar a maternidade com a vida acadêmica.

A inspiração veio do fotofilme experimental do Coletivo Cia da Foto, Caixa de Sapato[3] (2008), que compila fotos caseiras e registros do dia a dia, criando uma espécie de colagem temporal acelerada na qual imagens passam rapidamente. O título faz referência às fotos guardadas em "caixas de sapato" que costumávamos ter em nossas casas, ressaltando o aspecto de memória afetiva. Já a escolha pela técnica de *stop motion* mostrou-se o caminho mais coerente, visto que a maioria das fotos foi feita no modo contínuo da câmera Sony A7III. Tal modo captura 11 fotos por segundo — uma frequência suficiente para criar a ilusão de movimento, considerando que os primeiros filmes usavam uma média de 16 fotogramas por segundo. Assim, o vídeo-ensaio se transforma em uma colagem digital, na qual cada fotografia ganha ritmo e deslocamento, animada pela sonoridade dos relatos em que as mães compartilham suas histórias, dificuldades e conquistas.

2. Nos termos de Nolasco-Silva e Maddalena (2022), o "praticantepensante alegórico" é uma escolha metodológica que reúne múltiplas vozes sob o signo de uma identidade única, exercendo função-informante no texto; não tem caráter biográfico, mas comunicativo e "funcionam, nesse sentido, como personagens conceituais" (grifos meus). (NOLASCO-SILVA; MADDALENA, 2022, p. 106–107).

3. CAIXA DE SAPATO. Direção: Coletivo Cia de Foto. 2008. 1 vídeo (4 min). Disponível em: https://vimeo.com/2294240. Acesso em: [data de acesso].

Entre a animação quase artesanal dos fotogramas, que evoca a memória, e a imagem sintética gerada por IA, que aponta para o presente, medeia-se quase um século de história do cinema. Ter à disposição tantas técnicas a serviço da criação é como ter em mãos a história das tecnologias da imagem para, com ela, narrar as histórias que a própria imagem dominante raramente contou. É um gesto que apropria-se do passado e do presente tecnológico para inscrever no futuro uma outra visualidade possível para a maternidade na academia.

As mães universitárias: fotografias e contravisualidades

Na Instituição pioneira da política de cotas no Brasil, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, as mães são invisíveis em seu banco de dados. É inconteste o desamparo que começa na precariedade de infraestrutura – com ausência de creche, brinquedoteca e fraldários –, e se agrava com tantos casos de expulsão de alunas com seus filhos pequenos das salas de aula e na sobrecarga da produtividade importa às pesquisadoras.

Afinal, as mães podem estudar, pesquisar e maternar? São diversas questões que culminam na maternidade como construção social, cuja ordem atribui à mulher a exclusividade do cuidado em uma esfera onde se deve habitar solitariamente. O maternalismo, esse grande e antigo projeto, é responsável por marginalizar/privar a mulher dos espaços sociais externos ao lar, desde a polis da Grécia Antiga (Aristóteles, 2011), o mundo do trabalho assim até da academia (universidade), nos dias atuais. E nessa "estrutura político-econômica que gera modos de exploração, marginalização e privação específicos de gênero" (Fraser, 2022, n.p), a maternidade tem sido preservada como o mecanismo de exclusão mais romantizado da história da humanidade, incutindo nas mulheres o dever do cuidado, equivocadamente associado a instinto (Iaconelli, 2023).

As fotografias e os áudios resultantes da experiência do ensaio fotográfico se destacam pelas contradições e contravisualidades. A dualidade entre a alegria presente nos registros fotográficos e as dores narradas em áudio compõe a perspectiva ch'ixi (Cusicanqui, 2010), que integra a contradição de mães felizes ao mesmo que sobrecarregadas e marcadas por diversas violências, permitindo revelar os conflitos, tensões e sentidos que o discurso colonial e maternalista esconde. Já as contravisualidades (Mirzoeff, 2016) estão presentes nas imagens das crianças habitando a universidade, desafiando todas as vozes autoritárias que insistem em recusá-las com a justificativa de que a Uerj não é lugar para elas. A alegria em estar no local onde suas mães estudam, pesquisam e trabalham fizeram-nas explorar cada espaço de forma lúdica e criativa. As mães pararam a esteira de produção capitalista para maternar onde a ordem as proíbe de fazê-lo.

Com o material audiovisual, disponível on-line em: https://www.youtube.com/watch?v=_cOPMy6kdRg, convidamos todos ao direito a olhar, recusando a ordem dominante de não haver nada para se ver naquela instituição além de jovens e adultos sentados, produzindo conhecimento apartados de suas subjetividades. Propomos uma estética que confronta o regime de visualidade excludente, reivindicando o espaço universitário como espaço de vida, cuidado, parentalidade e infância.

Pesquisar a maternidade também é uma forma de recuperar a humanidade, de debater o amor como experiência ontológica (Noguera, 2021) que não é para ser somente entre dois indivíduos, mas entre todos.

O encontro materno na assembleia

"Que coletivo incrível!!! Quando você acha a sua galera! Sobre ser mulher-pesquisadora- professora e mãe!"

A narrativa disparadora de uma das mães nos fez perceber a potência do encontro. Ali estávamos nós, mães e pesquisadoras, na assembleia, abertas ao encontro. Deparamo-nos com narrativas potentes e sensíveis, que foram se entrelaçando às nossas próprias histórias maternais. À medida que a assembleia nos convidava a sentir, construímos narrativas coletivas, criamos vínculos e tecemos, a partir dos afetos e das diferenças, caminhos por meio dos quais nossas pluralidades floresceram nos encontros. Assim como Didi-Huberman (2017) nos convida a pensar, a imagem não caminha sozinha: carrega consigo forças, silêncios, vozes plurais, o indizível — como a força das mães. Criamos, então, diálogos entre o vídeo- ensaio exibido no Seminário e a experiência vivida na assembleia. E assim, percebemos que a nossa narração parte do pressuposto que "*A imagem é um ponto sensível exemplar da história, do pensamento, do conhecimento, até mesmo da ação política. A imagem é o lugar onde tudo é possível, tanto o pior como o melhor*" (Didi-Huberman, 2017, p. 96-97)

Houve também espaço para o desconforto, para o incômodo que a reflexão nos convoca, em meio a emoções pulsantes. Essa experiência metodológica, acadêmica e cotidiana permitiu-nos perceber que, mesmo em territórios internacionais, as mães continuam sujeitas a violências, à sobrecarga e à ausência de políticas de permanência, assim como foi narrado pelas imagens do vídeo-ensaio e do ensaio fotográfico. Em outras palavras, nossas dores ultrapassam fronteiras e territórios. No entanto, ao costurar nossas narrativas, percebemos o quanto podemos nos fortalecer umas nas outras. A assembleia nos mostrou o quanto temos sido resistência na academia; ainda assim, a intenção não é romantizar essa vivência maternal, mas sim nos reconhecer como potência.

Tecemos redes maternais e, para além disso, nos permitimos sentir e pulsar com as nossas pesquisas por meio das performances. Esse exercício provocou deslocamentos e possibilitou uma saída da "caixa" que muitas vezes nos aprisiona e nos coloca como meras reprodutoras de práticas acadêmicas engessadas.

A partir das dinâmicas propostas, começamos a perceber o quanto a arte nos atravessa e afeta nossas pesquisas. No penúltimo dia da assembleia, tivemos a oportunidade de produzir, sentir e deixar fluir uma performance que, por meio de narrativas, fotografias, objetos e vivências enquanto mães na academia, foi tecendo formas de resistência. A imagem abaixo registra o momento posterior à nossa apresentação para os demais colegas. O muro desenhado no papel simboliza as violências e os enfrentamentos cotidianos das mães na universidade, enquanto as flores que brotam e florescem apesar das dificuldades representam a capacidade de encontrar outros caminhos, táticas de resistência e possibilidades de florescer. Assim, reafirmamos que nós mesmas somos resistência.

As performances produzidas evidenciaram tanto os atravessamentos da arte e do cotidiano em nossas pesquisas quanto às violências e ausências de políticas de permanência para mães na universidade. A representação simbólica do muro, desenhado em uma das performances, traduziu os enfrentamentos cotidianos,

enquanto as flores que brotam e florescem apesar das dificuldades representaram estratégias de resistência e possibilidades de florescer. Assim como as flores que nascem nas frestas das árvores — epífitas que encontram força mesmo nos lugares improváveis — nossas narrativas maternas também florescem em meio às fissuras da academia. É nesse espaço de resistência, no entremeio das dificuldades, que germinam outras formas de existir, resistir e produzir conhecimento.

As vivências compartilhadas na Assembleia demonstram que as dores das mães na academia ultrapassam fronteiras e territórios e até mesmo linguagens, mas também que, ao costurarmos nossas narrativas, fortalecemo-nos coletivamente. O encontro reafirmou que não buscamos romantizar a vivência maternal, mas reconhecê-la como potência política, ética e epistemológica, capaz de ressignificar práticas acadêmicas e propor novos caminhos de resistência como a arte.

Referências

ARISTÓTELES. **A Política.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. (Saraiva de bolso). Disponível em: https://livros.arvore.com.br/biblioteca/livro/a-politica. Acesso em: 11 mai. 2025.

CUSICANQUI, Silvia R. **Ch'ixinakax utxiwa:** una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas.** Trad. de André Telles. São Paulo: Editora 34, 2017

IACONELLI, Vera. **Manifesto antimaternalista:** Psicanálise e políticas da reprodução. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

MIRZOEFF, Nicholas. O Direito a olhar. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.18 n.4 p. 745-768, 2016.

NOGUERA, Renato. **Por que amamos:** O que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2021.

Shênia Mineiro Martins

Mestranda ProPEd/Uerj, pesquisa narrativas digitais audiovisuais como suporte à divulgação científica. Membro do EduStoryLab - Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura, bolsista CAPES.

Michelle Viana Trancoso

Doutoranda ProPEd/Uerj, pesquisa narrativas digitais de mães que estudam, pesquisam e lecionam na Universidade. Membro do EduStoryLab - Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura.

Pâmela Oliveira Veras

Doutoranda ProPed/Uerj, pesquisa tessituras de retalhos afetivos: Um encontro ancestral. Membro do EduStoryLab - Laboratório de Pesquisa em Histórias, Tecnologias e Educação na Cibercultura, bolsista CAPES.

Quise vestirme de mar

Casatti Romina
Facultad de Artes - UdelaR, Uruguay

Corgatelli Carla
Facultad de Artes - UdelaR, Uruguay

Marsiglia Milena
Facultad de Artes - UdelaR, Uruguay

Palabras clave: Fotografía, Audiovisual, Espacialidad, Memoria.

Quise vestirme de mar es una instalación fotográfica y audio-visual donde se fusionan sonidos e imágenes sobre el mar y su entorno. Una búsqueda narrativa en colectivo a partir de distintas situaciones, ritmos, escalas y tiempos. La obra busca reflexionar sobre el mar como estado de refugio, introspección, un lugar al que llegar y las diferentes maneras de vincularse con él. Un juego que emula el carácter envolvente del mar capaz de cubrir, abrazar, ahogar, vestir y que se transforma y adquiere nuevas dimensiones a través de la experiencia y el devenir de quienes observan, escuchan e interactúan.

¿Cómo se construye un paisaje colectivo?
¿Cómo las imágenes construyen memoria?
¿Cómo recuperar las sensaciones que nos genera el mar y su entorno?
¿Cómo media el cuerpo en la experiencia?

La obra nace en el marco del curso de Educación Permanente "La mirada y la escucha desbordadas. Poéticas y estrategias del audio-visual en las prácticas contemporáneas" dictado por Yohnattan Mignot y Marcos Banina (Facultad de Artes, UdelaR) que proponía la creación de una pieza que reflexionara sobre el desborde y la expansión de los límites disciplinares del audio-visual. Desde su inicio, la obra fue pensada en una exploración continua en un proceso creativo abierto posibilitando el cruce de miradas y experiencias multiplicando sus sentidos.

Así, el proceso de creación implicó la realización y montaje de piezas audiovisuales, que formaban parte de una misma narrativa visual sobre el mar, a partir de tomas realizadas por derivas de tres playas de Montevideo: Ramírez, Pocitos y Malvín. Pero también pensar espacialmente la obra: cómo disponer las piezas audio-visuales en/sobre un espacio físico partiendo de la noción de que "el espacio es lo que frena la mirada, aquello con que choca la vista: el obstáculo: ladrillos, un ángulo, cuando algo se para, cuando hay que guiar para que comience de nuevo, eso es un espacio. " (Perec, 2001, p. 123). Ensayar maneras de desplegar imágenes

en movimiento sobre un espacio que inaugurara otras capas de sentido más allá de lo que se está viendo; otras posibilidades de mirar la imagen en disposiciones no convencionales: fraccionada, intervenida, superpuesta, a múltiples escalas. Hasta el momento la obra ha tenido dos instancias de abordar espacios. Por un lado, el estudio de fotografía de la Facultad de Artes donde se proyectaron las piezas sobre esquinas, techo, piso, pared y telas, proponiendo un recorrido por el espacio en el que los cuerpos interfirieron con la imagen luz y las sombra generadas formaron parte de los paisajes de las playas. Por un instante surgieron meta imágenes a partir del movimiento que los cuerpos producían.

Por otro lado, un segundo ensayo de esta obra sucedió en un espacio expositivo, lo que significó una readaptación de las piezas, sus formatos y nuevas materialidades a partir de las condiciones de las salas siendo estas contiguas, de iguales dimensiones con un solo punto de acceso. Requirió la producción de nuevo material y el ejercicio de articular imágenes fijas y en movimiento. Además se intervino el piso de una de las salas con piezas de nylon para conectar con lo táctil y sonoro del elemento. Esto propició, desde lo lúdico, replicar el gesto del que hace alusión el título de la obra.

Para la instancia del Seminario la propuesta era, a partir de una nueva secuencia de imágenes, intentar responder cómo la obra puede re-configurarse en un espacio de exhibición virtual a partir del intercambio colectivo y con personas que viven físicamente en otros territorios: otras faunas, otras aguas, otros idiomas.

A la luz de las asambleas

El grupo estuvo conformado mayoritariamente por mujeres, en gran parte compañeras brasileras, cuyas prácticas e investigaciones eran muy diversas dentro del lenguaje del arte. Haciendo analepsis a las conversaciones surgidas en las asambleas, podemos decir que estos trabajos abordaban temas como el feminismo, las infancias, el cuerpo femenino y su interacción con el entorno. Esta mirada colectiva sobre lo cotidiano se amalgama a la perfección con una de las frases que nos recibió el primer día del Seminario: *'Quien inicia el viaje prepara el corazón para el asombro.'* Y vaya si nos dejamos asombrar: abrimos el corazón y compartimos vivencias y anécdotas íntimas, en este viaje de cuatro días en el que nos lanzamos juntas.

Si bien en algún momento hubo desencuentros en la dinámica, estos funcionaron como rompehielos y nos permitieron reconocernos en las diferencias. Como en todo grupo humano, hubo voces que se hicieron escuchar más que otras; sin embargo, fue precisamente en esa fricción donde el grupo se potenció y, con un gesto respetuoso, dio lugar a quienes por pudor o por sentirse apabulladas permanecían en silencio. Fue entonces que logramos conocernos más allá de la práctica que nos convocaba y hacer foco en lo humano, habilitando una escucha más amorosa y contenedora entre nosotras.

Leímos en voz alta: *¿cómo se construye la piel de un cuerpo colectivo?* La piel es la trama social con tensiones y disensos. Que es porosa y flexible y permeable a cosas que nos provocan, interpelan, atraviesan. Alguien pide la palabra y pregunta: "*¿qué vamos a hacer con todo lo que hablamos en las asambleas?* ¿Qué cuerpo somos?"

¿Desde dónde construimos lo colectivo?
¿Cómo sería vestirnos de mar colectivamente?
¿Cómo armar una imagen colectiva del mar?

Intercambiamos largo rato sobre el concepto de frontera a partir de preguntarnos colectivamente cuál es nuestra frontera en la investigación. Y pronunciamos que la frontera puede ser un límite que elegimos o se construye, que nos colocan o simulamos. A decir de Nelly Richards, las fronteras "limitan una extensión, señalan un confín, regulan los tránsitos entre el interior y el exterior, fijan un borde que puede ser continuo o discontinuo, controlan la organización simbólico-territorial de un sistema de identidades y categorías con mecanismos de cierre o apertura, ejercen un rol divisorio que suscita enfrentamientos entre marco de contención y las fuerzas de desborde(...)" (Richard, 2014, p. 9). La discusión colectiva activó el entramado de subjetividades, en esa porosidad de la piel del cuerpo colectivo y de ese límite móvil y fluctuante posible de generar otros márgenes en los procesos creativos.

Como artistas creando en colectivo la obra Quise vestirme de mar, la experiencia de transitar por el seminario nos permitió ir al encuentro y compartir miradas y realidades que nos acercan. Intercambiar y reflexionar acerca de cómo construir colectivamente, (re) pensar qué es lo urgente hoy, quiénes toman la palabra y qué relatos perpetúan. Dialogar y pensar en preguntas compartidas, accionar desde lo cotidiano y lo micropolítico, reivindicar los actos de afecto. Y entonces vestirse de mar es un gesto afectivo con uno y con el otro.

En el intercambio con Carina, una compañera brasilera, surgió una resonancia con el proyecto que ella presentó en el seminario, en el que viene trabajando desde hace algunos años y que también profundiza en la conexión con el agua. A partir de una crisis, sintió la necesidad de volver al mar, de llevar su cuerpo hasta allí como un regreso a los recuerdos de su infancia. Un acto de recuperar, a través del cuerpo, lo que había quedado grabado de experiencias pasadas.

Activación surgida en el grupo

Para el cierre del Seminario surgió la idea de una activación para compartir con las demás asambleas. Una compañera, con una historia de vida marcada por la superación y la resiliencia, sugirió la realización de muñecas Abayomi, utilizando los retazos de tela de un ejercicio que habían servido de puntapié para el diálogo en la primera jornada.

Estas muñecas tienen una impronta muy particular, y quisimos recuperar y resignificar su simbolismo. *'Abayomi'* es una palabra de la lengua yoruba (África Occidental) que significa 'encuentro precioso' o 'aquella que trae conocimiento'. Son reconocidas por ser confeccionadas por las madres africanas esclavizadas, que con retazos de su ropa creaban estas muñecas sin costuras, como un símbolo de amor y resistencia para sus hijos y para quienes habían quedado huérfanos.

Por consenso decidimos crear nuestras propias muñecas Abayomi, con tres retazos de tela, para regalarlas a las demás asambleas como gesto de afecto y portadoras de mensajes. Como nota de color, esos retazos contenían las palabras clave de cada proyecto que habíamos escrito el primer día, sin imaginar que más tarde se transformarían en parte de un saber colectivo y tangible.

Conclusión

Quise vestirme de mar" nació como una exploración del agua como refugio, memoria y transformación; en el tránsito por el seminario esa búsqueda se amplió, desbordó sus límites y se entrelazó con otras voces. El mar dejó de ser solo una experiencia individual para volverse metáfora de un cuerpo colectivo, poroso y cambiante, capaz de contener, abrazar y también tensionar.

Las asambleas, los diálogos y las activaciones nos permitieron reconocernos en las diferencias, abrir espacios de escucha y preguntarnos cómo construir lo común desde lo sensible, lo afectivo y lo micropolítico. Así, la obra se reconfigura no solo como instalación audiovisual, sino como gesto compartido: vestirnos de mar colectivamente, dejar que sus olas nos atraviesen y que, en ese movimiento, aparezcan nuevas formas de memoria, cuidado y resistencia.

Como las muñecas Abayomi, tejidas con fragmentos de tela y palabras, *"Quise vestirme de mar"* se transforma en un encuentro precioso: un espacio donde lo individual y lo colectivo se traman para dar lugar a nuevas posibilidades de imaginar, narrar y habitar el mundo juntas.

Referencias

PEREC, Georges. **Especie de espacios.** Traducción de Jesús Camarero. Barcelona: Montesinos, 2001.

RICHARD, Nelly. **Diálogos latinoamericanos en las fronteras del arte.** Santiago: Ediciones udp,2014

Romina Casatti Velázquez (Montevideo, 1991)

Fotógrafa, artista visual, realizadora documental y docente
Soy licenciada en Comunicación Social, énfasis en Narración Audiovisual, por la UCU y Diplomada en Acompañante Comunitaria y Violencia de Género por la Universidad Provincial de Córdoba (AR). Actualmente curso el Trabajo Final de Egreso de la Licenciatura en Artes, opción Artes Plásticas y Visuales, por la Facultad de Artes de la Universidad de la República y formo parte del Laboratorio de Estudios de Género, Imagen y Medios (LEGIM). Realicé estudios de cine documental en la Escuela Internacional de Cine y Televisión (San Antonio de los Baños, Cuba). Mi práctica artística se desarrolla en el cruce entre cuerpo, territorio e imagen, desde una mirada sensible y situada. Utilizo la fotografía, el collage, el bordado y el audiovisual como lenguajes de exploración, memoria y transformación. Investigo la relación entre cuerpo y mar, y las potencias poéticas del cruce entre imagen fija y movimiento. Me interesan los procesos de creación colaborativos que habilitan nuevas formas de narrarse, vincularse y habitar el territorio a través del arte.

Carla Corgatelli Bruno (Montevideo, 1987)

Diseñadora gráfica, fotógrafa y artista visual
Formada en Diseño Gráfico y Fotografía por la Facultad de Artes (UdelaR) y en Dirección de Arte y Creatividad en Brother MVD. Sus estudios en Arquitectura (FADU-UdelaR) impulsaron su enfoque en la relación entre cuerpo, espacio e imagen. Su práctica cruza imagen fija, audiovisual y diseño, en una búsqueda constante de nuevos lenguajes visuales. Ha trabajado como asistente de sala en el Espacio de Arte Contemporáneo (EAC), una experiencia que le ha permitido profundizar su comprensión del arte desde una perspectiva tanto teórica como práctica. Actualmente, se desempeña en el área de curaduría en el Centro de Fotografía (CdF), donde sigue investigando nuevas formas de interacción visual y conceptual.

Milena Marsiglia Formentini (Montevideo, 1999)

Artista visual y fotógrafa
Interesada desde muy temprana edad en las artes visuales su exploración comenzó por el dibujo y luego se expandió a otros lenguajes como la fotografía y el vídeo, profundizando en el género del autorretrato. Con énfasis en la exploración de los diferentes momentos y espacios que habita. En la actualidad se encuentra realizando el Trabajo Final de Egreso de la Licenciatura en Artes, opción Fotografía, de la Facultad de Artes de la UdelaR. A su vez, continúa con sus estudios vinculados al audiovisual en la Facultad de Información y Comunicación de la UdelaR. Trabajó en el Centro de Fotografía (CdF) en el área de Atención al público desarrollando diversas actividades de mediación.

Formação docente – criar processos pedagógicos com imagens, sons e narrativas

Lucia Teresa Romagnoli
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Nilda Alves
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Noale Toja
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Palabras clave: Cineconversas; Dimensões dos atos pedagógicos; Acontecimentos; Formação docente

Acerca da apresentação

O GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons, há anos, trabalha – em ensino, pesquisa e extensão – com algumas ideias centrais tais como: cotidianos, conversas e 'cineconversas' (Mendonça et Alii, 2020), redes educativas (Alves, 2019), acontecimentos (Deleuze, 1991), imagens e sons e afetos, buscando melhor compreender a formação docente, para além da estrutura disciplinar dos currículos e considerando as múltiplas dimensões das ações '*docentesdiscentes*' cotidianas - éticas, estéticas, políticas e poéticas, através do uso e criação de artefatos culturais múltiplos (filmes; podcast; livros e artigos; história em quadrinhos etc). Nosso trabalho se dá em conversas com as obras de Certeau (2014), Deleuze e autores brasileiros e latino-americanos que desenvolvem suas ideias com os cotidianos, as imagens, os sons e os afetos (Kaplan, 2021; Alves, 2019; Ferraço, 2024; Carvalho, 2025; Martins, 2023 etc). A participação no eixo "7) Narrativas Visuales" do VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual", se dá buscando trabalhar com a ideia redes educativas nas relações com a formação docente compreendendo as agendas de resistência a processos retrógrados e a criação de agendas de transformações dos processos pedagógicos, articulando as ideias de virtual-atual e possível-real (Deleuze, 1991), em fatos gerados por acontecimentos nas ações docentes, em suas múltiplas dimensões, já que "o mundo é uma virtualidade que se atualiza nas mônadas ou nas almas, mas é também uma possibilidade que deve realizar-se nas matérias ou nos corpos" (p.175). Ganham relevo, assim, para pensar a formação docente, a ideia de redes educativas. Entendidas como de '*praticasteorias*' - já que percebemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar, teorias - as redes educativas com que estamos trabalhando são assim enunciadas: a da formação acadêmico-escolar;

a das ações pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a da de criação e "uso" das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e 'usos' de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

Trazemos, assim, para estas conversas o filme "Cozinhas e Afetos: com nossos avós vieram modos de '*criarpensar*' nossas cozinhas" (https://youtu.be/N2cltGgaDEU) criado pelo GrPesq a partir do livro "Cozinhas e conversa – cheiros e gostos e sons e imagens e afetos nos cotidianos e nos currículos", organizado por Nilda Alves, Rosa Helena Mendonça e Noale Toja, publicado pela DPetAlii, em 2023. (https://drive.google.com/file/d/1vjWmDol7WNBCOD4PZ8SAYJulWCRpFztw/view?usp=drive_link). Esse livro concluiu o projeto "Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas" (março/2017- fevereiro/2022; financiamento: CNPq; Capes; FAPERJ; UERJ). E*sse* tema – cozinhas – nos apareceu ao tratar da questão central da pesquisa referida – migrações e sua presença em processos curriculares - percebendo que muitas outras questões a cruzavam ou a ela se articulavam. Mais, poderosa, a importância das cozinhas com suas/seus '*praticantespensantes*' - pelo seu significado como necessidade humana de alimentação cotidiana, como '*espaço-tempo*' feminino, como lembrança de festas e encontros familiares, em especial na infância, como '*espaçotempo*' de muitas conversas - se impôs como aquela questão que permitiu a compreensão não só dos processos de inclusão dos migrantes às culturais dos locais para onde iam, trazendo as cozinhas de seus países ou regiões, na bagagem, como permitiu conversas com todas, todos e todes com quem falávamos, em múltiplos locais - da mesa de bar à apresentação em congressos. Percebemos o significado desses tantos processos nas múltiplas redes educativas nas quais os docentes se formam.

Ressaltamos assim, nos tantos artefatos culturais/curriculares envolvidos nas ações/atualizações dos projetos de pesquisa, docência e extensão, especialmente os filmes que permitem a criação de uma imensa gama de *'conhecimentos-significações'* nos processos de formação de docentes em serviço ou em formação. Os filmes aqui enunciados são trabalhados em pelos menos dois modos de usos, um nas cineconversas, termo cunhado por Rosa Mendonça, uma das integrantes do grupo, em uma de nossas conversas acerca dos processos metodológicos que vamos criando nas pesquisas com os cotidianos, além do uso com a produção de filmes com *'docentesdiscetes'*.

Os filmes nas cineconversas nos ajudam a acessar na virtualidade, na expressão de nossas memórias, experiências singulares, particulares e coletivas que envolvem as redes educativas que formamos e nos formam. Ao conversar com os filmes, criamos condições de anunciar as táticas e as possíveis criações que vão se materializando, na atualização, na atuação dos *'docentesdiscentes'* e *'praticantes-pensantes'* das pesquisas com os cotidianos, trazendo para os nossos sentidos a criação de realidades outros nos ambientes e educacionais.

E os filmes na condição de criação de narrativas, feitos por professoras e professores em formação e em exercício, envolve as dimensões virtual-atual e possível-real quando elaboramos roteiros, pensamos na tessitura fílmica, nos modos

como os elementos da linguagem cinematográfica colabora, no ato de sua produção, para a atualização do pensamento e a criação de outras realidades possíveis, além de ao colocar a mão na massa, o ato de fazer filme, vai nos aproximando da experiência de manipular as experiências e as realidades.

O filme "Cozinhas e Afetos: com nossos avós vieram modos de '*criarpensar*' nossas cozinhas", reúne três experiências fortes em nossas pesquisas: a comida nas culturas de terreiro, a comida nas culturas árabes e a comida nas culturas indígenas. Seu roteiro, inspirado em três artigos do livro acima citado, busca trazer algumas das particularidades dessas cozinhas a partir destas narrativas, faz usos de cenas gravadas, animação feita pelo aplicativo do Canva, desenhos e fotos feitos pelas integrantes do grupo, autores dos artigos e uma pesquisa de composições entre criações humanas e aquelas ditas IA, que também tem seu referencial humano.

Queremos finalizar dizendo que, percebemos que tanto nos filmes '*visto-souvidossentidospensados*', quanto nos criados por nós, anuncia as cozinhas nos seus campos de poderes, agenciando sentidos outros, com as bricolagens e táticas, colando as noções de controle e cuidado imbricados numa força estética, ética, política e poética nos modos de virtualização-atualização dos usos das cozinhas como criadora de outras realidades possíveis. As cozinhas como um dos temas de nossa pesquisa, se conduzindo em suas necessidades diárias, espaços que revela-se como poder feminino, elos com memórias afetivas, trazem a resistência e criação de migrantes, valoriza as conversas e permite suas reverberações como modos de '*sentirpensar*' os currículos para além das disciplinas.

Alves-Mendonça-Toja_Cozinhas_e_Conversas.pdf
https://youtu.be/N2clIGgaDEU

Assembleias em acontecimentos

O VIII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual foi um convite à surpresa, ao inesperado e ao improviso, como as artes provocam colocar os corpos em contato com o sensível. Começando pela ideia de "assembleia", que recupera a expressão do encontro, não para um debate de posicionamentos, defesas de tese, e sim para o compartilhamento (Santos, 2023) de experiências, que possam criar possibilidades de possíveis composições e inspirações. E assim, a ideia de assembleia toma corpo daquilo que é comum como interesses em pesquisar o encontro da arte e da educação como movimento de pensar a ética e a estética que se resulta desse encontro e nos permite pensar questões urgentes nos currículos com os cotidianos.

Uma outra possível quebra de paradigma, foi romper com os formatos tradicionais de apresentação de trabalhos. Criar o deslocamento da centralidade do trabalho proposto, para dar relevo às inquietações, os processos de subjetivação e o compartilhamentos das '*práticasteorias*' das pesquisas que ali estavam apresentadas.

Um formato, que não tem uma forma, ou fôrma, ele transborda o molde, como a massa de pão ou de bolo que cresce com a fermentação e o calor do forno, colocado numa fôrma que não comporta e não controla seu crescimento. Usamos a metáfora dos gestos das cozinhas para nos ajudar a compreender como articulamos arte e educação, num seminário, em que precisamos fazer conversas importantes

Fig. 1. Assembleia.

nos campos da arte e da educação, compreendendo-os como uma composição artística, culinária e de compartilhamento de saberes e *'conhecimentossignificações'*, que irão propor outras possibilidades criadoras de praticar esses campos.

Acessar nossas sensibilidades, nos aproximam das fronteiras dos sentidos que permeiam a subjetividade humana, as dinâmicas propostas no VIII Seminário..., nos forçou essa aproximação e sobretudo fazer da escuta, os *ouvidos da pele*, parafraseando Pallasmaa (2011). Ouvir e compartilhar histórias de si, compartilhando objetos de afetos, objetos de cheiros, texturas, sabores, sons, estéticas, que vêm carregados de singularidades e de experiências que envolvem os gestos de pesquisar e os movimentos destas pesquisas em seus coletivos.

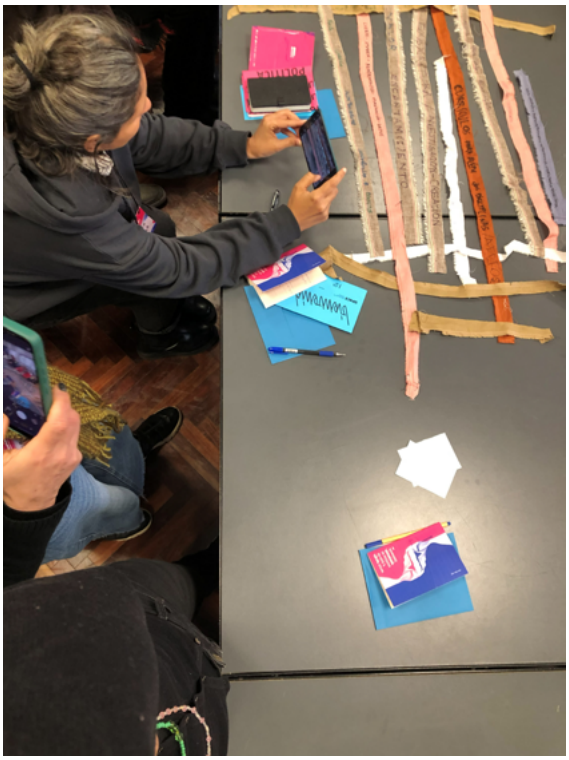


Fig. 2. Compartilhar afetos.

As assembleias subsequentes, usamos tiras de tecido, para compor e tecer as redes de *'conhecimentossignificações'* partindo das ideias centrais de nossas pesquisas e como íamos nos afetando com o que cada participante trazia para conversas. Combinamos modos de encaminhar, encenar experiências democráticas de participação coletiva, atualizando rotas.

E quando soubemos das experiências dos usos das dinâmicas nos outros grupos que compunham o encontro, observamos que não tinha uma receita, um padrão, um algoritmo determinante, havia orientações que seriam conduzidas por diferentes pessoas e que isso daria os tons singulares, particulares e coletivos de cada uma das "Linhas de Pesquisa" propostas pelo seminário. *'Sentindopensando'* esse movimento como uma composição artística, podemos dizer que, essa liberdade de criação vai ao encontro daquilo que esperamos como uma educação sensível, com currículos que rompam as fronteiras das disciplinas e que sejam capazes de coadunar as experiências cotidianas como a *arte do fazer pedagógico,* nas dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In: ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas:** memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019. p. 115–133.

ALVES, Nilda; MENDONÇA, Rosa Helena de; TOJA, Noale (orgs.). **Cozinhas e conversa:** cheiros e gostos e sons e imagens e afetos nos cotidianos e nos currículos. Petrópolis: DPetAlii, 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães et al. (orgs.). **Corpos, afetos e artes:** para uma educação do sensível no cotidiano escolar. Itapiranga/ES: Schreiben, 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano 1:** artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

DELEUZE, Gilles. **A dobra:** Leibniz e o barroco. São Paulo: Papirus, 1991.

FERRAÇO, Carlos Eduardo et al. Apresentação do dossiê: As dimensões éticas, estéticas e políticas das pesquisas nos/dos/com os cotidianos: um viva à escola pública! **Revista Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 19, e24435, 2024. p. 1-8.

KAPLAN, Carina (dir.). **Los sentimientos en la escena educativa.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2021.

MARTINS, Alice Fátima. É possível ensinar a fazer filmes sem saber?... aprendizagens compartilhadas na produção de narrativas audiovisuais. **Revista VISUALIDADES,** v. 21, 2023. p. 1-15.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele** – a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo. Pisenagrama/UBU, 2023

Lucia Teresa Romagnoli

Doutora em Educação (2025) pelo Programa de Pós-graduação em Educação/CEH/UERJ e Mestre em Educação (2016). Membra do GrPesq Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação/UERJ. Professora do Ensino Fundamental da Rede Pública da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, RJ.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4708859417971327

Nilda Alves

Professora emérita da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora emérita pela FAPERJ, com exercício na UERJ, no ProPEd - Programa de Pós-Graduação em Educação/EDU/Maracanã e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/São Gonçalo (RJ). Pesquisadora Sênior/CNPq. Líder do GrPesq 'Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons'/UERJ-CNPq. Ex-Presidente da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação); da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); da ABdC (Associação Brasileira de Currículo); da ASDUERJ (Associação dos Docentes da UERJ).
LATTES > http://lattes.cnpq.br/4233172979202700
ORCID > https://orcid.org/0000-0003-0558-4175

Noale Toja

Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais-Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu) - FFP/UERJ), com bolsa FAPERJ posdoc - nota 10. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) - EDU/UERJ. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura, Comunicação (PPGECC) – FEBF/UERJ. Professora contratada na FFP/UERJ. Participante do GRPesq Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons. Colabora em projetos de educomunicação, produção audiovisual, arte e tecnologia. E-mail ffpuerj.noale@gmail.com; noaletoja22@gmail.com
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0478033503516577
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1207-2795
E-mail ffpuerj.noale@gmail.com - noaletoja22@gmail.com

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
UFG
Facultad de Artes
FAV
Maestría en Arte y Cultura Visual
NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN EN CULTURA VISUAL
RESONAR
PPGACV