



PESQUISAS COM IMAGENS:

Diálogos entre educação e arte

Organizadores:

Ana Valéria de Figueiredo

Aristóteles Berino



Pedro & João
editores

**PESQUISAS COM IMAGENS:
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE**

**ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO
ARISTÓTELES BERINO
(ORGANIZADORES)**

**PESQUISAS COM IMAGENS:
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Valéria de Figueiredo; Aristóteles Berino [Orgs.]

Pesquisas com imagens: diálogos entre educação e arte. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 199p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-907-1 [Impresso]
978-65-5869-908-8 [Digital]**

1. Pesquisa com imagens. 2. Diálogos. 3. Educação e arte. 4. Experiências e narrativas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Foto da capa: Ana Valéria de Figueiredo

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Talita Cabral

Coedição: PPGEduc/UFRRJ

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Introdução	7
Ana Valéria de Figueiredo Aristóteles Berino	
Visualidades, Currículo e Cotidianos Escolares	13
Aldo Victorio Filho e Rodrigo Torres do Nascimento	
“Minha mãe: o que vc vai aprender fazendo meme para o grupo da escola?” Ensino remoto e memes: diálogo entre a Cultura Visual e Educação	27
Marcélia Amorim Cardoso e Nathália do Nascimento Franco	
Desfronreamentos entre o rap e a educação: Dudu de Morro Agudo e o RapLab	45
Aristóteles Berino e Juliana Rodrigues da Silva	
Imagens-cuidado, a hora e a vez de “afetar” e de ser “afetado”	59
Denise Espírito Santo e Ítala Isis	
Arte indígena contemporânea brasileira como denúncia: Cultura Visual e Educação Básica	75
Ana Valéria de Figueiredo e Adriana Cardoso Linhares	
Montagem e intercâmbios: entre narrativas e ações, pedagogias e política	87
Luciana Dilascio Neves	
Medicamentos poéticos/temporalidades inconciliáveis	113
Isabel Almeida Carneiro e Adeilma Casado da Costa	

Arte Contemporânea, Ensinar, Aprender	129
Alexandre Sá e Tania Queiroz	
Educação e Arte: Paulo Freire e a Escolinha de Arte do Recife	147
Teresinha Maria de Castro Vilela	
Experiências e Narrativas. Sobre ensino, aprendizado e deslocamentos	159
Valéria Leite de Aquino, João Gabriel S. C. Moreira e Michelle Carla B. Santos	
Referências	179
Sobre as autoras e os autores	195

INTRODUÇÃO

O livro que aqui se apresenta é composto de dez textos elaborados por docentes e discentes dos cursos de graduação em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar (IM/Nova Iguaçu) da UFRRJ, em Belas Artes da UFRRJ, em Artes da UERJ, da pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ (PPGEduc), em Educação da UERJ (ProPEd) e em Artes da UERJ (PPGARTES). Os escritos estabelecem diálogos em Educação e Arte, buscando pontos de contato que fortalecem visões e concepções de uma educação inclusiva e inter/multicultural que têm a imagem e os debates sobre ela como referencial.

Frutos de pesquisas e quase todos escritos em parceria, os autores e autoras mobilizam seus conhecimentos em propostas de reflexão que levam ao leitor questões que pretendem suscitar reflexões sobre cultura visual e suas visualidades, ensino e práticas de arte contemporâneas, tais quais memes, rap, grafite, arte indígena, performances e processos artístico-poéticos, o ensinar e o aprender nos espaços formais e informais de arte, bem como os deslocamentos entre arte, cultura e educação.

Em “Visualidades, currículo e cotidianos escolares”, de Aldo Victorio Filho e Rodrigo Torres Nascimento, o cotidiano escolar é o campo de pesquisa que resulta o texto; aula de arte seu território específico. O conceito de currículos praticados é o ponto de partida para a compreensão de que o currículo não se detém no prescritivo da norma, mas é tecido, sobretudo, em práticas que se dão a contrapelo do estabelecido. Os jovens estudantes são aqui colaboradores com as imagens que produzem, portadoras de imaginações que ultrapassam os exemplos das obras de arte dos currículos. No texto, os autores mostram imagens extraídas das aulas de arte. Imagens criadas como uma invenção cotidiana do mundo e que, portanto, guardam uma poética das suas existências e

autêntica presença na escola. Realizações que não deveríamos deixar escapar para uma atualização da escola se o que queremos é fortalecer a vida daqueles que a frequentam sempre de modo muito íntegro a respeito dos seus desejos emancipatórios.

No texto seguinte, de Marcélia Amorim Cardoso e Nathália do Nascimento Franco, “‘Minha mãe: O que vc vai aprender fazendo meme para o grupo da escola?’ – Um diálogo entre cultura visual e educação”, as autoras abordam simultaneamente duas questões do nosso tempo: a cultura dos memes e o chamado ensino remoto, uma urgência da pandemia do novo coronavírus. As autoras trabalharam com comentários de estudantes do Ensino Médio do Curso Normal para abordar a questão do letramento que envolve a prática da comunicação com memes enquanto se desenvolve o ensino remoto, chamando atenção para o conteúdo crítico dessa circulação característica de imagens, sua contemporaneidade e pedagogia. Um exemplar de meme é apresentado no artigo, expressivo do estilo mordaz das mensagens que geralmente transportam.

No artigo “Desfronteiramentos entre o rap e educação: Dudu de Morro Agudo e o RapLab”, Aristóteles Berino e Juliana Rodrigues da Silva apresentam um projeto de formação do Instituto Enraizados, o RapLab, criado pelo rapper e ativista social Dudu de Morro Agudo, na cidade de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. O projeto envolve a participação de jovens da localidade de Morro Agudo e, também, de outras cidades da região. No capítulo, o rap é apresentado como um movimento social e o RapLab um método educador para a finalidade cultural e artística do Instituto Enraizados. No contexto das periferias urbanas o rap é uma atividade criadora e emancipatória, por meio do tipo de conexão que estabelece com as juventudes do lugar. Estamos falando de uma juventude que frequentemente é invisibilizada nas grandes redes públicas de educação. O artigo apresenta duas imagens, registros fotográficos feitos para uma monografia de graduação em Pedagogia, documentando a experiência pedagógica

do RapLab, dando relevo ao seu caráter educador e cultural, que se dá a partir de uma formação artística, que é também política.

Em “Imagens-cuidado, a hora e a vez de ‘afetar’ e de ser ‘afetado’”, Denise Espírito Santos e Ítala Isis trazem como pano de fundo para o debate que propõe a pergunta de Mitchell, *O que é a imagem?*, como tema e, ao mesmo tempo, um convite ao leitor para pensar nas múltiplas possibilidades de respostas. Ao longo do texto, as autoras apresentam comentários a duas performances nomeadas de *imagens-cuidado*, trazendo a América Latina como palco de/para reflexões sobre fatos, tais como o genocídio dos povos originários, o desaparecimento de pessoas, o feminicídio, entre outras questões que demandam atenção e denúncia. As autoras ressaltam que os projetos narrados foram realizados em situações colaborativas, na busca do rompimento da sistematização tradicional das modalidades cênicas, por meio da arte da performance e suas reverberações.

“Arte indígena contemporânea brasileira como denúncia: Imagens e Educação Básica”, das autoras Ana Valéria de Figueiredo e Adriana Cardoso Linhares, traz um debate sobre a arte dos povos originários brasileiros, focando sua análise na obra de Denilson Baniwa, Jaider Esbell e Arissana Pataxó. Os artistas fazem parte do movimento artístico da cena contemporânea, instando à crítica sobre o etnocídio recorrente dos povos autóctones em detrimento das monoculturas colonizadoras – *vegetais, animais e mentais* – como parte da destruição dos modos de viver e conceber a existência em suas cosmogonias particulares. As autoras costuram os comentários sobre a obra dos artistas citados com o ensino de artes e o trabalho com as múltiplas visualidades na Educação Básica, reforçando a centralidade de um currículo que abranja uma perspectiva crítica decolonial, no qual as imagens compõem o panorama da Cultura Visual e seus desdobramentos nas práticas escolares.

Em “Montagem e intercâmbios: Entre narrativas e ações, pedagogias e política”, Luciana Dilascio Neves discute os mecanismos das montagens como dispositivos que fragmentam o caráter linear das narrativas positivistas de progresso que orientam os

discursos hegemônicos da sociedade burguesa. A autora busca referência em intelectuais, escritores e artistas diversos alemães do período entreguerras para mostrar como a montagem é uma política a propósito das imagens, e uma estética da política também, na medida em que problematiza a discursividade do poder. A partir da produção da montagem, o instituído como verdade é interpelado por outras possibilidades de pensamento, adquirindo, também, portanto, um sentido que é pedagógico e de interesse da prática da educação.

“Medicamentos poéticos/temporalidades inconciliáveis”, de Isabel Almeida Carneiro e Adeilma Casado da Costa, relata dois projetos pedagógicos e as práticas artísticas ali desenvolvidas. Tendo a seguinte questão como guia: *Arte se ensina?*, as autoras narram as etapas dos processos artísticos desenvolvidos em salas de aula de uma universidade, de escolas públicas e de uma galeria de exposições. A partir daí, ao narrarem as práticas artístico-pedagógicas, inter-relacionam modalidades artísticas visuais e sonoras, destacando caminhos que transversalizam as práticas e experiências do cuidado dedicado a si e ao outro. Ao descreverem estas práticas, as autoras chamam a atenção para o cotidiano escolar da sala de aula como potente articulador de experiências afetivas, artísticas, existenciais, espaço criador de possibilidades de *ensinoaprendizagem* que transitam entre o jogo e a prescrição poética como possibilidades do “fazer todos os dias” como atividades cotidianas pelas quais se ensina e se aprende em processo contínuo.

“Arte Contemporânea, Ensinar, Aprender”, de Alexandre Sá e Tania Queiroz, traz ao leitor reflexões que têm origem nas dicotomias e, ao mesmo tempo, nas relações dialógicas entre o ensino de artes e espaços de formação em artes em contextos contemporâneos. Os autores tensionam fraturas, encontros, desencontros e distanciamentos que permeiam as relações de ensino que podem ocorrer nos múltiplos espaços e ambientes de aprendizagem sem que sejam essas relações sempre enclausuradas nos espaços escolares formais. Ao contrário, a proposição que o texto aponta é a de que as experiências de ensino podem ser dinamizadas

e produtivas em espaços culturais, tais quais museus e outros lugares de arte. Se a arte contemporânea está em constante movimento, o texto nos lança o desafio de pensar suas práticas e processos de produção em espaços também contemporâneos, que transitam entre espaços tradicionais conjugados a outros anteriormente impensados e que se ponham a dialogar com outros possíveis espaços de participação e de partilha.

Teresinha Maria de Castro Vilela, em “Educação e Arte: Paulo Freire e a Escolinha de Arte do Recife”, busca discutir um assunto pouco abordado a respeito da influência de Paulo Freire, o campo da arte. O artigo se detém em uma pesquisa em andamento junto ao acervo da Escolinha de Arte do Recife, criada em 1953, depois que a Escolinha de Arte do Brasil, fundada no Rio de Janeiro, teve a sua experiência ampliada para outros Estados. São apresentados alguns personagens que estiveram relacionados com a Escolinha de Arte do Recife já nos anos 1950 e a colaboração de Paulo Freire. Entre as relações de Paulo Freire em questão, no período, encontramos a importante acadêmica Ana Mae Barbosa, que será mais tarde uma das mais importantes intelectuais nos estudos sobre ensino da Arte no Brasil. Por meio de uma fonte do ano de 1958, apresentada pela autora, uma carta escrita por outra importante personagem referida à pesquisa, Noêmia Varela, é possível ver que a experiência estética na educação já era uma questão posta por Paulo Freire mesmo antes de publicar suas primeiras obras.

A coletânea termina com “Experiências e Narrativas. Sobre ensino, aprendizado e deslocamentos”, de Valéria Leite de Aquino, João Gabriel S. C. Moreira e Michelle Carla B. Santos, texto que narra uma experiência extensionista realizada pelos integrantes do Núcleo de Cultura Popular da UERJ (NCP/ART/UERJ), no âmbito do projeto “Ilha Grande, Memória e Cultura Digital”. Os autores, professores e discentes de graduação em Artes Visuais, apresentam ao leitor observações e anotações sobre suas experiências vividas no processo de deslocamentos pela ilha e as práticas realizadas nas oficinas de desenho com os moradores da Ilha, memórias da cultura

caixara. O pano de fundo do texto passa pela experimentação na vida cotidiana, na qual o sujeito se coloca aberto frente ao mundo, disposto a novas e múltiplas experiências. Nesse sentido, os autores entendem que essa disposição do sujeito é também uma oportunidade de propor reflexões sobre as relações que se colocam nos processos de ensino-aprendizagem, amalgamando conhecimento e prática, frente a uma postura de observação e participação o que favorece um engajamento a partir da prática, fundando novos modos de ser e estar no mundo.

Ana Valéria de Figueiredo
Aristóteles Berino

VISUALIDADES, CURRÍCULO E COTIDIANOS ESCOLARES

Aldo Victorio Filho
Rodrigo Torres do Nascimento

A reflexão sobre a contemporaneidade das relações entre o universo das imagens e as práticas escolares nos leva a pautar o conceito de currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) em sua incontestável capacidade de desmontar a visão das práticas escolares – que se dão pelo viés dos limites disciplinares e disciplinados – e evidenciar a plasticidade da ação pedagógica na incontável movimentação do cotidiano, em que tudo tem lugar, produz sentido e é ativo na participação na formação dos estudantes, inclusive o que a oficialidade escolar condena, exila e/ou desconhece.

Considerando as colocações de Inês Barbosa de Oliveira (2007) acerca dos estudos do campo do currículo, observamos que os processos de ensino e aprendizagem não se deixam enquadrar pela aplicação de conteúdos curriculares previamente estabelecidos no interior de um ambiente igualmente programado para essa finalidade. Diferindo dos debates relacionados às propostas curriculares, a noção curricular que agregamos à elaboração deste texto decorre de outra dinâmica escolar.

O conhecimento se tece em redes que se constituem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. A ideia da tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante. A ideia da construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso (*ibidem*, p. 86).

Ao longo da investigação da qual resulta este texto, muitas práticas e criações juvenis surgiram portadoras de potência epistêmica, realizações estéticas que consolidavam laços e abrigos identitários e, para tanto, implicavam na criação de modos de estar e conduzi-los no mundo. Técnicas de comunicação, recurso a símbolos e referências visuais com audaciosa criatividade surgiam como percursos existenciais que, entre outros paradiros, conduziam os jovens às escolas, incluindo modos de criar outros espaços dentro do campo estratégico (CERTEAU, 1994) escolar. Dessa forma, o segundo aspecto aqui central, a imagem como objeto visual e as visualidades, conceitos que descreveremos a seguir, entra em cena quando o tema da investigação é sobre, com e no cotidiano escolar ou a este diz respeito.

Entendendo a imagem visual como percepção da visão, é preciso considerá-la para além de sua realização física, ou operação corpórea que se dá via condições do corpo daquele que a percebe e a produz, conduzidas tais produções, a de ver e a de produzir imagens. Essas operações são, muitas vezes, inseparáveis, se aceitarmos que toda criação visual implica, em seu processo, a participação central do ato de ver e criar estímulos à visão dos quais se destinaria a imagem criada. A observação de uma imagem pronta, por sua vez, convoca, inexoravelmente, experiências anteriores já sedimentadas sob perspectivas singulares concernentes a cada observador, aceitando também que os modos de ver são criações, a despeito de evidenciarem compreensões generalizáveis. Assim, o conceito de visualidade, entendido como modo de ver e produzir imagens, material e subjetivamente, se reporta aos aspectos sociais e, evidentemente culturais, que atravessam o aparente ato mecânico de perceber as imagens. Por isso, aqui elegemos conceituar visualidade como o ato autoral de criar aquilo que se vê mediado pelas experiências acumuladas historicamente, tanto no aspecto técnico quanto na dimensão dos enunciados acrescidos do volume simbólico que herdamos, partilhamos e produzimos. Afinal, como

postula Eliade (2002, p. 12), a mais pálida das existências estaria repleta de símbolos e o sujeito mais realista viveria de imagens...

Ao passo que a visão, reduzida ao fenômeno corpóreo ou biológico, fornece a condição de acesso à substância da visualidade e que esta, por sua vez, resultaria do processo de atravessamentos diversos, como as formulações subjetivas afetivas, as condições e condicionantes culturais etc., e dos efeitos desses elementos na constituição da corporeidade do sujeito que vê, admitindo que o corpo que somos resulta, a um só tempo, da nossa história pessoal e dos coletivos dos quais emergimos, bem como de suas heranças das gerações que os antecederam. A visualidade (GIL, 2011, p. 23) resultaria de processo multissensorial, abarcando tecnologias da visão (mecânica) e do olhar (subjetividades), e extrapolaria os limites fisiológicos da relação entre o que vê e o que é visto, sob as tensões e alianças com outras modalidades sensoriais como o paladar, o tato e a audição (CRARY, 2001). A visualidade, encerrando essa breve e arriscadamente superficial recuperação, pode ser considerada a prática que torna visível a construção visual do social (MITCHEL, 2007) mediada, evidentemente, pelas movimentações das subjetividades e seus contornos pessoais e coletivos.

Também auxiliadas pelo instrumento de procedimento aberto, as cartografias implicadas na a/r/tografia (pesquisa educacional baseada em arte), foram importantes na perscrutação de vidas ainda curtas que amalgamavam espaços e tempos em trajetórias esteticamente afirmadas envolvendo corporeidade, vocabulários, sotaques e pronúncias, gestos e movimentos, expressões faciais e sonoridades que redundavam no espetáculo pessoal e coletivo de ambos os corpos. Reconhecer esses aspectos foi decisivo para saber o que ainda não sabíamos sobre o tema de nosso interesse em meio à inesgotável fonte de novidades que é o cotidiano das escolas. Cotidiano polissêmico, campo de pesquisa que fatalmente se revela fonte de inspiração, aceitando ou não a dimensão poética de todo registro de investigação. Sobretudo, se observarmos que a pesquisa nos/dos/com os cotidianos implica em afetações inevitáveis,

sentimentos e sensações, que, longe de comprometerem a ação investigativa, lhes propiciam cores e consistência.

Nesse caminho, e também inspirada nas investigações de Marilda Oliveira de Oliveira (2013) e comprometida com a a/r/tografia e com a noção de que os processos de ensino e aprendizado derivam de construções sociais e culturais cujos contextos seriam o nexos que articula as dimensões empíricas e conceituais da experiência pedagógica, a pesquisa observa que os estudantes, por meios diversos, enunciam conhecimentos sobre o mundo e a realidade em que vivem. À medida que o conhecimento é fundamentalmente expressão da atividade humana e as atividades humanas implicam em relações com o outro, os saberes em geral coincidem na substância irredutivelmente social e cultural de seus conteúdos. Outrossim, uma vez que assumimos a hipótese do caráter pedagógico da experiência educacional vivida por alunos que tendem a ser vistos como alheios aos valores e critérios escolares tradicionais, a pesquisa se valeu do diálogo com os protagonistas do cenário da investigação, os estudantes.

O território específico da pesquisa foi o *espaçotempo* das aulas de arte, onde e quando foi possível investir na partilha (professores/investigadores/estudantes) dos momentos de criação artística *através* da imagem. A experiência fundiu a atividade docente com os propósitos investigativos, de modo que menos que guiar os estudantes em uma jornada de informação, instrução ou esclarecimento acerca dos conteúdos curriculares das Artes Visuais, o desafio consistiu em atravessar as jornadas dos encontros expostos às visualidades que envolvem as suas vivências além de pôr à prova os referidos conteúdos face à atualidade da iconosfera¹.

¹ Roman Gubern introduz o termo “iconosfera” em 1959 para definir o mundo mediatizado pelas linguagens icônicas, as formas comunicativas da imagem, o mundo das imagens e as suas relações com o cinema e a televisão. Faz uma analogia com a palavra “semiosfera”, cunhada por Iúri Lótman que, segundo Gubern, designa o espaço cultural habitado por signos – em que a iconosfera constituiria uma das suas capas ou componentes –, o espaço de encontro entre diferentes culturas.

Nos termos propostos por um ponto de vista *artográfico*, constatamos que o processo pedagógico é mediado pelo que é compreendido como expressão artística dos sujeitos envolvidos.

Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a *a/r/tografia* gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar, e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. O ponto crítico da *a/r/tografia* é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento (DIAS, 2013, p. 9-10).

Consideramos a visualidade como modo de ser e fruir a imagem também resultante do cuidado de si (FOUCAULT, 2002) e da projeção dessa criação no mundo, ou seja, como cada jovem edita as suas imagens pessoais e como cada uma dessas imagens funciona como parte vital das transitórias paisagens dos seus coletivos. Tais imagens, conforme a pesquisa pode constatar, eram indeslindáveis se destacadas dos imaginários, das práticas linguísticas, dos afetos e demais identificações que uniam seus praticantes e autores, sobretudo das preferências estéticas que as realidades juvenis açambarcam e produzem. Este entendimento levou a investigação a avançar no universo das preferências e referências estéticas e artísticas dos nossos jovens interlocutores. Entrar em contato com a circulação das imagens, em meio aos seus circuitos culturais, desafiou conhecer suas potencialidades, os modos de fazer e apreciar as imagens para além das concepções e limites curriculares interiores e exteriores às escolas.

O entendimento, aqui aplicado, é de que todas as imagens produzidas pelos/com os jovens colaboradores da pesquisa, os estudantes das escolas que tivemos a oportunidade de conhecer, criadas muitas vezes de forma espontânea e aparentemente despreziosa, vez ou outra, também evidenciariam contaminações dos valores hegemônicos antagônicos aos seus coletivos de origem, assim como eram atravessadas pelos pastiches fartamente produzidos pelo mercado, contudo, sempre aportavam, ostensiva ou clandestinamente, algum interesse de afirmação existencial, de

rastrador e transformador do mundo, em menor ou ostensiva escala, comum a toda humanidade. Mundo de mundos transitórios, mesmo em sua volatilidade, favorece a ação tática (CERTEAU, 1994) necessária em muitos momentos. No caso das escolas, as imagens fugazes que emergem sob o peso da uniformização são pistas de outra dimensão de saberes que são criados e partilhados inseparáveis da oficialidade curricular. Por meio das imagens, indícios diversos apontam, portanto, a multiplicidade de currículos e de escolas que habitam e convivem no mesmo espaço, mas nem sempre na mesma temporalidade.

É incontestável a intensa relação dos jovens com o mundo das imagens. A juventude, entre muitos aspectos, se caracteriza pela intensificação da criação do mundo iniciada nos primeiros momentos da vida de todos os indivíduos. Criação mediada pela sedução por toda sorte de experiência estética que pontua esse período indefinível em termos temporais. Assim, o universo visual predomina no cenário das experiências mais fascinantes. Nas escolas, especificamente, o trânsito de imagens e informações que catalisam as atenções e absorvem o tempo, compete, e muitas vezes vence em termos de assimilação e aplicação, com grande parte dos saberes outorgados pelos currículos escolares.

No que tange às imagens, os desafios e embates na atualização dos currículos têm se intensificado, sobretudo no âmbito da disciplina de Artes Visuais, na qual a imagem visual é o conteúdo central. Embora a compreensão e a defesa da importância da Cultura Visual na formação escolar não sejam novas em meio às discussões sobre os conteúdos da disciplina (EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003; HERNÁNDEZ, 2007; OLIVEIRA, 2008; ROGOFF 1998), as imagens das obras de arte tradicionais e sua história hegemônica dominam as práticas curriculares vigentes, e figuram, explicitamente, nas propostas curriculares estabelecidas nas políticas públicas para a Educação (BNCC). Pertencentes, sobretudo, aos acervos dos grandes museus europeus, as imagens emblemáticas das ditas “artes eruditas” predominam nos livros de

História da Arte, por sua vez concebidos como história única e tais ícones da cultura de referência ocidental dominam não apenas os currículos universitários das formações docentes em artes, mas também no imaginário e gosto da maioria dos professores.

As obras de arte, assim como todas as referências artísticas e epistemológicas outorgadas pela cultura culta que recheiam os currículos oficiais, têm sido questionadas, na medida em que, sob determinadas mecânicas pedagógicas, são veículos combativos de enunciados culturais hegemônicos. Contudo, sob o jogo das ações juvenis, essas obras não são estáveis em sua forma original; poemas, falas e visualidades são reconfiguradas em benefício das relações que temos com os mundos que atravessamos e nos atravessam. A despeito das proibições e críticas escolares e familiares, as crianças e os jovens têm as redes sociais e o uso das imagens em plano relevante em suas vidas. Relacionam-se com as redes e com as imagens de maneira cotidiana e as elegem como principal vínculo com a realidade. Conscientes ou não dos ônus e bônus dessa aventura, criam seus meios de explorar o mundo virtual e, na medida do possível, de se defender dos seus riscos. Suas colocações levam a pensar que de alguma forma aguardariam a atualização das escolas de modo a incluir essas instâncias ou dimensões na legalidade curricular. Algo que depende, certamente, não apenas do questionamento e desapego das crenças e concepções escolares que sobrevivem, incomodamente, na escola do século XXI, remendando métodos anacrônicos e obsoletos, mas, sobretudo, pelo respeito e consideração dos saberes que as novas gerações manejam e criam.

O uso do aparelho celular em sala de aula, exemplo expressivo da tensão entre gerações de saberes, foi visto como uma problemática de difícil enfrentamento por muitos professores, por coordenações e direções de diversas escolas nas quais tivemos a oportunidade de dialogar ao longo da pesquisa. Ainda que existam professoras que não entendam o artefato como um impedimento ao ensino, na maioria dos ambientes educacionais foi, e ainda é, considerado um problema. O uso dos celulares é sempre debatido

nos conselhos de classe sem grandes avanços em admiti-lo como recurso pedagógico. Além da resistência de muitos professores, há a proibição no Estado do Rio de Janeiro do uso do aparelho na rede pública estadual, pela Lei n. 5.222, de 11 de abril de 2008, o que levou muitas escolas particulares a incorporar a proibição. Alguns professores com os quais conversamos manifestaram a preocupação com o respaldo que necessitariam para, efetivamente, eliminar o uso do celular pelos estudantes nas escolas. A resistência dos profissionais decorre mais da falta de orientações sobre a aplicabilidade pedagógica dos recursos do dispositivo do que pelo não reconhecimento da importância do aparelho para os jovens, sem contar a falta de interesse institucional em enfrentar o desafio na medida em que inclui certa desorganização dos habituais procedimentos tradicionais. A sala organizada como um auditório, o quadro, a aula geralmente expositiva e monológica, eventualmente o uso da TV ou *datashow* para a projeção de vídeos ou filmes de interesse educacional. Um universo de métodos e condições de viver a escolaridade oficial que sobrevive a despeito do avanço das tecnologias e de suas interferências nas vidas pessoal e coletivas cotidianas, na facilitação de contatos, sociais e institucionais planetários e demais facilidades que mudaram os modos de partilhar conhecimentos, desfrutar e produzir imagens, criar realidades e modos de encontro.

Quase no extremo oposto da organização escolar oficial, encontramos a escola dos jovens estudantes com os quais temos dialogado. Eles mostram como, cotidianamente, encontram maneiras de burlar as regras, se desviando das proibições utilizam meios diversos para usarem seus celulares. Esses modos de viver o cotidiano escolar sem abdicar da atualidade de seus mundos mostra a falta do diálogo franco, aberto e reflexivo sobre a utilização de tecnologia de comunicação em sala de aula e o anacronismo da sua proibição monocrática.

Via celulares, imagens são produzidas e disseminadas, aplicativos diversos estimulam a imaginação e ampliam as possibilidades de

criação de efeitos visuais. Tudo isso acompanhado e assimilado sem dificuldade até pelos mais jovens. Esses atraentes recursos ao mesmo tempo em que estimulam a criação visual, simbólica e discursiva, divertem e aproximam jovens a despeito das distâncias geográficas, e também os ameaçam submergir numa avalanche de virtualidade dominada pelo simulacro. É fato que a pedagogia das imagens tem sido mais eficaz do que muitas aulas tradicionais. As imagens ensinam e afirmam territórios tribais e legitimidades sociais e culturais, como se o que não representassem não existisse e, portanto, imporia aos não representados a simulação de aparências que garantisse o ilusório, e nem sempre seguro, abrigo identitário. Condições e condicionantes cuja discussão e mediação escolar parecem mais urgentes do que a defesa da sobrevivência de práticas obsoletas.

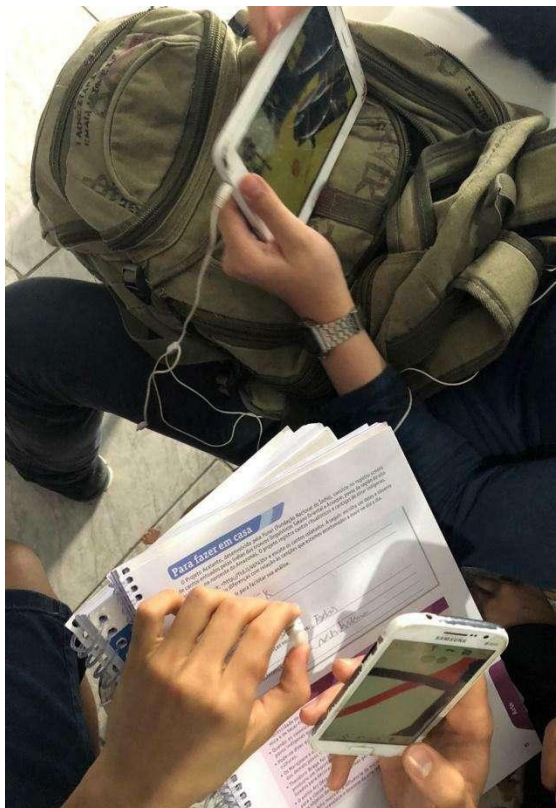
Imagem 1
Cotidiano de uma aula de artes 1



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

A criação das imagens digitais sobre qualquer tema, a criação das próprias imagens físicas ou as produzidas virtualmente, frutos ou não de equívocos na luta por pertencimento ou somente pelo prazer estético, são, contudo, operações poéticas que realizam acontecimentos, além de estéticos, politicamente oportunos. Compreendendo que a criação artística não é, ou ao menos não deveria ser, reduzida à definição aplicada pelo circuito das artes e ratificada nos manuais do mercado e/ou do gosto burguês, a criação de imagens, tanto as decorrentes das interferências nas reproduções de obras de arte ou da realização de selfies e suas edições, revela uma poética rebelde, sempre reinventada e de fácil e atraente manejo. Para muitos, significa um meio de articular-se em rede e se firmar, a despeito do contraste de suas produções com os padrões estéticos dominantes em certos recortes das artes. Por outro lado, como lembra Maffesoli (1982), a temida e desprezada voz do povo seria a voz de Deus. Ou seja, a provocação, em nada amparada por qualquer adesão religiosa, metaforiza o dito popular para alertar sobre a potência indiscutível do que não tem nome, do que é disperso e uno na multidão, como a emergência das produções poéticas sobre as quais este texto se debruça.

Imagem 2 Cotidiano de uma aula de artes 2



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Roger L. Taylor, em seu livro *Arte Inimiga do Povo* (2006), afirma que a Arte não passaria de um jogo de cenas das classes dominantes para impor seu estilo de vida e vendê-lo como algo superior às preferências e afinidades estéticas das classes populares. Para Taylor, durante o passar dos séculos, o que se considera arte foi sendo ajustado pela religião e pela nobreza como modo de defesa de seus valores que deveriam ser assimilados pelo restante da população como a verdade absoluta. Com a ascensão da burguesia ao poder, o conceito foi sendo apropriado e alinhado ao exclusivo interesse dessa nova classe, que passou a entendê-la como

mercadoria bastante lucrativa e uma forma de se estabelecer como detentora do que falaciosamente se denomina “bom gosto”. A propósito, conforme Bourdieu (1983), as localizações sociais correspondem a gostos específicos e, portanto, as escolhas e afinidades culturais não seriam aleatórias e desprovidas de sentidos e relações político-sociais profundas.

A identificação e decorrente apreço às imagens de certa precariedade, confrontadas com a produção visual *mainstream*, demonstram que o cerco mercadológico e seus dispositivos visuais e imaginais não só saturam os olhares como também não amortecem o desejo recalcado de viver experiências mais autenticamente relacionadas aos seus cotidianos. O retorno do recalcado (MAFFESOLI, 2004), a experiência orgiástica e dionisíaca sempre estaria como sombra sobre a atuação regulatória dominante. O pensador francês Michel Maffesoli explica, em sua obra *A parte do diabo* (2004), a oposição simplificadora entre o bem e o mal, que o ancestral comportamento que fugia às “leis da razão” e ameaçava a ordenação da produção foi, ao longo do tempo, sendo duramente reprimido, contudo, como condição estruturante da humanidade, o orgasmo², o diabólico, apenas se manteve à sombra da razão imposta como discurso da verdade, recalcado sob a crescente implantação dos sistemas de exploração do trabalho, mas não extinto. Assim, o orgasmo reprimido, em radical oposição às leis dominantes, apenas esteve à sombra e à espreita das oportunidades de retorno. Oportunidades aproveitadas pelas manifestações juvenis, pela criação poética, festiva e pelos encontros dos quais se afirma o vigor de Dionísio, observadas nas ações cotidianas dos estudantes quando demonstraram se dedicar mais à produção de imagens e investir nas relações tribais do que aos compromissos escolares.

O efeito dionisíaco pode ser constatado nos aspectos orgiásticos de consumo assim como nos eventos promovidos pelos e para os jovens. Oportunidades nas quais a força da sensualidade, do prazer

² O termo é descrito por Maffesoli (2004) como um tipo de pulsão que dialoga com o libidinoso, o errante.

coletivo, derrisão, aventura, risco e demais experiências-limite são efeitos emblemáticos. Infelizmente, sob o jugo e avaliação conservadora, os momentos de liberdade e gozo juvenis são considerados negativos e estéreis, na medida em que os excessos que os caracterizam e a volúpia em explorar a vida pelo prazer são reduzidos a sinais de decadência, resistência improdutivo, afirmação da ignorância e indolência. Entretanto, para os protagonistas de tais experiências e criações se trata de muitas outras coisas, dentre elas, a resistência e recusa à dualidade simplista e politicamente útil aos beneficiados pela ideologia dominante. As juventudes contemporâneas têm no trânsito a sua marca, sobretudo no longo espectro tonal das possibilidades entre e para além dos dois polos opostos que as gerações anteriores lhes afirmam ser o bem e o mal. Cada aventura ou produção estética ousada pelos jovens pode ser também compreendida como tática para diluir nas práticas cotidianas as dualidades e contradições moralistas consolidadas e impostas desde os primórdios da civilização cristã.

Construir experiências poéticas, performances artísticas, modos de ser e estar na escola para esses jovens significa – ao contrário das acusações discriminatórias de falta de pudor, decadência e imoralidade – a recusa aos modelos que não lhes cabem e lhes reduzem ao que não são e nem desejam ser. Assim, os jovens encontram a atualidade do mundo expressando as múltiplas faces do seu desejo, até as mais contrárias à moral, assim como encarnando muitos papéis diversos em aparência, significação e intensidade, dos mais discretos aos mais ostensivos, para, em última análise, dar consistência à integração comunitária por meio da participação afetiva nos e para os seus coletivos, ações que partem do indivíduo em rede e alcançam o mundo como se tudo se desse na familiaridade de suas casas.

A pesquisa, ainda em andamento, tem nos levado a pensar que a atualização do ensino escolar obrigatório dependeria da resignificação da escola, sem comprometer seu valor como espaço singular para a formação individual e coletiva dificilmente

realizáveis em outros espaços e tempos, sobretudo em relação à experiência decorrente de seu aspecto ritualístico (WULF, 2013, p. 97). Conjunto de práticas e enunciados que deflagram e proporcionam as condições do encontro entre indivíduos da mesma geração, mais ou menos oriundos das mesmas comunidades que são colocados diante do desafio, estímulo e risco da criação coletiva da vida em comum. Tal oportunidade de encontro entre indivíduos e grupos, por vezes aparentemente semelhantes, por vezes aparentemente distintos, propicia teorias e práticas fundamentais à eficácia pedagógica. Contudo, esses sujeitos sempre novos, mas com traços estruturalmente comuns, aportam novidades e aspirações ao ambiente escolar. Ambiente que ainda parece avesso à negociação das condições de encontro, como se a adaptação entre os protagonistas da escola e a instituição fosse tarefa apenas dos primeiros. Assim, as chances de encontro se perdem entre as fabulações juvenis e as institucionais, entre imagens fugazes e uniformizações desbotadas, entre planejamentos pedagógicos e comprovações de aprendizagem, enquanto se consolidam entre os estudantes e aqueles que por eles se interessam, não se importando que para isso seja necessário renunciar a algumas certezas.

**“MINHA MÃE:
O QUE VC VAI APRENDER FAZENDO MEME PARA O
GRUPO DA ESCOLA?” – UM DIÁLOGO ENTRE CULTURA
VISUAL E EDUCAÇÃO**

Marcélia Amorim Cardoso
Nathália do Nascimento Franco

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo (FREIRE, 1969, p. 124).

Julho de 2020. No Brasil, mais de 60 mil de mortes, 1,5 milhão de infectados confirmados e mais de 100 dias de isolamento social são demarcações da nociva propagação mundial da covid-19 que, desde dezembro de 2019, enviava sinais. Mas não lhe foi atribuída a devida importância, afinal passamos pela H1N1 em 2009 e convivemos com doenças como Chikungunya, Dengue, Febre Amarela e Zika, então, como não espreitar de longe e com certa arrogância a mais um evento de saúde pública? No entanto, conforme os dados vinham chegando, fomos nos dando conta da dimensão planetária e fatal da doença. Percebemos que o grave quadro requereu uma série de novos comportamentos e criou e enfatizou outros. Intensificou, também, problemas sanitários e sociais já existentes.

No contexto da falta de leitos em hospitais e abertura e flexibilização do comércio, do número crescente de mortos pela covid-19, das manifestações pró e contra governo Bolsonaro no Brasil, dos manifestos contra o racismo no EUA, das máscaras aos sepultamentos coletivos, da conjuntura econômica local/global imersa no dilema economia x saúde – economia x seres humanos, as organizações capitalistas anseiam pelo “novo normal”, expressão utilizada para designar o que será dos sobreviventes no “pós-

pandemia”. “Narrativas pela pedagogia do ‘novo normal’ visam a nos educar para que possamos manter a vida que levávamos antes, com os mesmos consumos, mesmas atitudes, mesmos simbolismos e, ao mesmo tempo, com os cuidados e as orientações que, na verdade, já estamos tendo devido à pandemia” (BERINO; CABRAL, 2020).

Narrativas imersas nas armadilhas de um velho disfarçado de novo, o neoliberalismo anuncia “novos ares” com odores de um antigo bárbaro e sua máquina de empobrecimento. Lembramos de Bertolt Brecht e a *Parada do Velho Novo*: “Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o Novo”.

Para a classe trabalhadora das redes de supermercados e de setores informais que não pôde se isolar, um dos grupos pertencentes ao que Boaventura de Sousa Santos (2020) chama de Sul¹, a normalidade é poder circular sem a obrigatoriedade do uso da máscara (medida nem sempre acatada). Ônibus lotados, engarrafamentos e longas horas no trânsito do percurso casa-trabalho-casa, continuam perversamente “normais”, agravando ainda mais a curva de contágio. Aos que puderam se isolar, o trabalho remoto aumentou a carga de tarefas e as horas em frente ao computador. Para aqueles atingidos pela grande vulnerabilidade social, a normalidade está na diminuição do tempo da fome, companheira fiel, e que, em tempos de pandemia, se torna ainda mais presente e demorada.

As mulheres também estão no grupo de mais afetados com o isolamento social. O número de casos de violência contra a mulher aumentou significativamente, nem tanto pelo isolamento, e muito mais pelo machismo histórico impregnado na sociedade brasileira. Em abril, segundo dados publicados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, denúncias recebidas no número 180² saltaram para 37,6% em relação ao mesmo mês de 2019. Levando em conta

¹ Para o autor, é uma metáfora do sofrimento humano causado pela perversidade do capitalismo agregada à discriminação racial e sexual. Sul é um espaço-tempo político, social e cultural.

² Ligue-180, central nacional de atendimento à mulher criada em 2005.

casos que não foram denunciados, esse número pode aumentar. Esse fato agregado às tarefas de “cuidadora”, tendo em vista que a mulher está na linha de frente dentro e fora de casa, nas áreas da saúde e da educação, assumindo também os cuidados de idosos, os acompanhamentos das atividades escolares remotas, além de compor o grande número de profissionais de enfermagem e setor sanitário e de assistência social no combate ao vírus. O velho novo anunciando-se.

Berino (2020a, s/p) nos provoca. Chama-nos a assumir a leitura de mundo freireana como uma tarefa urgente na aquisição de um sentido também transformador sobre a nossa presença no mundo. Diz: “Agora que estamos assustados com a nossa sorte (pelo menos deveríamos estar), mas bastante desorientados a respeito do que nos espera nos próximos meses. Afinal, o que querem nos dizer com ‘novo normal’?”

Nas ruas, alternam-se pessoas usando máscaras e outras não. Supermercados, listados como serviços essenciais, apresentam alta taxa em suas vendas. O mundo econômico é paralelo. Quase uma versão *Matrix* da realidade. Empresários e parceiros buscam uma suposta “normalidade” em meio à morte e incerteza. “A leitura do mundo é parte da nossa atividade vital, desde sempre, mas com outra gravidade no momento presente”, alerta Berino (2020, s/p).

Isolamento social e suspensão das aulas decretados. Em abril, 90% dos estudantes de todo mundo estavam afastados das escolas. A quarentena tomou ares pandêmicos e o debate sobre a educação ocupou as redes sociais. Entra em cena o ensino remoto. Conteúdos, acessos, aulas *on-line*, docentes e estudantes em confinamento aprendendo, às duras penas, como lidar com as tecnologias que antes eram eventualmente acessadas. Uma enxurrada de atividades é lançada nas plataformas³ no intuito de “correr contra o tempo

³ A Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro adotou a plataforma *Google Classroom*, a sala de aula *on-line* do *Google*, “em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas a distância”. Disponível em:

perdido” pelo fechamento das escolas. Uma configuração educativa se impõe à Educação a Distância. Prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), esta modalidade compõe, dentre outras, uma possibilidade de oferta de escolarização. Mas não é a única. Ataques à educação pública endossam as ofertas de mais um veio no mercado: a educação a distância como produto de grandes incorporações das áreas financeira e tecnológica.

A excepcionalidade do momento da pandemia está, ainda, sendo utilizada como justificativa para ampliar e oficializar a Educação a Distância na Educação Básica como equivalente à educação presencial; equivalência impossível diante do caráter e especificidade da educação e sua função, dentre tantas, a de socializar e possibilitar construções na coletividade, exercitando a humanização.

Mas o fato é que a situação sanitária que assolou o mundo desde janeiro de 2020 marcará esse ano como o ano das perdas, das conjecturas, das resistências e dos debates, dos desconfortos e das inquietações, sobretudo, intelectuais, das incertezas e das possibilidades. Negar o alcance e a influência que as tecnologias exercem na sociedade é negar a ação humana na história e na cultura. A atitude deve ser, ao contrário de negá-la acriticamente, a de resistir ao seu uso nefasto, a serviço de interesses desumanizadores e excludentes, mobilizando coletividades na luta pelo acesso aos benefícios, redes, conhecimentos e alcances para denúncias e pronunciamentos de grupos e coletivos subalternizados em processos de participação, visibilização e presença.

A comunicabilidade e as narrativas midiáticas são marcas de nosso tempo e todo esse contexto vivido agora é combustível para inúmeras autorias e produções circulantes nas redes sociais, veículos pulsantes na cibercultura, a cultura da contemporaneidade. A sociedade midiática na qual vivemos produz as mais variadas

<https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/04/como-funciona-o-google-classroom-saiba-tudo-sobre-a-sala-de-aula-online.ghtml>. Acesso em: 27 jun. 2020.

manifestações sobre contextos, situações e ocorrências. Dentre elas, o meme que expressa fatos atuais de forma crítica e bem-humorada. Os memes são elementos presentes nas redes sociais e transcrevem estados de espírito, criticados por uns e compartilhados por muitos.

Assim, este texto parte de duas pesquisas: uma buscando entender o fenômeno meme na sociedade atual, e outra o ensino remoto em tempo de pandemia. Ambas são fruto de estudos e debates promovidos pelo Grupo de Pesquisa Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo e, também, vinculadas à linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Assim como das inquietações de duas pesquisadoras, uma voltada para as narrativas midiáticas e, outra, uma professora da Educação Básica e suas reflexões sobre a própria prática e a formação docente.

Buscamos tecer panoramas teóricos de dois campos: a cultura visual e a educação, delineando o foco nos memes, para isso, recorreremos à pesquisa bibliográfica, descritiva e de campo (*on-line*) com a participação de alunas do Ensino Médio que cursam a Formação de Professores – Curso Normal, na criação de memes sobre suas vivências no ensino remoto. Nicholas Mirzoeff (2003) nos ajuda a pensar a cultura visual e Fernando Hernández (2000, 2005 e 2007) a cultura visual e a educação. Com Limor Shifman (2020) e Michele Knobel e Colin Lankshear (2020) conversamos sobre memes. E com as produções de memes das normalistas do 3º ano do Ensino Médio, passeamos pelos sentimentos que o ensino remoto e as nuances contemporâneas em contexto de pandemia provocam.

Cultura Visual e Educação

Imagens são formas de abstração específicas [...]. Elas miniaturizam o mundo e tornam possível uma experiência do “mundo como imagem” [...] Imagens são criadas na troca com o outro e são feitas para se relacionar com outros. Fragmentos de imagens são incorporados e reunidos novamente de uma maneira distinta, imagens fragmentadas são geradas para se constituir como

algo inteiramente novo. Elas estão em movimento, referenciando-se umas às outras (WULF, 2013, p. 33).

As imagens acompanham a humanidade desde suas impressões nas paredes das cavernas, resvalando pelos altares, vitrais e paredes de templos religiosos. Entalhadas nas máscaras mortuárias, lápides e sarcófagos, tentam perpetuar existências. Capturadas pelos traços das pinturas e pela luz das fotografias, imortalizam, fragmentam, estetizam. As imagens são criações humanas em processos de descobertas, expressões e memória. Visualidades produzidas e empregadas para humanizar e socializar, e, também, no controle e imposição de poderes políticos e religiosos. Para reforçar valores morais, culturais e difundir conceitos e estilos de vida, as imagens se tornam símbolos e narrativas visuais interpelando os sujeitos, provocando entrecruzamentos de sentidos e saberes na produção, consumo e difusão de ideias.

A evolução sociotécnica ampliou ainda mais o alcance, a produção e o consumo de imagens. A produção imagética restrita a certo número de profissionais escorre na relativa democratização do acesso aos dispositivos audiovisuais e da apropriação das técnicas para suas manipulações. Máquinas fotográficas e filmadoras “amadoras” acessíveis a um maior número de pessoas participam cada vez mais de eventos familiares e domésticos. O computador é inserido no conjunto de eletroeletrônicos desejados em uma casa e a internet apresentou para o mundo as “celebridades desconhecidas. Através das redes sociais, imagens das “pessoas comuns”, “celebridades do cotidiano”, histórias de vidas, locais e eventos circulam e são visualizados em vários lugares ao mesmo tempo. A internet também “diminuiu” o mundo e ampliou a comunicação. O tempo e espaço “espremidos, ou melhor, fluidos em um compartilhar, uma postagem, curtida ou comentário”. Polos de emissão descentralizados, todos podem produzir, consumir e difundir conteúdos, agora, também, na palma da mão pelos dispositivos móveis conectados.

Na miniaturização do mundo, como nos diz Wulf (2013), experimentamos o mundo como imagem, mas também o produzimos e nele nos presentificamos por meio das “temporárias perpetuações” imagéticas de momentos em que produzimos imagens para serem vistas, comentadas, compartilhadas, curtidas. Produzimo-nos para o mundo. Imagens são criadas na troca e são feitas para se relacionar com outras imagens. Fragmentos de imagens são incorporados e reunidos novamente de uma maneira distinta, imagens fragmentadas geradas para se constituir como algo inteiramente novo. Elas estão em movimento, referenciando-se umas às outras.

Em todos os lugares as imagens flagram contextos e são flagradas pelo olhar de quem as veem. Em cartazes, *outdoors*, televisão e revistas. No celular, *tablet*, computador. Em muros, paredes e fachadas e em tantos outros espaços/vivências. A comunicabilidade contemporânea é essencialmente imagética. A condição digital da fotografia, muito mais que uma mudança tecnológica “no como fazer”, revela a transformação em modos de pensar a imagem e o imaginário, possibilitados pela computação gráfica e aplicativos de edição de imagens disponíveis para os dispositivos móveis e tecnologias portáteis.

Imagens cotidianamente difundidas por diversos veículos de comunicação provocam uma imersão visual incitando a outros/novos modos de ser/fazer/dizer e, portanto, a novos conceitos culturais mediadores dos processos de ver/sentir/produzir o mundo. No cenário contemporâneo caracterizado pelas visualidades, o campo dos estudos da cultura visual ganha espaço e se torna um interlocutor das produções imagéticas contemporâneas em diálogo com as ciências humanas compreendendo as imagens produzidas, consumidas e replicadas em contextos socioculturais, como provocadoras de significados, sentidos e genes de outras novas provocações. Nicholas Mirzoeff (2003, p. 21), teórico estadunidense da cultura visual, professor do Departamento de Mídia, Cultura e Comunicação da Universidade de Nova York, aponta para a necessidade de interpretação da globalização pós-moderna, o motivo

da criação desse campo de estudo. Para ele, “a cultura visual é uma tática, não uma disciplina acadêmica. É uma estrutura interpretativa fluida, centrada na compreensão da resposta às mídias visuais tanto de indivíduos, como de grupos”. A cultura visual ultrapassa a compreensão de apenas um conjunto de imagens circulantes demarcadoras de situações, fatos, tempo ou espaços sociais. É compreendida como um universo discursivo visual demarcador, sobretudo, de construções culturais, das existências estéticas e das práticas cotidianas. Nesse caráter caleidoscópico, a cultura visual e a educação dialogam na produção de conhecimentos.

O professor espanhol Fernando Hernández, estudioso na área do currículo escolar e cultura visual, percorre as análises rizomáticas deleuze-guattarianas na fuga das presilhas do pensamento linear ao tecer suas reflexões sobre cultura visual. Para ele, esse campo é multidisciplinar, assim como o campo do conhecimento, que se configura como rizoma (HERNÁNDEZ, 2005). Constitui-se da reunião de artefatos materiais e imateriais produzidos pelos seres humanos na busca de construções simbólicas, ritualísticas, estéticas ou ideológicas, ampliando sentidos e significados. E afirma: “A expressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22). Reforça o caráter subjetivo das representações culturais, localizando a cultura visual como “o movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrassubjetivas de ver o mundo e a si mesmo” (p. 22).

O autor ainda entende que a cultura visual apresenta as modificações nas noções de arte, história, imagem, cultura e educação, produzidas nas últimas décadas, vinculando-se como mediação nas abordagens sobre o multiculturalismo, identidades, representações e manifestações da cultura pós-moderna e sobre os fenômenos da globalização e as novas tecnologias. Defende que na cultura contemporânea é fundamental que a pessoa compreenda o

mundo em que vive e saiba como acessar, analisar e interpretar as informações. Por isso, a cultura visual dialoga intimamente com a educação em uma perspectiva de construção de leitura de mundo a partir da produção, análise, fruição e apropriação de elementos estéticos, simbólicos e críticos da realidade, através da imagem.

Nossas imersões investigativas partem da ideia constitutiva de subjetividades, comunicabilidade, simbologia e estéticas presentes nas produções de memes por jovens futuras professoras, estudantes do Ensino Médio na modalidade Normal de uma escola de Curso Normal, em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense/RJ. A proposta de atividade faz parte das disciplinas Laboratório Pedagógico Culturas e Laboratório Pedagógico Linguagens e Alfabetizações, componentes curriculares do 3º ano do curso.

O fio condutor da disciplina Laboratório Pedagógico Linguagens e Alfabetizações é incorporar no contexto escolar as diversas linguagens presentes no cotidiano da vida social, nesse sentido, a cibercultura é convidada a participar nas reflexões e práticas escolares. A cibercultura, experiência cultural contemporânea midiaticizada pela tecnologia digital *on-line*, *espaçotempo* de protagonização de representações simbólicas, imagéticas e fabuladoras do/pelo mundo fluido, ultrapassa a perspectiva moderna de território e fronteiras delimitadas, para constituir-se, também em ciberespaço, conectado e em redes. Tecendo relações *on-line* e subjetivações híbridas circulantes pelas redes sociais, muitas vezes mediadas pelas imagens. São produzidas novas/outras práticas sociais, comunicabilidades e expressões estéticas estimuladas pelo uso das atuais tecnologias, tendo o celular e a internet lugares de destaque. As linguagens se reconfiguram em inúmeras possibilidades.

A disciplina Laboratório Pedagógico Culturas caminha na mesma direção plural de conhecimento dos variados códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade, propondo pensar os mecanismos sociais de apropriação,

reconhecimento e valorização das múltiplas diversidades presentes na sociedade contemporânea.

Considerando o caráter de cada disciplina e a possibilidade de diálogos interdisciplinares, uma série de atividades visando ao diálogo, à construção coletiva, à reflexão e à produção de imagens são propostas e realizadas. Em uma delas, solicitamos a produção de memes com imagens circulantes, por meio de sites geradores de memes como *Gerar Memes* ou *I Love Img*,⁴ por exemplo, porém com o texto autoral, que expressasse percepções, pensamentos e sentimentos sobre o ensino remoto e fossem publicados em uma página do *Facebook* aberta para essa atividade.

Memés

Da mesma forma como os genes se propagam no “fundo” pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os memes propagam-se no “fundo” de memes pulando de cérebro para cérebro por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação (DAWKINS, 2007, p. 214).

Partindo do conceito de “meme”, trazido pelo biólogo Richard Dawkins, em 1976, em seu livro *O Gene Egoísta*, memes seriam, assim como genes, partindo de sua analogia, replicadores. Para Dawkins, eles têm a mesma função: repetir uma característica ou modificá-la para que se adeque às necessidades atuais. Com o passar do tempo e o avanço tecnológico que tornou o acesso à internet algo quase essencial atualmente, os memes de Dawkins passaram a nomear um fenômeno um pouco mais recente.

Seguindo essa analogia biológica, para a memética, que de acordo com Heylighen e Chielens (2009, p. 2, *apud* SHIFMAN, 2020, p. 80) é:

[...] uma ciência teórica e empírica que estuda a replicação, o espalhamento e a evolução de memes, os memes seriam como vírus que se propagam,

⁴ *Gerar memes* disponível em: <https://www.gerarmemes.com.br/> e *I Love Img* disponível em: <https://www.iloveimg.com/pt/gerador-de-memes>.

enquanto as pessoas seriam apenas os veículos de transmissão. Limor Shifman (2020), seguindo os pensamentos de Rosaria Conte, utiliza a ideia de que as pessoas não são apenas vetores de transmissão cultural, mas sim atores por trás da mesma. Para ela, “a representação de pessoas como agentes ativos é essencial para compreender memes de internet” [...].

Para além das pesquisas científicas, o conceito de meme também vem sendo largamente buscado por usuários da internet. Uma pesquisa rápida em sites de busca mostra milhões de resultados para conceituar e descrever o que são memes. Enquanto memes, academicamente falando, são propagadores de ideias e “material cultural”, que teriam uma longa duração, pois para a memética o sucesso de um meme é sua perpetuação e “longa duração”, para os usuários de internet, memes seriam nada mais que imagens, vídeos e áudios bem-humorados.

Podemos dizer, assim, que ao passo em que memes pareçam apenas simples artefatos comuns na internet, “eles, na realidade, refletem estruturas sociais e culturais profundas” (SHIFMAN, 2020, p. 82). Shifman (2020, p. 82) diz que memes podem ser tratados em muitos sentidos como “um folclore (pós-) moderno em que normas e valores compartilhados são construídos através de artefatos culturais como imagens photoshopadas ou lendas urbanas.”

Assim como podemos ver no exemplo abaixo, em que estudantes do Ensino Médio do Curso Normal se utilizam do tom humorístico dos memes para abordar temas que se referem ao atual modelo de ensino a distância utilizado por escolas nesse período de pandemia:

Imagem 1



Fonte: Estudante Q.S. – Facebook MEMES E EDUCAÇÃO – Laboratório Pedagógico Culturas, Linguagens e Alfabetizações. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=952240868522176&set=pcb.325581241963944&type=3&theater&ifg=1>.

Além da questão sociocultural, a criação de memes também envolve o letramento, segundo a pesquisa de Michele Knobel e Colin Lankshear (2020, p. 111). Como dito anteriormente, memes precisam de pessoas que sejam seus vetores, pois sem compartilhamento eles nada seriam e o estudo de memes *on-line* leva em consideração esse fator social dos memes e não somente os processos de leitura e produção dos mesmos. Esse letramento aqui falado não é somente o de descrever, enxergar, escrever etc.; esse letramento está além, uma vez que representa um “ser/estar no mundo”.

Existem inúmeras maneiras de ser/estar no mundo e inúmeras maneiras de letramento. Os memes sempre vêm acompanhados desse cenário sociocultural em que as experiências por trás do indivíduo moldam todas as suas características e, muitas vezes, são o fator crucial para a compreensão de determinados memes, que fora de contexto acabam não sendo entendidos. “Observar o meme

esperando que ele ‘faça sentido’ por si só é deixar de lado tudo o que mais importante, especialmente no que diz respeito aos memes absurdos” (*ibidem*, p. 113).

Os autores nos falam sobre uma possibilidade de interação nunca vista antes, pois segundo os próprios também existe “um sistema de colaboração distribuída que atravessa fronteiras nacionais e idiomáticas” (*ibidem*, p. 113). Além disso, os memes também utilizam intertextualidade ao fazer “referências cruzadas” tanto a outros memes quanto a contextos sociais e culturais. Ao analisar memes como práticas culturais, e não só como imagens e textos compartilhados, podemos perceber que eles não são somente isso. Eles também são formas de expressar e compreender experiências cotidianas. Memealizar também é uma prática frutífera para educadores considerarem quando estão refletindo sobre novas formas de participação social.

Nem sempre os compartilhamentos de memes são positivos, algumas vezes eles acabam sendo invasivos. Isso é outro fator que educadores podem utilizar ao levar os memes para serem analisados em sala de aula, como forma de “letramento crítico”. Estudar memes *on-line*, levando em conta ideias e contextos sociais, pode auxiliar estudantes a avaliar os efeitos dos memes, além de ajudar a trazer mudanças sociais, visto que memes também podem ser usados para divulgar ideias e causas, capazes até de melhorar os relacionamentos interpessoais.

As estudantes criaram memes com elementos que percebemos próximos à cultura juvenil, como as referenciadas nos animes, a cultura pop, com as personagens de novelas e filmes, bandas coreanas e a própria atividade proposta. Algumas falas puderam acentuar a contextualização do ensino remoto em seus cotidianos e os sentimentos que essa situação provoca.

Quando acabo um montão de atividade, chegam outras, um monte!!! Não aguento, quero chorar!!!! (Estudante A. L.)

Todos os textos só estão acumulando na plataforma, não leio nem copio nenhum, pq são gigantes. (Estudante V. S.)

Fiz os memes de acordo com minha experiência com a EaD também. Matérias que não tem condições de copiar por serem enormes, maiores até mesmo do que seria em sala de aula. (Estudante D. C.)

Eu estou me sentindo muito insegura em relação ao ensino, até mesmo pq os professores não se formaram para aulas EaD e os alunos muito menos. Não sei como serão nossas avaliações e como vai ficar a nota lá na frente. (Estudante K. C.)

O meu foi baseado na minha experiência [...] da Netflix foi escolhida pq é uma realidade, uma vez que as aulas não são chamativas é melhor assistir alguma série e a imagem pq demonstra a minha "traição" com o sistema monótono da EaD. (Estudante Q. S.)

O caráter conteudista que configura o ensino remoto é uma das maiores sinalizações das normalistas que acessam a plataforma. São textos longos e diversas atividades em um mesmo dia, considerando que o currículo do Curso Normal, no 3º ano, compõe 23 disciplinas e que, quando presencial, estudavam em horário integral. Outra sinalização preocupante é o problema de acesso à internet, associado às estruturas das moradias, aos baixos índices de leitura, no conjunto das condições que escancaram as desigualdades e ampliam o abismo social que separa as classes sociais. Em uma criação, a estudante se utiliza de uma cena de um anime em que um personagem é vencido por outro. O meme, intitulado pela estudante de "Você é fraco", ilustra um dos combatentes encostado na parede, sendo imobilizado pelo pescoço, e acima dele a palavra "EU". Na base da imagem, a frase: "Te falta internet suficiente". No rosto do atacante o símbolo da plataforma *Classroom*. A imagem remete à ideia de que a estudante se sente "fraca" diante da "batalha" que enfrenta com a internet de baixa velocidade e as tarefas do ensino remoto. No comentário, ela e a amiga revelam o baixo alcance de internet:

Por não conseguir entrar na plataforma direito e ter tantos exercícios acumulados [...] acaba dando uma impressão de que eu esteja desinteressada quando na verdade não é isso. É, sim, a falta de recursos. (Estudante J. S.)

A minha internet é só para WhatsApp. Não consigo entrar na plataforma. (Estudante M. A.)

Táticas estudantis em buscar a resposta revelando a “cola” no Brainly também foram sinalizadas no contexto do ensino remoto. Imagens de personagens da televisão e do cinema acompanhadas das frases: “Quando preciso explicar a resposta que peguei no Brainly” e “Eu copiando a matéria do Brainly só para parecer inteligente”. Brainly é uma empresa de tecnologia educacional localizada na Cracóvia, Polônia, fundada por Micha Borkowski e seus colaboradores em 2009. A versão brasileira entrou no ar em 2012. A plataforma virtual gratuita revela seu objetivo de criar um sistema colaborativo que permite aos usuários elaborar e responder perguntas específicas de conteúdos escolares. A rede social educativa visa à troca entre estudantes, pais e professores.

Outras questões foram apontadas em relação ao processo formativo em que estão experimentando. Em uma criação, a estudante utilizou a imagem de uma moça sorrindo com sua mão esquerda estendida como segurando uma bandeja. Acima um pequeno diálogo: “Existe algo mais difícil que o amor? – Sim. – O q?” Na mão da moça a resposta: “Curso Normal”.

O universo pessoal em que o curso normal se torna “mais difícil que o amor” é apontado por sua característica formativa, ou seja, horário integral, currículo extenso, estágios em turma das séries iniciais e Educação Infantil, inúmeras tarefas artesanais e acadêmicas, são representadas por nuances bem-humoradas e críticas.

Em outra criação, uma estudante se utiliza da imagem de uma personagem adolescente de uma série de comédia, em que apresenta expressão de surpresa. Acompanha a frase: “A cara da professora depois de ver nossos memes”. A opinião da professora também foi levada em consideração, talvez por desejar que sua reação fosse expressa tal qual a imagem ou como uma tática de impressionar com vistas a uma nota mais elevada, “chama” a professora na proposta. Os memes permitem tais alcances de interpretação, pelo potencial de variados e múltiplos sentidos que uma mensagem veiculada por eles pode oferecer.

Tecendo algumas conclusões

Este texto buscou refletir sobre o contexto atual de pandemia e o ensino remoto a partir de experiências de jovens praticantes dos dispositivos digitais e estudantes do Curso Normal, expressadas por meio da criação de memes. No quadro atual de isolamento social e pandemia, é crucial que pensemos alternativas que possamos reinventar o “novo” que se apresenta, atentos às armadilhas excludentes no velho disfarçado. O desafio, em meio à situação pandêmica, é construir uma educação que alimente a solidariedade, o respeito e a vida. Conteúdos escolares não podem estar acima da vida humana. Propostas que garantam outros modos de viver de forma digna e que correspondam ao bem comum requerem que sejam postas em prática.

A sociedade contemporânea possui em seu cerne a cibercultura. Tecnologia digital, em rede e conectada, já faz parte de nosso cotidiano. Não da mesma forma para todos. Esse é um elemento também de preocupação atual: o acesso, a garantia e o uso consciente das tecnologias de comunicação, amplas e globais.

O ensino remoto está sendo proposto como alternativa emergencial para a escolarização da Educação Básica ao ensino superior. Nesse contexto, as dificuldades estruturais e formativas são deflagradas, ora comprovando a ineficácia do sistema de distribuição e garantia de renda, de acessos e de internet, ora fortalecendo o discurso de desqualificação da escola pública, em favor de interesses econômicos de grandes corporações, esse é mais um desafio de resistência e luta para o qual nós, defensores da educação pública, precisamos nos preparar.

A iniciativa aqui registrada ilustra um pequeno recorte nesse universo complexo e paradoxal que é o ensino remoto proposto pelo sistema estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro. Normalistas, concluintes do ensino médio e da formação de professores, se deparam com as dificuldades provocadas pelo imprevisto e falta de recursos, em situações, no mínimo, constrangedoras para o poder público.

As estudantes foram provocadas a produzirem memes sobre suas experiências no ensino remoto. Os memes se aproximam da dinâmica e sociabilidades e do veículo de comunicação juvenil, por estarem presentes nas redes sociais, apresentando linguagem bem-humorada, contextualizada e direta. É uma representação resumida de um conceito maior, manifestada em pequenas unidades: imagem e frase.

Os memes podem trazer aos estudantes mais que trocadilhos e brincadeiras divertidas, eles contêm conhecimentos. Tanto na sua elaboração quanto no seu compartilhamento, eles são capazes de mostrar perspectivas diferentes, instigar a investigação sobre um determinado assunto e revelar realidades escondidas, que talvez sem o compartilhamento cibernético, permaneceriam nas sombras. Como é o caso das estudantes normalistas, que além de se divertirem ao criarem os memes, também puderam mostrar seu lado e algumas de suas críticas e insatisfações com o sistema de ensino utilizado durante a pandemia.

Dentro de todo esse universo, os memes funcionam além de válvula de escape, também como forma de letramento e desempenham um papel significativo nas formas de interações atuais. Através dos memes é possível falar de assuntos corriqueiros tanto quanto os mais complexos, às vezes até os dois juntos. Compreendendo a importância dos memes no aspecto cultural, social e educacional, é possível construir com eles uma ponte de conhecimentos plurais que vão além da escola, coisa tão necessária no momento em que a sala de aula deixa de ser física e passa a ser virtual, passaremos a repensar nossas práticas e adequá-las para um ensino mais democrático e inclusivo.

DESFRONTIAMENTOS ENTRE O RAP E EDUCAÇÃO: DUDU DE MORRO AGUDO E O RAPLAB

Aristóteles Berino
Juliana Rodrigues da Silva

O que propomos neste texto é uma conversa sobre o encontro da arte com a educação através do rap, um movimento de cultura urbana que carrega consigo uma dimensão sociopolítica, conectada a temas expressivos que revelam conflitos e identidades, tecidos a partir de tensões sociais e vivências periféricas. Vamos abordar especificamente o projeto RapLab, uma prática idealizada pelo rapper Dudu de Morro Agudo, fundador e coordenador do Instituto Enraizados.

Para a nossa escrita, vamos trazer algumas narrativas e imagens, obtidas no decorrer da pesquisa monográfica em construção, vinculada à conclusão do curso de Pedagogia no Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, em Nova Iguaçu, em que figuram como orientanda e orientador, respectivamente, Juliana Rodrigues da Silva e Aristóteles Berino, autores do presente texto. Buscamos articular essas imagens com as narrativas em torno delas, a fim de melhor observar a dinâmica que entrelaça arte e educação no projeto RapLab.

As duas fotografias apresentadas foram obtidas em tempo da observação participativa feita por Juliana Rodrigues da Silva, metodologia utilizada na construção da pesquisa monográfica, em dois momentos: no decorrer de uma das atividades do RapLab, no final do ano de 2019, e a outra em meados do ano de 2018, durante encontros visando à construção coletiva de uma produção audiovisual, que culminou, como produto final, com um videoclipe de uma das faixas do álbum *O dever me chama*, do rapper Dudu de Morro Agudo. É importante ressaltar que as respectivas atividades

aconteceram no Instituto Enraizados, um centro de Arte e Cultura Urbana, sediado no bairro de Morro Agudo, no município de Nova Iguaçu, mediadas pelo rapper Dudu de Morro Agudo, tendo contado com a participação de diversos jovens da localidade e de outros municípios da Baixada Fluminense.

O Movimento Hip Hop

Para uma melhor compreensão do que vamos tratar, torna-se necessário realizar algumas considerações sobre o movimento hip hop, principalmente porque esta arte urbana fundamenta a prática do RapLab, que vamos discutir.

Acredita-se que o movimento hip hop tenha nascido na década de 1970, no bairro do Bronx, um gueto dos Estados Unidos, tendo como precursor Kool Herc, um jamaicano que foi morar em Nova York, nos anos de 1960.

Pode-se dizer que o hip hop é um movimento artístico, entrelaçado à diáspora africana, que surge também como um movimento sociopolítico, na esfera do cotidiano periférico, para contrapor à realidade socioeconômica pós-industrial instalada no Bronx daquela época.

Por meio dos seus quatro elementos, o *rap*, o *break*, o DJ e o *graffiti*, o movimento hip hop contesta a realidade excludente das periferias urbanas, concebido como um movimento de luta, cujos protagonistas são jovens negros suburbanos, tendo se espalhado por todo mundo.

Lancemos um olhar para o elemento que mais interessa ao nosso estudo: O *rap*. Abreviação de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), é formado por dois dos elementos do hip hop: o DJ e o mestre de cerimônia, o MC. Numa combinação de sons e rimas, o rapper desempenha uma performance de porta-voz dos guetos, relatando poeticamente as mazelas sofridas nas periferias, bem como assuntos polêmicos, como o racismo, o sexismo e as desigualdades sociais presentes na sociedade.

O movimento chega ao Brasil nos anos 1980, através do *break dance*, um estilo de dança vindo do Bronx, espalhando-se por todo o país após a estreia do filme *Na onda do Break* (LEAL, 2004).

Segundo Dudu de Morro Agudo (2020, p. 19),

O *hip hop* aparece tanto no Bronx como em São Paulo como uma possibilidade de protagonismo para os jovens das periferias e rapidamente vai se espalhando em rede, conectando outros e outros jovens, que juntos treinam, ensinam e aprendem as técnicas de dança, DJ, *graffiti* e *rap*.

Um recorte do movimento que merece destaque é o modo como os jovens da cultura hip hop agem e se relacionam no e sobre o mundo. Os “poetas periféricos”, como são chamados, possuem uma “atitude” própria, expressada na sua linguagem, no seu modo de se vestir e se comportar. Características estas vistas por muitos, e durante muito tempo, como problema, uma vez que não se enquadram nos padrões hegemônicos da sociedade.

São identidades constituídas como resistência e luta para desconstruir pensamentos tidos como verdades absolutas, que pretendem romper com preconceitos num constante processo de afirmação. Nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 18), “não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência”.

O Enraizados, o RapLab e as redes educativas

Passamos a traçar algumas linhas sobre o Instituto Enraizados para chegar ao RapLab. Trata-se de um Centro Cultural de Arte e Cultura, idealizado e fundado também pelo rapper Dudu de Morro Agudo, na década de 1990, pensado “para conectar jovens de periferia que praticavam as artes integradas do *hip hop* (DJ, *break*, *rap* e *graffiti*)” (DUDU DE MORRO AGUDO, 2020, p. 33).

De acordo com Dudu de Morro Agudo (*ibidem*, p. 33), “antes de o Enraizados se firmar em Morro Agudo fisicamente, a instituição era um tanto quanto virtual, conectava pessoas através de um site

na internet. Depois, lentamente, os artistas começaram a propor e participar de atividades”.

O rapper relata que somente no ano de 2007 foi inaugurada a sede física, local onde se situa atualmente o Instituto. A partir desse ano, o Enraizados ganhou vários prêmios e se popularizou, passando a ser procurado também por outros jovens que se interessaram em aprender as técnicas artísticas ali desenvolvidas. Por conta dessa nova demanda, foi criado o RapLab, que objetivava “desenvolver algo capaz de fazer com que uma pessoa que nunca teve contato com o rap pudesse experimentar o processo de composição” (*ibidem*, p. 37).

O RapLab é uma prática de composição coletiva de letras de rap, por meio de rodas de conversas, cujos protagonistas são jovens periféricos que, a partir do rap, constroem as composições em torno de temas atuais e relevantes à juventude das periferias, os quais são selecionados por votação entre os participantes e problematizados. Esse processo educativo se dá em rede, em encontros que duram cerca de quatro horas, possibilitando uma troca de experiências e saberes de uns com os outros. A princípio, esses encontros ocorriam apenas no Instituto Enraizados, mas, com o passar do tempo, passaram a ser também praticados em escolas.

[...] Não pensava [...] o RapLab como um *espaçotempo* de produção de conhecimento em rede, pois acreditava se tratar de uma outra coisa, talvez um método ou uma técnica de composição (o que também pode ser). A partir do momento que começamos a praticá-lo também dentro de escolas, passei a acreditar que poderia ser uma ferramenta para auxiliar os professores e estudantes em suas aulas (o que também pode ser) (*ibidem*, p. 13).

Diante da narrativa do rapper, criador do projeto, percebe-se que a tessitura de conhecimentos em rede, pela prática do RapLab, faz refletir acerca de práticas pedagógicas, muitas vezes engessadas e encaradas como uma mera preparação para o mercado de trabalho, confrontando-as pelo chamamento a uma abertura na prática docente voltada para uma educação articulada a múltiplas possibilidades e saberes:

A riqueza do RapLab está também no processo, nas conversas, nas diferentes lógicas e nas múltiplas reflexões, na impossibilidade de definir seu rumo, e que apesar de ter um planejamento, este não é engessado, possibilitando que os encontros aconteçam sempre de forma diferente, mesmo que com as mesmas pessoas (*ibidem*, p. 13).

Sobre a atividade RapLab, narra ainda o *rapper*:

A prática do RapLab provoca a produção do conhecimento em rede, usando o rap como um *espaçotempo* de *ensinoaprendizagem* de trabalho coletivo, e de leitura de mundo, além de nos possibilitar uma experimentação política para um projeto de educação democrática. Fui, aos poucos, percebendo que o mais importante era o processo e não o produto. Simultaneamente, o RapLab nos permite trabalhar com artefatos tecnológicos como os equipamentos de gravação de áudio, aplicativos, *smartphones* e computadores para pesquisa na internet. Fui compreendendo que a criação através da tessitura de frases e de rimas é um provocador de conversas para uma educação democrática (*ibidem*, p. 37).

Cabe acrescentar que “a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes” (FREIRE, 2010), isto é, reconhecendo que não há neutralidade no exercício da docência, as realidades que nos cercam nos convocam a libertarmo-nos de uma prática engessada, conteudista, de forma que educadores e educadoras se tornem mais sensíveis ao que vem ocorrendo na cotidianidade, portanto, requerendo que as suas práticas pedagógicas não neguem as demandas sociais, ao contrário, que venham transgredir as regras burocratizantes por meio de uma educação que caminhe no sentido da criticidade, da autonomia e da liberdade.

Dando continuidade às reflexões sobre as redes educativas, elas se configuram justamente por tramas que se entrelaçam, atravessando os cotidianos, ligando membros vários e suas formas de agir no e sobre o mundo. Nilda Alves (2012, p. 26) nos ajuda nessa reflexão, ao discorrer sobre o assunto:

Em seu viver cotidiano, os seres humanos se articulam em múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam – como cidadãos, trabalhadores, habitantes de *espaçotempos* diversos, criadores de

conhecimentos e significações e de expressões artísticas, membros de coletivos vários (famílias, religiões, expressões nas mídias), usuários de processos midiáticos etc.

Nesse sentido, essas tramas que se entrelaçam nestas redes educativas não são rígidas, ao contrário, são flexíveis, permitindo ser permeadas por outros pressupostos, dentro e fora das relações que os membros mantêm com a rede, estimulando ideias políticas entre os seus participantes e possibilitando escolhas. Essas escolhas, por sua vez, vão orientar os membros da rede em seus percursos e na forma como se relacionarão no e com o mundo. Isto porque são perpassados não somente pelas ideias políticas da rede, mas também pela sua cultura. Dessa forma, carregam em si as impressões das redes educativas em que estão interligados, incorporando-as ao seu modo de ser e se relacionar, formando, assim, uma identidade.

Como afirma Nilda Alves (*ibidem*, p. 1):

Os membros de movimentos sociais e de grupos de interesses são, assim, permanentemente, em momentos diversos, os porta-vozes das possibilidades e necessidades dos *praticantespensantes* dos *espaçotempos* cotidianos nessas redes educativas.

Cabe considerarmos também que as práticas educativas serão igualmente atravessadas pelas redes, uma vez que as ideias e a cultura externamente apreendidas pelos seus membros eclodirão dentro da escola e confrontarão os currículos e a dinâmica escolar.

A incorporação dessas redes do que se aprende fora da escola e que é trazido para escola como experiências vividas externamente, que passam a ser vividas internamente é que movimenta o ensino, renova o ensino. Porque o ensino não é renovado por decreto, ele é efetivamente renovado no concreto dele, no cotidiano dele, na compreensão daquele conjunto de professores de uma determinada escola, com o acesso que eles começam a ter às múltiplas redes educativas e, dessa forma, começam a fazer transformações. [...] Então são essas tais redes das quais nós participamos e que não estão fora da escola, elas estão dentro da escola, porque vão dentro das pessoas que vão à escola fazer a escola (*ibidem*, p. 3).

Interligando a análise acima com o movimento hip hop, buscando percorrer as ideias que pulsam e fundamentam a tessitura do conhecimento em rede pela atividade RapLab, Dudu de Morro Agudo (2020, p. 36) nos conta:

Os jovens integrantes do Enraizados se educam uns aos outros, produzindo conhecimentos técnicos, artísticos e tecnológicos durante as atividades comuns do dia a dia, conforme a experiência e a demanda de cada um, assim como produzem e compartilham, desde o início da instituição, os códigos de convivência nas periferias, pois tudo o que se faz no Enraizados, se ensina. Importa ressaltar que este processo não se faz sem tensão, sem a disputa necessária a um projeto que tem a pretensão de ser democrático.

Percebemos nesse trecho que o rapper, coordenador do Instituto Enraizados, enfatiza a tessitura de conhecimentos de forma que não só atenda às demandas dos integrantes dessa rede educativa, mas que também seja feita dentro de uma trama, em que “tudo que se faz, se ensina”. Entretanto, Dudu de Morro Agudo (2020, p. 36) denuncia que “essa forma de produção de conhecimento, em rede, sem hierarquia, às vezes é desconsiderada pela ideia hegemônica de educação”. Isto porque, como cultura popular, uma arte de rua, esbarra em resistências no ambiente escolar, seja por preconceito ou por desconhecimento sobre a cultura.

Nesse ponto, faz-se necessária uma reflexão mais profunda da atividade docente no sentido de pensar a educação para além dos muros da escola, considerando espaços e saberes outros, rompendo com as ideias resistentes entre cultura de rua e instituição de ensino.

Ora, pensar em uma educação que forme os sujeitos a uma leitura crítica do mundo, como na concepção freireana, é pensar também em uma abertura pedagógica em que se articulem arte popular e educação, que levem em conta os sujeitos, membros da cultura e da educação. É pensar ainda que estes sujeitos, enquanto seres históricos, culturais e sociais, não podem ser simplesmente “domesticados” por um sistema educacional fechado em si mesmo.

Como nos ensina Paulo Freire (2001, p. 17), “é impossível, hoje, para o pensamento pós-moderno radical, fechar-se em seus próprios muros e decretar a sua como a única verdade”.

Inevitável constatar que, hoje, o movimento cultural hip hop possui uma grande expressividade nos *espaçotempos*, reconhecido entre os jovens como um campo de construção identitária, o que não pode ser desconsiderado pelas instituições de ensino, mas, ao contrário, partir dessas redes multiculturais como articuladores entre estas e o campo educacional, produzindo, assim, formas de inclusão social, por meio de ações que rompem com as discriminações culturais ainda hoje presentes nas escolas.

Como nos dizem Nilda Alves, Aristóteles Berino e Conceição Soares (2012, p. 50):

Considerar que os currículos fazem parte da “arte de governar”, observando que se trata de um campo para formulações e práticas educativas que podem articular interesses de variados grupos na sociedade (grupos econômicos, ativismo social, pertencimentos identitários etc.), torna importante verificar como as pessoas recebem o que é dirigido às escolas, como partilham diretrizes, normas ou valores, desenhando, com suas expectativas e reações, o currículo “adotado”, ou melhor dizendo, “escrito”, fazendo-o “realizado”. Apesar da aparente força hierárquica dos planejamentos e metas curriculares, é na vida das escolas que são tecidos seus conteúdos mais substantivos, porque *praticadospensados* nos processos pedagógicos cotidianos.

Imagens

Durante a pesquisa exploratória, foi possível observar que precedem às atividades desenvolvidas no Instituto Enraizados, rodas de conversas entre os participantes em torno dos temas que são levantados nessas atividades, momento em que os participantes são levados a pensar criticamente sobre os assuntos trazidos à discussão, apresentando suas vivências e seus pontos de vista articulados às técnicas artísticas e tecnológicas propostas pelo Instituto, de maneira que os conhecimentos vão sendo tecidos coletivamente e de forma democrática.

Esta técnica propicia que os jovens tragam seu conhecimento de mundo que, se articulando aos princípios da rede educativa, contribuem para uma melhor compreensão da realidade e no processo formativo em que eles próprios são os protagonistas.

Imagem 1



Fonte: Arquivo pessoal de Juliana Rodrigues da Silva.

A imagem acima foi extraída de um dos momentos de um *workshop* sobre produção audiovisual no Instituto Enraizados, no ano de 2018, que culminou como produto final na produção de um videoclipe, construído coletivamente, de uma das faixas do CD *O Dever Me Chama*, do rapper Dudu de Morro Agudo, uma produção independente.

A imagem evoca muito significativamente os chamados Círculos de Cultura de Paulo Freire (1994, p. 111, grifos do autor), que gostaríamos de lembrar aqui, nas suas próprias palavras, a propósito das campanhas de alfabetização que esteve envolvido no início da década de 1960:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-me fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar da escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiadamente carregado de passividade, em face da nossa própria formação

(mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar do professor, com tradição fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar da aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar do aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

A metodologia do RapLab é notavelmente coerente com a concepção de educação popular desenvolvida por Paulo Freire, importante observar. Assinalamos, assim, com esta correspondência, o encontro dos fundamentos mais autênticos da educação popular com movimentos sociais contemporâneos.

Os participantes foram selecionados, por meio de uma inscrição *on-line*. Durante uma semana, os integrantes se envolveram na aprendizagem de técnicas de produção audiovisual, desde a criação de roteiro até a efetiva operacionalização do material audiovisual (câmeras, filmadoras, programas de edição de vídeo etc.).

A música selecionada foi a faixa 10, intitulada “A Conquista do Capoeirão”, interpretada pelos rappers Dudu de Morro Agudo e Einstein. O roteiro foi criado a partir de rodas de conversa e um planejamento técnico, em que os participantes refletiram sobre a letra da música e nas suas múltiplas possibilidades de interpretação. Pensou-se também, na relação da história narrada na música com fatos do cotidiano. Reproduzimos a letra:

Tem que ser ligeiro pra ser Juca Bala
Muito Juca Bala quer ser ligeirinho
Tem quem vende bala pra fazer dinheiro
Ganhar grana fácil não é o melhor caminho

Dois moleques, uma vida inteira pela frente
quem diria que um deles se tornaria um delinquente
perigoso, do morro mais cabuloso
realizou seu sonho, se tornou um criminoso
Juca Bala não se abala, com ele não tem perdão
se apunhala vai pra vala sem direito à comoção
na Favela do Formiga, respeita o das antigas
e se o polícia investiga, tem propina na farda

com ele não rola intriga, se pega ele castiga
há quem diga que ele mata com tiros de espingarda
mas seu irmão trilhou outro caminho
considerado na favela, vulgo Ligeirinho
moleque sonhador, gente boa
trabalhador, não fica atoa
adianta o lado dos parceiros
porque sabe que Deus sempre abençoa

Tem que ser ligeiro pra ser Juca Bala
Muito Juca Bala quer ser ligeirinho
Tem quem vende bala pra fazer dinheiro
Ganhar grana fácil não é o melhor caminho

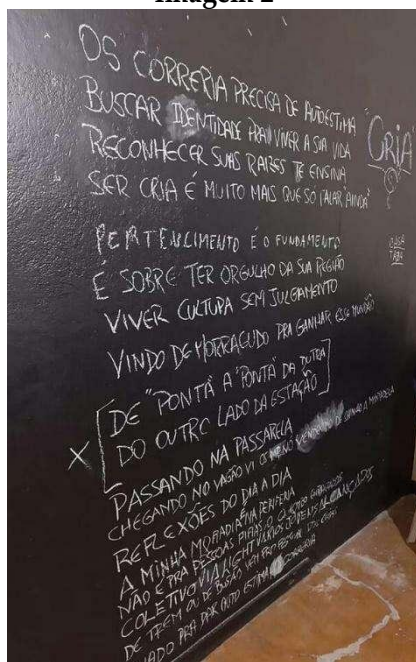
Em Santo Antônio da Jacutinga
o que respinga da vida é somente miséria e sobra de lamento
de bar em bar, de pinga em pinga
o povo se vinga e aos poucos ameniza o sofrimento
Filho de trabalhador rural sonha
mas que sonho é esse que se conquista
Juca Bala tinha o sonho de ser traficante
pro seu irmão bastava ser radialista
são duas mães, mas o mesmo pai
dois filhos criados na mesma realidade
a gente nunca sabe se o futuro trai
enquanto um só faz o bem, o outro só tem maldade
aqui se faz aqui se paga e Juca Bala pagou
foi traído pelo Rato, seu parceiro no crime
nunca subestime um sonhador
Ligeirinho acreditou, não há nada que o desanime

Tem que ser ligeiro pra ser Juca Bala
Muito Juca Bala quer ser ligeirinho
Tem quem vende bala pra fazer dinheiro
Ganhar grana fácil não é o melhor caminho

Em relação à filmagem do videoclipe, realizada no último dia do *workshop*, destacamos que todos os integrantes do grupo de produção audiovisual se envolveram na produção, seja como roteiristas, operadores de câmera, figurantes, produtores de cenário, figurino, operador de áudio, editor de vídeo, dentre outros. A

locação escolhida para a filmagem foi o próprio Instituto Enraizados. O evento foi encerrado com uma confraternização entre todos os participantes.

Imagem 2



Fonte: Arquivo pessoal de Juliana Rodrigues da Silva.

A imagem 2 representa outra “imagem freireana”, que documenta uma atividade que assinala a importância das situações existenciais dos educandos (*ibidem*, p. 120-131) na elaboração do seu processo formativo. Afirmar seus pertencimentos no lugar da invisibilidade que caracteriza, tantas vezes, a prática escolar sobre o lugar – “Pertencimento é o fundamento” – é princípio que caracterizou o evento Festival dos Crias, atividade desenvolvida pelo Instituto Enraizados em 13 de novembro de 2019, acompanhado por Juliana Rodrigues da Silva. O evento ocorreu durante os 30 dias do mês de novembro, em virtude ao mês da consciência negra e objetivou desenvolver um espaço de troca entre a juventude preta e pobre da

Baixada Fluminense, a fim de promover e dar visibilidade ao potencial artístico e intelectual deste grupo social.

Geralmente, o tema da música a ser composta é feito através de votação entre os participantes. Entretanto, na atividade desenvolvida neste dia, foi definido em consonância com o evento. Desta forma, o tema gerador da composição coletiva foi “Os Crias”.

A atividade foi mediada por Dudu de Morro Agudo, que, problematizando o tema proposto, iniciou uma roda de conversa. Os jovens trouxeram suas impressões e vivências pessoais acerca do termo “cria”, tema este que estava sendo discutido.

Após a conversa, foi solicitado aos participantes que dissessem dez palavras que mais chamaram a atenção deles durante a discussão do tema que estava sendo debatido, que foram escritas numa espécie de quadro, em forma de lista, visível a todos os participantes, e que serviram para orientá-los no momento da composição.

As palavras ditas foram: Raízes, Pertencimento, Cria, Região, Correria, Cultura, Identidade, Ainda, Morro Agudo, Dutra, tendo seguido a composição até formar várias rimas.

A seguir, a composição na íntegra:

OS CRIAS

Os correria precisa de autoestima
Buscar identidade pra viver a sua vida
Reconhecer suas raízes te ensina
Ser cria é muito mais do que só falar “ainda”

Pertencimento é o fundamento
É sobre ter orgulho da sua região
Viver cultura sem julgamento
Vindo de Morro Agudo pra ganhar esse mundão

De ponta a ponta da Dutra
Do outro lado da estação
(REFRÃO)

Passando na passarela
Chegando no vagão vi os menó vendendo de chinelo a mortadela
Reflexões do dia a dia
A minha moradia é na periferia
Não é pra pessoas pífiás o Quilombo Enraizados
Coletivo via light vários jovens alcançados
De trem ou de busão vem pro festival dos crias
Criado para dar autoestima aos correria

De ponta a ponta da Dutra
Do outro lado da estação...
(REFRÃO)

É importante enfatizar que, nestas atividades, pode-se refletir acerca de se trabalhar pedagogicamente para além dos muros das escolas, levando a pensar o quanto a arte urbana, a cultura de rua, é potencialmente educadora.

Essas experiências instigam a pesquisar mais a fundo os cotidianos e as redes educativas, visto o quão rica e potente é a articulação da cultura urbana com a educação na tessitura de conhecimentos em rede. Tentar saber com mais profundidade o quanto essas redes de conhecimento “vão sendo, permanentemente, tecidas pelos praticantes da educação nos múltiplos contextos em que vivem e trabalham” (ALVES; BERINO; SOARES, 2012, p. 50), e, desta forma, trazer mais contribuições à construção de uma formação democrática e cidadã.

IMAGENS-CUIDADO, A HORA E A VEZ DE “AFETAR” E DE SER “AFETADO”

Denise Espírito Santos
Ítala Isis

Pra início de conversa...

Partindo do pressuposto de que a imagem no contexto das sociedades globalizadas e, agora mais do que nunca, telemáticas, devido à intensificação dos usos e frequências de dispositivos comunicacionais que se tornaram importantes aliados em tempos de pandemia e de isolamento social impostos pela pandemia da covid-19, a indagação sobre “o que é a imagem?” e como a imagem reitera seu poder frente às estruturas regentes do discurso, da linguagem, da gestualidade, se faz mais uma vez necessária.

Essa pergunta, “o que é a imagem?”, constituiu algumas das premissas teórico-filosóficas nos anos de 1970 que ajudaram na criação de uma nova área disciplinar – os estudos sobre visualidades. A trajetória dos estudos visuais na academia começou a circular inicialmente na área de comunicação e artes, sendo posteriormente incorporada às áreas de Antropologia, Educação, Psicologia e Filosofia. Desde então, vem alimentando os debates sobre o estatuto da imagem em nossa época, identificando seu impacto na vida humana em todas as suas esferas: sociais, biológicas, culturais e subjetivas, com ênfase junto ao que nomeamos como a cadeia sensorial-percepto-motora.

Enquanto um debate que veio se institucionalizando nos últimos anos, as questões em torno da imagem convergem e se expandem para outras áreas do pensamento. Entretanto, essa pergunta inicial – “o que é a imagem?” – pressupõe uma outra, anterior, de como imagem e vida se tornaram, no decorrer de pouco

mais de dois séculos de muitas revoluções tecnológicas, estruturas, se não equivalentes, mas amalgamadas, de modo que se torna difícil falar de uma sem comentar sobre a outra. Um autor que vem se dedicando a pensar a imagem há quase duas décadas e vem a ser um dos grandes teóricos dos estudos sobre visualidades, W.J.T Mitchell, defende que nos indagarmos sobre a imagem seria o equivalente a indagarmo-nos sobre a vida. Em uma entrevista concedida a Krešimir Purgar, Mitchell afirma: “considero a questão da imagem intimamente relacionada à questão da vida, do ser vivo. Perguntando “o que é uma imagem?” é como fazer a pergunta “o que é a vida?”¹.

Mesmo parecendo lugar comum afirmar que a imagem se impõe sobre modos de vida, afetando profundamente os sentidos do olhar e o *status* da experiência, a pergunta “o que é uma imagem?” não deve ser negligenciada em vista das extraordinárias transformações sociais advindas dos processos de industrialização e expansão dos meios massivos de reprodutibilidade técnica da imagem.

Imaginar o quanto a ideia de humano e de experiência sofreu, e continua a sofrer no sistema-mundo que elegeu a técnica como agente de quase todas as ações humanas, constitui-se como um meio para explorar outras ramificações do poder das imagens em tempos atuais, observando-se a permanência desses processos nos distintos territórios do trabalho, da economia, da política, da arte, da subjetividade, da ciência e da sociedade.

A imagem sempre representou um dos grandes temas filosóficos na história humana, mas foi na era da técnica que a imagem adquiriu maior relevância, permitindo que esse debate se disseminasse para campos tão distintos. Deste modo, caberia nos perguntar se o debate sobre o poder da imagem seria ainda relevante

¹ No original: “I regard the question of the image as very closely related to the question of life, of the living thing. Asking ‘what is an image?’ is rather like asking the question ‘what is life?’”. In: *After the Pictorial Turn An Interview with W.J.T. Mitchell*, by Krešimir Purgar. Disponível em: https://www.academia.edu/34034978/After_the_Pictorial_Turn_An_Interview_with_W.J.T._Mitchell. Acesso em: 15 jun. 2020.

para nós hoje em dia, independentemente do que nos move em nossas atuações cotidianas enquanto docentes, artistas, ativistas, pesquisadores.

Se considerarmos como Mitchell que “imagens são ‘reproduções’ da vida”, o que essa sentença nos revelaria *per si*? Todavia, dada a sobrevalorização das imagens frente aos fenômenos da vida, indagamo-nos sobre esse desejo da imagem alcançar uma existência que muitas vezes eclipsa a própria vida ou daquilo que nomeamos como tal. O simulacro, um dos meios mais eficazes para problematizar o fundo falso dos regimes de verdade, torna-se, neste caso, uma via para se pensar também o perigo das imagens.

Pensando que imagens são reproduções da vida, é necessário agregar a esse debate a questão filosófica sobre a ontologia das imagens. Portanto, mais uma vez, recorreremos às palavras de Mitchell: “Imagens são tradicionalmente associadas à mera aparência, a seres imaginários, sombras, fantasmas, sonhos e ilusões²”.

Considerando que é a nossa organização disciplinar do conhecimento que está sempre em busca de alguma ideia ou de algum fundamento que explique a natureza de uma época inteira, entende-se o porquê da recorrência deste debate sobre a imagem num momento em que a própria vida padece de uma consistência e se esgota animicamente. Novas tecnologias, movimentos políticos revolucionários, nova estrutura do trabalho que a invenção da “vida moderna” nos trouxe deixou claro que a espécie humana “havia dobrado uma esquina” – de fato, várias esquinas – e exigia um repensar sobre os conceitos fundamentais e as ideias gerais que compreendem uma nova arquitetura da condição humana.

Imagens podem, de fato, ter poder, mas esse poder é “social, culturalmente, politicamente” determinado e pode-se ainda especular se o poder da imagem não responderia a um ideal político ou civilizatório que provocou a própria expansão da imagem enquanto meio técnico e da consolidação de uma certa *teologia da*

² No original: “Images are traditionally associated with mere appearance, with imaginary beings, shadows, phantoms, dreams, and illusion” (*id., ib.*).

imagem. Neste aspecto, ganha relevância, por exemplo, pensarmos o estatuto da imagem em outras culturas, não ocidentais para quem sabe entendermos uma diferenciação sobre o que definimos por experiência, ainda que tenhamos como referência um corpo híbrido ou “corpo sem órgãos”, ainda não totalmente subordinado ao cativeiro da imagem e de suas florestas de signos.

Nossas peles de imagens

Se quiser pegar minhas palavras, não as destrua. São as palavras de Omama e dos xapiri. Desenhe-as primeiro em peles de imagens, depois olhe sempre para elas. Você vai pensar: “Haixopë! É essa mesmo a história dos espíritos!” (KOPENAWA; ALBERT, 2010).

No contexto das cosmologias ameríndias, em especial dos Povos Yanomamis, observamos como a questão das imagens assume outros sentidos; aqui, elas assumem outras dimensões, mágicas e ritualísticas, que emanam uma escuta para os fenômenos submersos e invisíveis. Imagens-sonho que se dobram sobre a vida fazendo-nos duvidar sobre o que os olhos veem. Imagens dos espíritos xapiri, entidades da floresta que se comunicam com todos aqueles para quem a vida se manifesta nas coisas mais microscópicas.

Desse modo, temos duas maneiras de compreender a imagem, de apreendê-la e de buscar associá-la aos nossos fazeres e saberes. Uma das metáforas mais impressionantes e proféticas sobre a experiência de se estar talvez acompanhando o fim de uma era, a Antropocena³, decorre de um livro escrito pelo xamã e líder Yanomami Davi Kopenawa e o antropólogo Bruce Albert. O livro *A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami* (2016) premia duas décadas de uma amizade e de vidas dedicadas à proteção da floresta e aos povos originários e suas culturas no Brasil. Duas décadas de lutas anticoloniais que têm sido reiteradamente devastadas pelo

³ Gostamos de pensar que seria o fim de uma era – o antropoceno – e início de uma outra, mais que humana.

projeto predatório, genocida e extrativista que vêm pautando as políticas de estado neste Brasil golpeado, mas que são mais antigas, desde os tempos da Ditadura Civil-Militar. No prólogo deste belo livro encontramos algumas informações sobre esse encontro entre um xamã e um antropólogo e do pacto firmado entre os dois visando a denunciar para além das fronteiras das aldeias ameaçadas pela ambição e usura dos “homens brancos”, o projeto de aniquilação completa da vida humana e mais que humana.

Kopenawa pactuou com Albert o registro do conhecimento Yanomami em uma “pele de imagens” para que nós, brancos, pudéssemos ter acesso aos saberes incomensuráveis desse povo e de sua defesa da floresta. Este processo foi iniciado no final da década de 1980, na época da corrida pelo ouro em Roraima.

Desta feita, será a partir dessa analogia entre “peles de imagens” e “imagens-cuidado”, que adquirem materialidade por meio das práticas artísticas e performativas que funcionam como leituras de mundos, que iremos nos dedicar nestas próximas páginas, pensamento que se vai tecendo em direta sinergia com Paulo Freire. Interessa-nos abrir um debate sobre como imagens-cuidado atuam para se antagonizar aos processos de erosão de nossas capacidades de atenção e concentração. As obras escolhidas para esse diálogo são bastante distintas, mas guardam entre si uma dinâmica comum – relacional e performativa. Obras relacionais são fontes inspiradoras de práticas coletivas em que as ações de criar, experimentar, solidarizar-se fundamentam essas poéticas. Queremos com isso defender que as produções do campo da arte e da estética, quando reafirmam imagens-cuidado, imagens que se dobram e confiam num devir e numa existência em comum.

Algumas investigações de artistas e *performers* sobre essa experiência “fim de jogo” e de erosão do tecido social não são de hoje. Conhecemos, ao longo dos séculos XX e XXI, muitos eventos artísticos, estéticos, de ativismo social que coincidiram como uma espécie de espírito fundacional da modernidade, nestes casos, essas movimentações foram impregnadas desses marcos conceituais:

“arte-vida”, “arte-política”, “ação-estético-política”, “arte relacional”, dentre outros. Superando-se uma certa teologia da arte pela arte, uma outra crença surge, mais ligada a um plano de recusa contra as transformações capitalísticas da vida social e pela onipresença da técnica; contrastando com a anterior, essa nova “teologia” fortalece os laços entre imagem e presença.

Tratamos do campo da performatividade e das ações estético-políticas, que no contexto de uma nova onda de erosão do tecido social, reorganização do capital e de uma agenda necropolítica, constituem-se como anteparo para situações de absoluta violência e esgotamento de valores comunais, tornando-se um antídoto contra tudo isso. Pensando que esse lugar abstrato que tomamos como o centro de uma espiral marcada pela violência sistêmica e estrutural, a América Latina, nos servirá aqui como paisagem para pensarmos as imagens tecidas no contrafluxo de tantas erosões sociais, essas imagens, amparadas em cotidianidades que a despeito das crises do capital em estágio terminal, constituem molduras outras, forjadas nos espaços de afetividade e de cuidados.

As práticas de cuidados representam tudo aquilo que fazemos para manter, continuar e reparar “os mundos que compartilhamos”, a fim de que todas, todos e todxs possamos viver nestes mundos tão bem quanto seja possível. Esses mundos incluem tudo o que tratamos de entrelaçar numa rede complexa que sustenta a vida. O que essa ideia de “mundos” remete é uma série de situações de contingência, ecologias específicas, tessituras e tramas de relações humanas. Aqui, conta o entrelaçamento (livre ou opcional) e conta também fazer uso das entidades e ações persistentes: que nos mantêm unidxs ou permitam nos emancipar; que possibilitem, por sua vez, a perpetuação e renovação das vidas, ainda que essas ações venham, inclusive, ajudar na decadência e na transformação do que é considerado enquanto potência ética supervivente.

Reconhecer a necessidade de cuidar vai além das relações inter-humanas; é algo que nos atravessa, que nos interpela, que nos causa mal-estar e nos obriga a fazer algo. Cuidar é corporalmente orientar

esforços que intensificam a consciência, os afetos e a ação, assumindo que enquanto seres e entidades interdependemos de cada umx e dxs outrxs.

Ao nos aproximarmos de dois projetos realizados em situações colaborativas, isto é, a performance de Lukas Avendaño, *Donde estás Bruno?*, e a ação performativa *Costuras Errantes*, de Ítala Isis, buscaremos romper com a sistematização tradicional de um conjunto de modalidades que consideramos cênicas, com as performances. Desse modo, procuraremos escavar a partir dessas imagens um conceito previamente oferecido pela teórica do teatro Ileana Dieguez Cabalero sobre cenários liminares:

[...] las prácticas escénicas que referiré plantean outro desafio, en tanto escapan a las taxonomías tradicionales que han condicionado a la teatralidad: no parten necesariamente ni representan un texto dramático previo, sino que se han configurado como escrituras escénicas y performativas experimentales, asociadas a procesos de investigación, en los bordes de lo teatral, explorando estrategias de las artes visuales y dentro de la tradición del arte independiente, desvinculadas de proyectos institucionales y oficiales. Dado el carácter procesual, temporal, no-objetual de estas prácticas, en este apartado presentaré mis reflexiones en torno al campo de la teatralidad, retomando ideas desarrolladas por otros pensadores actuales (CABALERO, 2007, p. 10).

Imagens-cuidado afetar para ser afetado

Donde estás Bruno? é uma performance do artista visual e performer mexicano Lukas Avendaño que começou a ser apresentada em diferentes lugares a partir de um episódio que marcou uma tragédia pessoal – o desaparecimento de seu irmão Bruno, quando voltava para casa em sua cidade natal em 2018. A considerar os espaços que Lukas vem apresentando, o seu trabalho como um meio de denunciar o desaparecimento de seu irmão que continua até hoje sem qualquer esclarecimento por parte da polícia ou da justiça, espaços na maioria das vezes sem nenhuma vinculação com circuitos artísticos e/ou culturais oficiais, entretanto é justamente essa linha fronteira entre arte, ativismo, ação estético-política que permitirá evocar um componente pedagógico de uma

produção imagética que é atravessada pela experiência poética, estética, ética e política.

Imagem 1.

Donde estás Bruno? Performance Lukas Avendaño, 2018



Fonte: quepasaoaxaca.com/lukas-avendano-un-caso-exitoso-del-fracaso.

O ano de 2018 marca um acontecimento importante para o povo mexicano, ao menos do ponto de vista de algumas organizações civis que passaram a elaborar, às vezes a contragosto do estado, um mapa sobre a violência no México que irá focar nos casos nunca esclarecidos das milhares de pessoas desaparecidas, supostamente vítimas de uma guerra que envolve uma trama entre os poderes do narcotráfico, do narcoestado e de setores do judiciário.

Os estudantes da Escola Rural de Ayotzinapa, assassinados pela polícia com o apoio do cartel de drogas Guerreros Unidos, em 26 de setembro de 2014, cujos corpos seguem até hoje desaparecidos, vem a ser um dos raros episódios em que essa tragédia nacional alcança repercussão mundial. Em uma conferência de 2018, Ileana Dieguez Cabalero, teórica do teatro e professora da Universidade Autônoma do México (UAM), que possui uma militância aguerrida nos casos dos desaparecidos no México, nos informa algumas cifras

absurdas, porém nem tanto absurdas quando nos deparamos com os assassinatos em série no Brasil e a naturalização do genocídio das populações pobres, negras, LGBTs e da juventude nos últimos anos.

Apoiando-se em dados do Mapa da Violência (2018), a autora nos conta que entre os anos de 2008-2018, o México somou cerca de 139.000 assassinatos “atribuídos” ao crime organizado. É, portanto, neste contexto que a performance de Lukas Avendaño, *Donde está Bruno?*, se inscreve, nos ensinando também sobre como as imagens-cuidado constituem um anteparo para situações de tamanha dor e violência.

Donde estás Bruno? é uma performance com duração aproximada de 3 horas e compreende um roteiro que se inicia com a participação do público na feitura de pequenos barquinhos de papel que são colocados cuidadosamente sobre o espelho d'água. Tivemos nosso primeiro encontro com esse artista fabuloso durante a abertura do evento de performance *Hemispheric Institute* no Museu de Arte Contemporânea da UNAM (MUAC), em 2019. Uma imagem inicial se destacava: um corpo vestindo uma indumentária tradicional e totalmente coberto por uma malha fina, em que apenas se destacava a silhueta desse rosto; em uma das mãos um retrato e ao lado uma cadeira vazia, sendo preenchida de vez em quando por alguém da plateia, que se aproximava, sentava-se e oferecia sua mão ao *performer*, ficando em silêncio por um espaço de tempo.

Acompanhando de perto algumas encenações de Lukas Avendaño, compreendemos mais tarde que havia ali uma singela homenagem a outra grande figura, o artista visual e também performer chileno Pedro Lemebel, que junto ao seu coletivo Yeguas del Apocalipsis representou uma janela aberta para a experimentação e transgressão durante a Ditadura Militar no Chile sob o comando do general genocida Augusto Pinochet. A referência à performance *Dos Fridas* (1989), encenada pelo coletivo Yeguas del Apocalipsis, constrói uma série de autorretratos, inspirados nos “cavaleiros bíblicos do Apocalipse”, configurando o que poderíamos chamar de uma ação performativa inspirada nas questões LGBTs que emergem em

contextos de inegável violência e violações, que nossas débeis e jovens democracias sofrem de tempos em tempos.

Lukas Avendaño pode ser pensado como poeta, narrador, ator, *performer* e *muxe* (transgênero em zapoteca) expondo ao mundo o escárnio de sua origem, etnia e condição social. Além de artista, formou-se em Antropologia e com isso passou a utilizar o imenso cenário das Artes Cênicas para realizar um trabalho de campo aos olhos do público que o observa assombrado e com minuciosa atenção. Como um camponês regando as sementes fecundas das etnias indígenas da Mesoamérica que florescem nos *mezquites*, Lukas Avendaño vai plantando *semillas de indignação* em cada lugar onde sua arte o leva, promovendo debates incessantes sobre o que pode a arte afetar ou ser afetada em matérias e experiências tão complexas e como advir dessa posição os meios para se cultivar arte, performatividades em tempos de catástrofes? Neste sentido, Lukas Avendaño é, sem dúvida, uma expressão única, um talento singular exclusivo.

Costuras errantes – o que é uma ação estético-política?

Recentemente, a socióloga argentina e professora aposentada da Faculdade de Ciências Sociais de Brasília (UNB), Rita Segato, em um texto seminal, tratava da questão da violência de gênero, especialmente contra as mulheres, como um processo de “juarezização da América Latina”. O conceito é novo e como nem todas as pessoas conhecem sobre as histórias de violência e violações que fizeram de Ciudad Juarez, um município ao norte do México colado à fronteira com os EUA, como um lugar para a prática de crimes seriais contra as mulheres. De meados dos anos de 1990 para cá, milhares de mulheres foram assassinadas, em situações semelhantes, dispondo sobre uma espécie de mensagem que lamentavelmente vemos se disseminar no Brasil com mais agressividade nos últimos anos.

Imagem 2.
Vestimenta Ação



Fonte: foto de Julia Barbosa, acervo pessoal das autoras.

Para Segato, a “juareização” de nossa América vem conformada a uma violência estrutural que é a base de sustentação de um triunvirato em estágio terminal, o patriarcado, o colonialismo, o capitalismo.

América Latina parece atravessada por uma nova linguagem: a da violência. No entanto, esta palavra por si só não explica nada. Ou nos leva a um tipo de lugar comum que beira o óbvio ou nos envolve em uma série de classificações sem fim. Depois de mais de uma década de levantes e revoltas populares, um novo mapa está emergindo: o de um modo de conflito social vinculado a formas de exploração e desapropriação que redobra seu compromisso com a subordinação no continente. A disputa pela terra e o modelo do agronegócio, a *Lei de Maquila* como protótipo de uma realidade laboral replicada e valorizada, a guerra

territorial protagonizada por grupos ligados ao narcotráfico, a disseminação dos códigos carcerários estendidos a bairros inteiros, o desaparecimento de mulheres pelas mãos das máfias, a proliferação de pistoleiros que multiplicam crimes por ordenanças, redefinem um processo de exploração que intensifica suas modalidades de benefício e se estende a novos circuitos e espaços (SEGATO, 2013, p. 22, tradução livre das autoras).

Vem nesta esteira de acontecimentos violentos que se expandem de modo exponencial pelo continente, alguns dos mais comoventes e importantes movimentos de resistência contra a violência do estado, que se oferecem aos nossos olhares pela perspectiva da arte e da performatividade. Um desses trabalhos, que fomos encontrar no México, figura como práticas-performativas investidas dessa “urgência” e inspiradas por imagens costuradas e bordadas por mulheres.

Ações e práticas estético-políticas feministas fazem referência a movimentos que, para além da restauração da soberania sobre o próprio corpo, apontam para o fortalecimento e continuidade da costura de projetos históricos comunitários e, ao mesmo tempo, de denúncia sobre o rasgo do tecido comunal feito por uma lógica moderna colonial. Em outras palavras, buscam restaurar uma gestão feminina da vida, ainda que contem com a participação de homens:

As primeiras relações que teci entre linha-texto-leitura-história aconteceram a partir da observação das minhas próprias mãos. Estampar a palma da mão pintada e observar os desenhos que as linhas fazem foi uma das minhas primeiras brincadeiras-criações durante a infância. Na adolescência, fui descobrir que, naquelas linhas, estavam textos sobre o futuro, que poderiam ser lidos por olhos experientes em práticas divinatórias. Desde então, gostava de exercitar essas práticas, em minhas mãos e nas mãos de quem se dispusesse a ouvir minhas leituras. Lia como quem conta uma história. Não qualquer história, mas uma que diz respeito ao nosso passado, presente e futuro. Um desenho-designo. Um mapa da vida impresso em nossas mãos (Ítala Isis, Projeto Costuras Errantes, 2020).

A proposta conduzida por Ítala Isis, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes da UERJ, segue inspirada no trabalho das *Arpilleras* chilenas, movimento nascido no Chile durante a

Ditadura Militar que depôs o então Presidente Salvador Alende. As *arpilleristas* da época eram mulheres familiares de mortos e desaparecidos políticos que se reuniam numa oficina, promovida por uma Organização de Direitos Humanos e resgatavam uma técnica tradicional de costura e bordado para contar, através dos tecidos, suas histórias.

As arpilleras produzidas por esses grupos, todas anônimas, representavam, na maioria das vezes, cenas de violência do Estado contra seus familiares e suas comunidades. Um recurso singular utilizado por elas era a criação de pequenos bolsos, onde guardavam textos contando suas histórias (Ítala Isis, Projeto Costuras Errantes, 2020).

Ainda nos reportando ao México, conhecemos outra ação performativa que se inscreve também no contexto dessas práticas artísticas liminares e se volta para o debate mais que urgente sobre uma outra pandemia que vem matando as mulheres latino-americanas – os crimes de feminicídio. Originalmente, o foco de Fuentes Rojas estava nas vítimas de homicídio, das quais havia aproximadamente 70 por dia no México em 2017. Eles costuraram nomes e histórias com um fio vermelho vibrante - nomear os mortos é uma técnica também empregada pelo Resistência Radical de Chiapas, o movimento zapatista. O objetivo era criar uma comemoração tangível e cativante, difícil de ignorar, especialmente em um país com um histórico tão alto de impunidade.

Com o passar dos anos, outros coletivos de mulheres somaram-se a essas ações e passaram a intervir nos monumentos e/ou chafarizes da cidade. A ação ocorria sempre longe dos olhares da polícia e incorria fazer jorrar sangue cenográfico dessas fontes de água. Pela manhã, algumas dessas imagens no caminho da casa para o trabalho fazia ressoar uma imagem-protesto sobre a violência estrutural que vem alimentando uma guerra contra os mais pobres, vulneráveis, populações marginalizadas.

Temos associado esse conjunto de práticas chamadas como “performativas” do conceito elaborado por Ileana Diéguez “liminar”, que por sua vez deriva de algumas ideias de hibridação

dos autores Homi Bhabha e Nestor Garcia Canclini, apontando para aquela área transdisciplinar onde teatro, arte performática, artes visuais e ativismo se cruzam e aproximando-o do exílio, dos desterritorializados, dos mutáveis e transitórios, dos processuais e inacabados, dos mais representacionais do que representacional, sem levantar a negatividade do termo representação também:

Começamos com exercícios de percepção corporal e seguimos com outros exercícios, a fim de acessar essas memórias. Foi também um momento de integração do grupo. A sugestão através da narrativa foi uma ferramenta importante para que elas evocassem as cores, os cheiros, as texturas. Convidei as mulheres a deitarem-se no chão e, de olhos fechados, acessarem uma determinada memória do passado como quem abre uma janela e olha uma paisagem. Na sequência, que entrassem nessa paisagem e tocassem, sentissem os cheiros, percebessem a disposição das coisas em torno do espaço, revivessem o momento. Por fim, em duplas, contassem umas para as outras sobre o que viram. Algumas mulheres saíram visivelmente emocionadas. Outras espantadas com a experiência de sentir o cheiro de algo que não estava ali. Esse exercício foi determinante para que, na sequência, elas pudessem desenhar suas memórias a partir do contorno da mão (Ítala Isis, Projeto Costuras Errantes, 2020).

Em se tratando de produções que se localizam numa estreita relação entre os espaços de fruição das cidades, onde aquilo que chamamos de “sistemas culturais” oficiais são atravessados por ações poéticas que se localizam nas margens, que possuem uma ideia própria de pertencimento, que são consideradas ao mesmo tempo como espaços não outorgados, limítrofes, mas que apontam para novas possibilidades de produção, difusão e transformação das condições materiais de criação artística e cultural, cumpre destacar o papel que esse conjunto de ações performativas irá cumprir e somar junto às reflexões sobre imagens-cuidado.

Estamos nos deparando com fronteiras físicas, sociais e psíquicas e essas ações performativas possibilitarão adentrar um campo diáfano posto pelo mais enfático momento de interrupção dos fluxos de nossas vidas contemporâneas, de chegada à clareira da nossa existência. Para Judith Butler, essas práticas performativas

cumprem importante papel de promoção de direitos universais e de políticas sobre os direitos humanos e de proteção de vidas humanas e mais que humanas. Ao valorizar essas práticas performativas e incluí-las num contexto de educação, salientamos o poder dessas imagens como modos de leituras de outros mundos, para os quais já nos encontramos à espera e ávidos pela sua presença.

[...] se queremos ampliar as reivindicações sociais e políticas sobre os direitos à proteção e o exercício do direito à sobrevivência e à prosperidade, temos antes que nos apoiar em uma nova ontologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social (BUTLER, 2018, p. 22).

ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA COMO DENÚNCIA: IMAGENS E EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Valéria de Figueiredo
Adriana Cardoso Linhares

A decisão de ser artista vem da necessidade de compartilhar conhecimentos com um público que às vezes sequer sabe que ainda existem indígenas no Brasil¹.
Denilson Baniwa

Pungente tempo presente em que os povos originários continuam sofrendo com uma série de violências, mortes, invasões de seus territórios, desrespeito aos seus direitos. Incluídos de maneira infundada na história oficial presente nos livros didáticos, ainda hoje vistos como parte de um único povo, dotado de uma só cultura e língua por grande parcela da população brasileira, os artistas indígenas contemporâneos, nesse contexto de ainda insistente colonialidade e apagamentos persistentes, revelam a cada dia a relevância de suas produções também por seu caráter político de denúncia.

Em um mundo bombardeado por imagens e repleto de suportes que permitam sua circulação frenética, as visualidades que conformam a Cultura Visual constituem um campo de conhecimento capaz de contribuir com a investigação das narrativas visuais que vão sendo construídas ao longo do tempo. O posicionamento das imagens no fluxo visual contemporâneo cria realidades cotidianas pelas e com as quais transitamos e que nos permitem estabelecer novas relações e arranjos.

¹ Luiz Camillo Osorio conversa com Denilson Baniwa. Entrevista. Disponível em: www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2019/03/Conversa-com-Denilson-Baniwa-por-Luiz-Camillo-Osorio-.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

Estudar a articulação dos contextos de produção e recepção de imagens na cultura contemporânea como Cultura Visual (HERNÁNDEZ, 2007, p. 22) “refere-se a uma diversidade de práticas e representações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar”. O olhar é muito mais polissêmico e abrangente do que as palavras. Não há palavras que possam descrever totalmente tudo o que vemos. Daí se entende que a Cultura Visual traz representações mais amplas e móveis do que as palavras apenas. Cria textos que podem ser lidos de várias formas e de várias entradas, dependendo do que o leitor traz em sua bagagem e as diversas maneiras que a arruma.

Nesse sentido, aqui sugerimos algumas pontuações que ajudam a refletir e pensar sobre as imagens em suas múltiplas visualidades circulantes, tendo a arte indígena contemporânea como expressão de povos vivos e atuantes no cenário artístico. O texto aborda aspectos do ensino de artes e como este pode ser potencializado no espaço de formação da Educação Básica, apresentando comentários sobre a obra de três artistas indígenas brasileiros: Denilson Baniwa, Jaider Esbell e Arissana Pataxó.

Em um país que continua a perpetrar o etnocídio dos povos autóctones, trazendo a reboque o aniquilamento de suas práticas ancestrais e costumes em prol da legitimação de um pensamento hegemônico ocidental, torna-se imprescindível observar o modo como as imagens relacionadas a esses mesmos povos estão sendo disseminadas pela mídia, pelo poder público e no próprio âmbito da educação. Não é demais sublinhar que essa mesma proliferação enganosa de informações contribui para a validação e intensificação das injustiças cometidas contra os povos originários.

Na contramão da negligência e invisibilidade geradas pelos sistemas institucionais que reforçam preconceitos e marginalizam ativamente essas populações, surge uma multiplicidade de visualidades criadas pelos artistas indígenas que reivindicam reparações históricas, subvertem estereótipos e expõem diversas agressões recebidas. A política do agronegócio, das madeireiras e

das mineradoras, que cruelmente expulsa de seus territórios aqueles que ali estão desde tempos imemoriais, não raras vezes executando suas lideranças, está entre as mais notórias promotoras dessas agressões. Destruindo as florestas a favor das monoculturas – vegetais, animais e mentais –, coagindo para o uso deliberado de agrotóxicos e ostentando uma ideologia de “desenvolvimento econômico”, esse é um universo criticado artisticamente, por exemplo, pelo artista da etnia Baniwa, também formado em publicidade, Denilson Baniwa.

Na série *O agro não é pop*, por meio de pinturas elaboradas com recursos imagéticos, oriundos inclusive do anúncio publicitário, o artista condena a nocividade e o avanço do agronegócio em terras indígenas e suas consequências drásticas tanto para os povos originários, quanto para toda a população, por conta da contaminação das águas potáveis e da destruição da biodiversidade do planeta. A demarcação das terras indígenas, a apropriação cultural, as cosmogonias/mitologias dos povos originários, os mártires indígenas são também alguns dos temas que perpassam a denúncia contida em seu extenso repertório, executado em diversas técnicas, mídias e linguagens.

Uma obra bastante emblemática desse autor é *Perdoa não, Vó* (2019), que apresenta uma discussão a respeito da imposição do discurso colonial universalizante, que sequer reconhece outros modos de estar e ser no mundo, impossibilitando-os de tomar parte nas histórias oficiais. O artista intervém, em caneta nanquim, com escritos e rasuras, inseridos sobre uma ilustração presente no livro *Grandes expedições à Amazônia brasileira* (MEIRELES, 2009).

Imagem 1.
Denilson Baniwa. *Perdoa não, Vó* (2019)
Rasura a nanquim sobre ilustração do livro
***Grandes expedições à Amazônia brasileira*. 15x10cm.**



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A mensagem rasurada destoa daquela da publicação, chamando nossa atenção para a letalidade colonizadora. A Cobra-Canoa, uma cosmogonia nascida da visão do povo Desana, anuncia como a humanidade foi criada no bojo da grande cobra, a Avó ancestral (LIMA, 2017, p. 4379). Esse ser mítico aparece na obra como uma afronta ao cristianismo, religião dos invasores e, por essa razão, como um alvo a ser eliminado. O processo chamado “missão civilizatória” tem a intolerância como uma espécie de princípio, uma força que se volta contra outros saberes e crenças, buscando extinguir toda a sua potência existencial, epistêmica, material e espiritual, não encontrada nos padrões ocidentais de invenção de vida.

A respeito desse assunto, Ailton Krenak (2019, p. 11) traz que

[...] a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

O militante engajamento da arte contemporânea indígena se mostra presente na obra de outro artista: Jaider Esbell, da etnia Macuxi, que é também escritor e produtor cultural. Ele mesmo evidencia esse aspecto de sua produção ao nomear sua carreira profissional de artista indígena de “artivismo” (ESBELL, 2020). A associação entre arte e ativismo é explícita em sua coleção *It was Amazon — Era uma vez a Amazônia*, composta por 16 obras produzidas com marcador a base de água na cor branca sobre papel preto, retratando os impactos dos danos causados à natureza na Pan-Amazônia, que acarretam devastações na nossa própria condição humana. Ao comentar sobre a exposição homônima, o artista afirma:

[...] a arte serve como instrumento de sensibilização. Só ela é capaz de evocar o que existe de mais importante na natureza, alma e nosso cognitivo. A exposição mostra na imagem o que estamos vendo acontecer pacientemente. O tempo pós-moderno acha que tudo será no futuro, mas os problemas já acontecem, a falta de água, problemas com rios e florestas (ESBELL, 2020, s/p).

Esbell, com as possibilidades de seu *artivismo*, denuncia a impaciência dos povos originários cansados da paciência dos que vêm destruindo o agora.

Nessa linha de arte-denúncia, Arissana Pataxó, artista plástica da etnia Pataxó, lida com as questões do mundo contemporâneo relacionadas aos povos originários numa produção artística baseada em técnicas múltiplas. Muitos de seus trabalhos retratam a diversidade dos povos indígenas em seu cotidiano, destacando em

grande parte a resistência e a luta pela defesa de seus direitos. Exemplo disso é a escultura em cerâmica *Mikay*, que em pataxó significa facão². Trata-se efetivamente da representação de um facão de 60 centímetros, contendo a inscrição de uma pergunta em sua borda cortante: “O que é ser índio pra você?”. Nesta imagem, podemos considerar uma série de complexidades que a artista levanta a partir desse questionamento sobre o ser indígena.

Nesse sentido, a obra suscita uma contundente reflexão de desdobramentos ontológicos e sócio-políticos, na medida em que traz à tona a questão da identidade indígena, ao mesmo tempo em que – por meio do uso do pronome de tratamento “você” – provoca os apreciadores a se perguntarem qual tipo de relação estabelecem com aqueles que são identificados pelo “epíteto” de origem genérica e preconceituosa.

É possível questionar o quão afiado, amolado, contundente se encontra esse facão – pergunta diante de tantos cidadãos que não se afetam com a história do seu país, não se interessam por sua ancestralidade e, por conseguinte, não se movimentam coletivamente e conscientemente em direção a uma necessária mudança política em prol dos povos originários.

Gersem dos Santos Luciano, filósofo da etnia Baniwa, ecoa nosso questionamento ao afirmar que “a sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global” (LUCIANO, 2006, p. 34).

Esses são alguns exemplos dos cada vez mais numerosos artistas indígenas contemporâneos, ícones da resistência e luta dos povos originários. Como se pode perceber, sua produção articula estratégias de denúncia dos processos colonizadores, que seguem subjugando-os e dizimando-os. Tal poética contribui para fortalecer a compreensão de que os povos autóctones são pessoas da

² ÍNDIOS ON-LINE. Linguística pataxó. Disponível em: https://www.indiosonline.net/linguistica_pataxo/. Acesso em: 26 jun. 2020.

atualidade e que não desistiram de lutar por suas tradições, suas culturas e seu direito de existir de modo livre e autônomo. A ideia de engessamento parece fazer parte da manutenção dos povos originários “no passado”, como se não estivessem resistindo e vivendo na atualidade.

Narrativas contemporâneas da arte indígena no cotidiano escolar

O objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes. Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser um projeto emancipatório. Para isso, tem de ser, por um lado, um projeto de memória e de denúncia e, por outro, um projeto de comunicação e cumplicidade (SANTOS, 1996, p. 17).

Reivindicações, debates e demandas dos povos originários, assim como todo o seu repertório cosmológico, encontram-se muitas vezes amplamente defasados nas atividades pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. Confinadas a um cenário superficial, estereotipado e abordadas com profundo desconhecimento, as questões culturais e artísticas indígenas, de maneira geral, são pouco discutidas e valorizadas. Habitualmente, ocorrem boicotes pelas gestões escolares que, em muitos casos, consideram estas questões polêmicas, sobretudo pela possibilidade de gerar posicionamentos políticos inquietantes.

Nesse caso, é percebida a opção por temas convencionais e colonialistas para os trabalhos escolares, conseqüentemente contribuindo para a marginalização dos assuntos étnicos referentes à alteridade, o que reforça um currículo constantemente estagnado e circunscrito aos conhecimentos hegemônicos. Com a vigência de um imaginário social ultrapassado no que se refere aos povos indígenas, faz-se ainda mais necessária a aproximação consciente da extensa diversidade das práticas artísticas contemporâneas dos povos originários brasileiros no ensino da Educação Básica.

A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), atual artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), torna obrigatório o estudo da cultura indígena (juntamente com a temática afro-brasileira) nos ensinos Fundamental e Médio, público e privado, brasileiros:

[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

O texto legal ressalta a luta dos povos indígenas no Brasil, sua importância na formação da sociedade nacional e o resgate de suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, e finaliza reforçando que esses conteúdos devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras.

Cabe destacar essa medida administrativa federal como fulcral para a abertura e respaldo das práticas pedagógicas que fomentam as produções poéticas inspiradas na multiculturalidade. Porém, há docentes que ainda desconhecem as ferramentas disponíveis para pôr em prática o repertório temático da arte indígena e, quando não por motivo de falta de aparelhamento (materiais ou recursos didáticos e/ou paradidáticos), existe grande probabilidade de encontrarem resistência diante das gestões escolares, ao abordarem temas apartados do pensamento hegemônico e dos modelos ocidentais. Além disso, o currículo oficial reflete as relações de poder instauradas na legitimação dos conteúdos considerados “importantes e pertinentes” ao ensino, em detrimento de outros.

Alguns espaços escolares ainda persistem em considerar os assuntos étnicos como *excêntricos* e, portanto, irrelevantes e às vezes

até mesmo caricatos, levando à construção de projetos pedagógicos que não celebram a diversidade e nem acolhem as divergências. O pensamento ameríndio, seu conjunto de pressuposições que revelam outras teorias e organizações de mundo, continua a ser objeto de apagamento.

Tudo isso leva à reflexão a respeito dos modos como a educação escolar formal, na maioria das vezes, lida com nossa base histórica e identidade cultural, concebendo ainda a arte indígena de maneira diminuta e pretérita. Luciano (2006, p. 31) lembra que

[...] cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Deste modo, a principal marca do mundo indígena é a diversidade de povos, culturas, civilizações, religiões, economias, enfim, uma multiplicidade de formas de vida coletiva e individual.

Imersos na visão reducionista do pensamento ocidental que minimiza as diferentes percepções de mundo dos povos autóctones, parte da população brasileira desconhece ou possui uma restrita consciência dos mais diversos modos de vida desses povos. Nossa própria ancestralidade “brasileira” é constantemente reduzida e distorcida midiaticamente (LUCIANO, 2006). Um panorama que só se agrava quando se trata do reconhecimento artístico ameríndio, especialmente com relação às poéticas contemporâneas.

Nesse contexto de desconhecimento e descaso, levantamos algumas questões para a reflexão e ação: de que maneira transformar a escola em um lugar a intervir nessa situação de injustiça social e que contribua para mitigar as consequências dessa injustiça? Não obstante todo seu recrudescimento administrativo mediante assuntos considerados *periféricos*, de que maneira o âmbito escolar pode se posicionar, se reinventando enquanto local de luta, resistência, um potente espaço para trazer à tona de maneira visceral a existência nativa, não mais relegando sua presença a datas esporádicas do calendário letivo? Como criar propostas libertárias, significativas, democráticas, a fim de

desenvolver os conteúdos emanados das culturas indígenas brasileiras, colocando-as como objeto de estudo, pesquisa e referência artística para abordagens emancipadoras?

Deslocando-se de políticas autoritárias e incoerentes, é preciso seguir na contramão dessas ações e reconhecer a escola como um espaço/tempo de constante transformação, como um microcosmo de liberdade, responsabilidade, respeito, onde a produção de um currículo crítico se faz indispensável, entendendo currículo como dispositivo de luta e resistência, muito mais além do que o rol das disciplinas escolares, mas como um *documento de identidade* (SILVA, 2005), formador de subjetividades e de construção de conhecimentos.

Nesse horizonte, a compreensão das referências artísticas profundas de nossa ancestralidade ameríndia, suas lógicas e devires dentro das novas tecnologias, bem como a criação de suas táticas vitais de autoafirmação, constitui um caminho que precisa ser reconhecido como substancial:

[...] os povos indígenas têm conservado a visão comunitária e sagrada da natureza. Por isso, as montanhas, os lagos, os rios, as pedras, as florestas, os animais e as árvores têm um alto significado. Os acidentes geográficos e os fenômenos naturais são personificados e foram criadas em torno deles narrativas orais e escritas (LUCIANO, 2006, p. 103).

O ensino da arte pode ser uma ferramenta para essa afirmação e pesquisa, além de um espaço estratégico para a desarticulação da hegemonia de propostas euro-referenciadas e brancocêntricas, um lugar em que se compreenda a diversidade como um recurso e uma força para a educação, evidenciando arte dos povos originários, suas diversas etnias, tratando-as de maneira congruente diante de toda sua memória e ação no mundo atual.

As narrativas contemporâneas da arte indígena, incluindo as visualidades ativistas que manifestam resistências e denúncias, mostram-se notáveis caminhos aos debates necessários para os acontecimentos destas transformações desejadas, e no convívio dessas produções poéticas, faz-se imprescindível promover o

desenvolvimento nos estudantes do seu próprio potencial humano, político, criativo e estético.

Complementando essa perspectiva, Fernando Hernández escreve sobre a arte na educação como fomento à compreensão da cultura visual e sinaliza que a compreensão no ensino da arte possibilita a interpretação crítica da realidade:

[...] o enfoque para a compreensão supõe adquirir as destrezas que permitam ir além do mundo tal e como estamos acostumados a percebê-lo pelos códigos linguísticos e signos culturais produzidos pelo poder estabelecido. Essa habilidade constitui um passo não só na aprendizagem para ensinar, mas também na aprendizagem para pensar, constituindo uma teoria subjacente de fazer o mundo na medida em que refazemos e renomeamos nosso mundo, damos sentido a ele (HERNÁNDEZ, 2000, p.17).

A escola é campo de troca e tramas criadas e alimentadas pelas relações sociais. Espaço que não é neutro; projeta e conforma ideologias que se amoldam e moldam comportamentos, maneiras de ver e viver no mundo. E criam possibilidades de nova poéticas também.

A elaboração/leitura das imagens visuais é recepção ativa e construção de sentidos das imagens, outros e variados artefatos; produção de linguagens nos corpos e materiais escolares e, sobretudo, na formação de forma ampla. Pertinências – em relação aos aspectos legais, curriculares, oficiais; potências – em relação à formação e expressão/construção de subjetividades, modos de ser e estar no mundo em relação. É um ensino sistemático pelo ensino da arte e assistemático pela imersão na cultura visual.

Frente ao que aqui trazemos, este artigo reforça que o ensino da arte visual contemporânea na Educação Básica deve constituir um campo de pesquisa e experimentação de práticas poéticas orientadas pela cultura visual e diversidade cultural em suas múltiplas visualidades, nas quais a observação crítica e aprofundada dos processos criativos dos povos originários do tempo presente possibilite aos educandos o desenvolvimento de potentes manifestações estéticas e intervenções no mundo.

MONTAGEM E INTERCÂMBIOS: ENTRE NARRATIVAS E AÇÕES, PEDAGOGIAS E POLÍTICA¹

Luciana Dilascio Neves

Este texto visa fazer refletir sobre os mecanismos das montagens como dispositivos estéticos que, no decorrer das décadas de 1920 e 1930, fazem parte de intercâmbios e discussões que a problematizam como estratégia política que buscou desmascarar e fissurar as narrativas e representações constituídas pelas ideologias dominantes do capitalismo burguês. A partir das implicações da montagem como proposição de ruptura no jogo político entre realidade e aparência, estabelecida no período em questão, objetiva-se avaliar a pertinência da ação da montagem atualmente, quanto a sua produção e possibilidades pedagógicas.

Nosso propósito será pensar a partir de alguns exemplos de uso da montagem em sua forma estético-política e problematizaremos a questão a partir dos exemplos da fotomontagem do dadaísmo de Berlim, em especial, na ação de John Heartfield; do trabalho de George Grosz, inserido na nova figuração alemã do pós-guerra; do cinema de Serguei Eisenstein; da montagem-colagem de proposição surrealista, da concepção de montagem em Bertolt Brecht, e da imagem dialética em Walter Benjamim, entre outros exemplos que poderão ser mencionados. A nosso ver, este “ecletismo” de referências, encontra-se justificado pelos intercâmbios em torno do uso de montagens como uma ação política direta, e como

¹ O texto apresentado está relacionado às questões acerca da montagem e da relação entre montagem e educação, proposta pela pesquisa de doutoramento, em andamento, de Luciana Dilascio Neves (DARTES-ICHS-UFRRJ), desenvolvida no PPGEduc (UFRRJ), sob a orientação do professor Dr. Aristóteles Berino (DES-IM-UFRRJ).

procedimento de narrativas constituídas pelo fragmento e pela descontinuidade².

Achamos importante, contudo, antes de prosseguirmos, afirmar alguns posicionamentos que temos acerca da montagem. Embora tenhamos escolhido o período de 1920 e 1930 para observar processos de montagem, entendendo-o como intenso em sua utilização, pelas razões das guerras e dos conflitos políticos, a montagem é um recurso que existe nos procedimentos estéticos há muito mais tempo. Concordamos com Viktor Shklovski, que, ao analisar as concepções de montagem de Serguei Eisenstein, percebeu que o mesmo não se referia a ela apenas como o trabalho de juntar fragmentos de filmes, numa determinada ordem, para formar, pela inter-relação-colisão, o sentido do filme. Segundo Shklovski, para Eisenstein, “o pensamento humano é montagem e a cultura humana é resultado de um processo de montagem onde o passado não desaparece e sim se reincorpora, reinterpretado, no presente” (AVELLAR, 2002 *apud* EISENSTEIN, 2002, p. 7-8).

José Carlos Avellar, a respeito da montagem em Eisenstein, menciona que, para o cineasta a montagem é uma propriedade de todas as artes, e que o mesmo, estudando a história dos aumentos e diminuições de intensidade do uso da montagem nos processos artísticos, observou que “nos períodos de uma intromissão ativa no desmonte, reorganização e reestruturação da realidade [...] a montagem ganha entre os métodos de construção da arte uma importância e uma intensidade [...]” (AVELLAR, 2002, p. 11).

Embora o termo montagem tenha se tornado muito associado à linguagem cinematográfica, uma vez que a compreensão técnica do termo está também na base do princípio do movimento fílmico, ele não é exclusivo do cinema. Não é neste sentido que o discutimos aqui, tampouco é neste âmbito que ele se predispõe a uma discussão

² Ainda que a montagem característica da colagem e da descontinuidade se refira a um tipo de montagem, a afirmamos aqui simplesmente como montagem, tal como no processo histórico de sua utilização foi também assim afirmada, justamente, a nosso ver, pelo processo que lhe permite ser conscientizada, em vez de negada.

mais ampla, de perspectiva política. Em sentido amplo, o termo possibilita uma correspondência entre variadas produções, seja nas artes plásticas, na literatura, no teatro, na fotografia, ou no pensamento de historiadores e sociólogos, entre outros. Queremos enfatizar tanto o parentesco nas estratégias e procedimentos da montagem, quanto à condição fundamental que constituiu, no período aqui em questão, o seu principal mecanismo: “produzir uma fissura na continuidade da narrativa” (FABRIS, 2003, p. 29). Mas esta narrativa – motivo do embate e do desejo em ver fissurada –, relaciona-se, sobretudo, àquela consubstanciada pelos condicionamentos, pela concepção de linearidade e contiguidade próprias do progresso positivista, pela aparência empírica dos fatos que é sistematicamente veiculada pelos meios de repercussão das instituições hegemônicas.

Segundo Cesar Huapaya (2016, p. 113), essa forma de pensar por montagem é presente em toda uma “geração que viveu o entreguerras”: nomes como “Bertolt Brecht, Georg Simmel Aby Warburg, Marc Bloch, Franz Kafka, Marcel Proust, Igor Stravinsky, o próprio Benjamim – criaram e pensaram por montagem”. Se o contexto do entreguerras enfatiza os procedimentos de montagem, é, no nosso entender, porque ela predispõe o embate pautado em um contramovimento que busca reverter ou ressignificar o sentido e o destino das imagens e representações no mundo investidas pelas atribuições e apropriações que lhes são conferidas pelos meios de persuasão e difusão dominantes. Assim, a montagem aparece como estratégia de produção privilegiada no embate político, não só por buscar desvelar “o processo ideológico de construção da notícia” (FABRIS, 2003, p. 36), das narrativas e das representações do poder, mas, em suma, por buscar revelar a contradição, quebrar a unidade de uma verdade falsamente construída. Ela desautoriza o pensamento vigente, sugerindo, muitas vezes, outros possíveis.

Se o processo da montagem não é exclusivo do período entreguerras, entendemos que o que se enfatiza é a sua utilização enquanto forma política contra a racionalidade burguesa. A partir

do início do século XX, com o aumento do aparato técnico industrial na vida moderna e a condição fragmentária do mundo, a utilização de processos de montagem já é crescente nas primeiras vanguardas. Contudo, o que nos interessa aqui é pensar a montagem a partir de algumas de suas variações, discussões e práticas, percebidas num intercâmbio de ações que, ainda que comporte propósitos e finalidades específicas, a dimensionam como aparelho de embate político. Como aponta Annateresa Fabris (*ibidem*, p. 28), algumas atitudes e interesses podem ser reportados “a um panorama cultural mais amplo, no qual a problemática da montagem estava sendo amplamente discutida”.

Nesse sentido, Fabris, John Willett e Douglas Kahn chamam a atenção a respeito da influência de representantes do dadaísmo alemão, tais como Heartfield, Grosz e Raoul Hausmann em postulados da vanguarda soviética e atividades de Aleksandr Rodtchenko e El Lissitzky, assim como na “montagem de atrações” que Eisenstein leva para o teatro, antes de dedicar-se ao cinema (*ibidem*, p. 29). O próprio Eisenstein, em artigo de 1923, cita Grosz e elementos de fotoilustração de Rodtchenko como fontes para um espetáculo que propunha um tipo de montagem “que levava em conta os vários elementos do dispositivo teatral libertos de uma sequencialidade narrativa (*ibidem*, p. 29-30).

Benjamin, por sua vez, era entusiasta dos cineastas soviéticos dos anos 1920 e 1930 (SILVA, 2015, p. 415), tais como Eisenstein e Vertov. Ele referencia o amigo Brecht inúmeras vezes, e, entre outras menções, em seu ensaio sobre o Surrealismo, de 1930, releva o fato de os surrealistas terem compreendido, em ação prática, as palavras de ordem do Manifesto Comunista (BENJAMIN, 1994, p. 35). Para Benjamin, a tarefa mais autêntica do Surrealismo teria sido trabalhar com a matéria do inconsciente não de modo introspectivo, mas tornando o imaginário político, a ponto de poder interferir no real, descobrindo “no espaço da ação política, o espaço completo da imagem” (*ibidem*, p. 34). É a partir das estéticas do fragmento e da descontinuidade que, a nosso ver, Benjamin prescreve seu método

da imagem dialética, no enfrentamento à historiografia progressista e burguesa, mobilizando a memória, o pensamento e a imaginação fora de um tempo “homogêneo”, linear e cronológico. Já Brecht, em artigo de 1938 para a revista *Das Wort*, cita cinco artistas (ele próprio, Grosz, Heartfield, o diretor de teatro Erwin Piscator, e o músico Hans Eisler) que, em sua opinião, escolheram estar do lado do povo, compartilhando procedimentos caracterizados pelo diálogo, e tendo um parentesco em suas estratégias relacionado aos processos de montagem (FABRIS, 2003, p. 48).

Assim, é por meio destes intercâmbios – criados no entreguerras, e passando por regimes totalitários e pelas ideias de reconstrução social – que nos interessa refletir sobre alguns processos de montagem. Considerando que, se os exemplos são datados e podem ser pensados a partir de motivações e contextos particulares, os intercâmbios são também extensos a nossa atualidade e estabelecem um movimento que, fora das noções de hierarquia, superação e progressão positivista, nos permitem (re)encontrar, no tempo e no espaço, as possibilidades de resistências contra um poder vigente que se tenha caracterizado pela fixação, embrutecimento e manipulação de um “real”.

O contexto em que pensamos a montagem pode ser inserido, de modo geral, na tentativa de fazer dos mecanismos de produção uma ação política que pudesse combater, de modos distintos, o sistema de representação do capitalismo burguês e seu mecanismo hegemônico. Fazia-se necessário não apenas uma percepção crítica da realidade concreta, mas também uma crítica eficaz aos “mecanismos de conhecimento da realidade através dos meios de comunicação” (FABRIS, 2003, p. 35) e a consciência das principais estratégias presentes no seu sistema de narratividades, representações e apropriações. Pois, conforme afirma Benjamin (1994, p. 128), o aparelho de produção e difusão burguês teria uma tal constituição, que poderia até mesmo assimilar e propagar os temas revolucionários, “sem colocar seriamente em risco sua própria existência e a existência das classes que o controlam”.

Segundo Paul Wood (1998, p. 305), Brecht e Benjamin observaram, com especial atenção, na fotografia documental, “um forte apelo em relação à verdade”, uma aspiração literal em “ser um retrato da realidade” e contestaram este “tipo de noção de realismo”. Esta problemática, que transparece no tipo de apreensão da fotografia, refere-se à identificação direta desta com a realidade, em uma confusão imersiva entre referente (representação) e realidade. Numa proposição surrealista, a crítica irônica a esta consciência que não mais separa o real e a representação pode ser exemplificada na montagem entre o texto *Ceci n'est pas une pipe* e a representação visual de um cachimbo, no clássico *A traição das imagens* (1928-9), de René Magritte. Trata-se de uma crítica ao modo de ver e pensar instituído socialmente.

Como testemunhou Brecht, a situação se complicaria “pelo fato de que menos que nunca a simples reprodução da realidade consegue dizer algo sobre a realidade. Uma fotografia das fábricas Krupp ou da AEG não diz quase nada sobre essas instituições [...] As relações humanas, reificadas – numa fábrica, por exemplo – não mais se manifestam” (BRECHT *apud* BENJAMIN, 1994, p. 106). Benjamin confiava à fotografia uma utilização como meio revolucionário, vendo como legítimo seu apelo às massas e seu uso para o desmascaramento social. Porém, ele afirma a necessidade de resgatá-la da veiculação – própria do capital – enquanto ilusão da realidade, que é conferida à imagem técnica. Nesse sentido, contesta este mecanismo de uso e difusão de duas formas: por um lado, como crítica à verdade da fotografia realista, enquanto verdade determinada pela aparência, de impacto ilusionístico; por outro lado, como interpretação subjetiva e mesmo como “contemplação estética” que permita reforçar a desconexão contínua com o real e as implicações do real a que se referem. Como Benjamin (*ibidem*, p. 129) exemplifica, a fotografia poderia “transformar a própria miséria em objeto de fruição”, sem, no entanto, colocar em questão as implicações e causas da miséria, desviando as imagens das razões existenciais que lhes são próprias. Seriam, assim, imagens destituídas de causas,

tornadas assimiláveis dentro do aparelho produtivo capitalista. Contra este desvio, Benjamin sugere colocar nas imagens fotográficas “legendas explicativas”, que pudessem explicitar o que não está dito ou expor as contradições que elas ocultam.

Com relação a isto, como propõe Brecht (*apud* BENJAMIN, 1994, p. 106), era “preciso, pois, construir alguma coisa de artificial, de fabricado”, referindo-se à mudança do apelo enganoso presentes na fotografia documental e no telejornalismo burguês para a montagem (WOOD, 1998, p. 305). Brecht refere-se, a nosso ver, à opção por um tipo de montagem que se relaciona com a colagem, com a junção de fragmentos, e com a descontinuidade, assumindo o artifício do processo em que a construção é estabelecida – ao contrário de tentar ocultá-lo. Enquanto atividade que se assume como artifício, permite a conscientização sobre os processos de construção que estão sendo consubstanciados. Assim, esta montagem explicita seu processo, pondo em xeque o princípio de ilusão e de imersão acrítica. Contra a aparência e ilusão da realidade, temos a afirmação do artifício e da construção das proposições e concepções sobre a realidade. Contra as imagens e narrativas elaboradas para iludir ou se apresentar como verdade ou como o fato em si, temos a construção como posicionamento frente ao real. É neste momento que possibilita o diálogo com o outro, na construção dialética de significados.

Assim, é possível perceber que falamos de tipos distintos de montagem. Alguns tipos tendem a ocultar o processo de montagem que liga os fragmentos, no intuito de provocar uma imersão passiva na narrativa estabelecida, mas estão também operando com processos de construção, e não com o fato em si ou com a verdade em si. Como mostra Fabris (2003, p. 22), Siegfried Kracauer, em 1927, observou e criticou o problema da “contiguidade” na reportagem fotográfica, como um “instrumento de coerção ideológica a serviço da classe dominante”. Kracauer via um perigo nas revistas ilustradas que se utilizavam da contiguidade para alinhar cada vez mais uma “variegada colagem das imagens” (p. 22), onde não

mais importavam os possíveis significados das coisas, mas a maneira como elas eram apropriadas e costuradas no discurso ideológico pretendido, apresentado como verdade. Nesse sentido, este tipo de colagem regido pela contiguidade tende a produzir uma experiência imersiva, não dialética, que visa a apresentar os fatos em sua conclusão, como um resultado predeterminado (e não como processo dialético). Segundo Kracauer (1982 *apud* FABRIS, 2003), a contiguidade “exclui sistematicamente qualquer conexão que poderia abrir-se para a consciência”. Kracauer, assim como Brecht, também vê o problema da identificação acrítica da realidade que é forjada pelos meios de produção. Brecht vê no fotojornalismo burguês “uma tremenda arma contra a verdade”, com o “material apresentado diariamente pela imprensa, ‘que parece ter o aspecto de verdade’”, enfatizando a capacidade de forjar tanto da câmera, quanto da máquina de escrever (FABRIS, 2003).

De acordo com Vincent Amiel (2010, p. 180), os mecanismos de montagem cinematográfica regidos pelos modelos de continuidade estabeleceram, ao longo de seu desenvolvimento, “uma rede cerrada de referência” em que se buscava oferecer, no plano audiovisual, um modelo de “representação do mundo”, uma representação de mundo que fosse verossímil. Este modelo precisou de consensos e convenções para que, aos poucos, a consciência naturalizasse o que era fixado pelo instituído. Para Amiel (*ibidem*, p. 31), esta continuidade espaço-temporal “não é evidentemente natural ainda que o hábito nos induza a pensá-lo”. Mas a naturalização deste tipo de junção, que de certo teve predominância, fez com que a consciência da própria montagem fosse alienada do processo, tornando-se invisível³, fazendo corresponder à percepção de linearidade e contiguidade, às noções de evidência, verossimilhança e mesmo verdade. Foi neste sentido que os vanguardistas do cinema russo, como Eisenstein, Vertov e Vsevolod Pudovkin, contrapondo-se a este tipo de montagem,

³ Também chamada de montagem transparente, terminologia usada por Ismail Xavier, em seu livro *O Discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência* (2005).

regida preponderantemente por unidades abstratas consensuais a serviço da imersão na história contada, afirmaram a consciência da montagem na percepção do filme.

Entendemos que o cinema se movimenta tanto nas possibilidades instituídas e partilhadas, como nas rupturas e novas possibilidades. Mas o que nos interessa aqui não são as possibilidades e tipos de montagens fílmicas, e sim as implicações da montagem nas narrativas e representações das ideologias de poder. Estas – desde os tempos em que Kracauer e Brecht observaram o problema da contiguidade e da aparência de verdade na indistinção entre realidade e representações –, se aproveitam dos mecanismos de representação mais institucionalizados e hegemônicos para negar a natureza construtiva das imagens produzidas no mundo, apagando as razões e finalidades de quem as constrói, para que pareçam impessoais e verdadeiras. Esta compreensão nos auxilia a dimensionar o tipo de montagem que tem como objetivo político fissurar a continuidade da narrativa, tendo como característica a fragmentação e a descontinuidade, predispondo-se a ser pensada a partir do processo exposto, em vez do resultado de um discurso consumado.

A importância que consideramos às questões políticas implicadas na reflexão sobre a montagem, é que ela predispõe uma função didática que é, justamente, a de conscientizar sobre os processos de montagem que, cada vez mais, em nossa atualidade, fazem parte das construções das narrativas, representações e imagens que se relacionam e influem em nossos pontos de vista e concepções. Esta importância pode ser dimensionada se pensarmos, em nossa contemporaneidade, na construção de uma *fake news*, por exemplo, em que uma “verdade” precisa ser basicamente montada e forjada a partir de elementos desconexos que, no entanto, se conectam através do princípio da aparência, da evidência e da impessoalidade de fatos e imagens, assentados numa lógica de representação do mundo regida pela contiguidade e ilusionismo.

Conforme Marilena Chauí (2006, p. 11), se nos regimes totalitários havia a função de produzir a mentira, permitindo reescrever “a história de acordo com os desígnios do poder” e abolindo “a memória dos acontecimentos reais”, nos regimes pretensamente democráticos transparecem procedimentos que, em suma, não são tão distintos, ainda que mais imperceptíveis, e que se referem, em especial, à intenção da formação da opinião pública através dos meios de comunicação hegemônicos. Como Chauí exemplifica, aos espectadores, ainda que sejam testemunhas de um acontecimento, restam apenas sentimentos e relatos esparsos, cabendo aos mediadores e editores destas instituições, montar, explicar e interpretar o ocorrido, criando “a versão do fato e do acontecimento como se fosse o próprio fato e o próprio acontecimento” (*idem, ibidem*). A respeito do pensamento de Paul Virilio, Chauí (*ibidem*, p. 32-33) comenta que, sob os efeitos da revolução eletrônica e informática, vivemos impossibilitados de “diferenciar entre a aparência e os sentidos, o virtual e o real, pois tudo nos é imediatamente dado sob a forma da transparência temporal e espacial das aparências, apresentados como evidências”. A nosso ver, conscientizar-se a respeito dos processos de montagem pode contribuir no sentido de perceber as relações que se estabelecem sob a aparência, e estimular a predisposição dos sujeitos para posicionar-se frente as construções e proposições sobre e a partir do real.

Conforme Nicolau Leonel (2015, p. 406), para Didi-Huberman, “a poética da montagem é uma poética do posicionamento”, assim como “o gesto de desconstrução da linearidade triunfante da narrativa positiva da história é também um posicionamento”, que reclama a história sequestrada por novas formas de narratividades e discursos.

Nos exemplos de montagem que utilizamos aqui como reflexão, observamos algumas diferenças elementares. Nas fotomontagens de John Heartfield⁴ – inseridas nas ações do grupo

⁴ As observações e análises sobre a fotomontagem de Heartfield foram basicamente pautadas no artigo *A Fotomontagem como função política* (2003), de Annateresa Fabris.

dadaísta de Berlim, com adesões de Hannah Höch, Georg Grosz, Otto Dix, Raoul Hausmann, entre outros, e que se enfatizam após a Primeira Guerra, propagando-se no decorrer das décadas de 1920 e 1930 – as imagens montadas têm, de modo geral, um apelo direto e imediato com relação ao que procuram dizer e atacar, numa dinâmica que, muitas vezes, as fazem oscilar entre arte e propaganda política. Como afirma Fabris (2003, p. 19), não se pode dissociar estas produções do fato da militância no Partido Comunista dos dadaístas, que mantinham relações com órgãos de oposição aos governos, como foi o caso de Heartfield e Grosz.

As fotomontagens de Heartfield precisavam de “um conteúdo que rumava diretamente para um determinado alvo” (PISCATOR, 1968 *apud* FABRIS, *ibidem*). Este alvo, grosso modo, era a imprensa burguesa, a social-democracia e o nazismo. A partir de um arquivo de imagens preexistentes e/ou de fotografias registradas com determinada intenção, e valendo-se ainda da interferência manual sobre as referências, as montagens de Heartfield se apropriavam de imagens de personagens e situações reais, retiradas de contextos diversos, fosse das revistas ilustradas, jornais ou outras fontes, justapostas a legendas e textos de origens também distintas, e outros elementos gráficos.

Heartfield colaborou com a revista do Partido Comunista, *Arbeiter Illustrierte Zeitung* (AIZ), fundada em 1931, depois de várias transformações desde 1921. Sua produção visava fazer frente à “velocidade com a qual a imprensa burguesa espalhava notícias falsas” (FABRIS, *ibid.*, p. 23), construindo suas narrativas e ideologias. Entre suas estratégias, além do ataque direto a órgãos institucionais, buscava através das montagens, fornecer elementos para desautorizar o embuste das narrativas de poder, detectando “o processo ideológico de construção da notícia” (*idem, ibidem*, p. 36), criando, muitas vezes, a “contranotícia” e oferecendo um enredo distinto daquele que estava sendo difundido pela classe dominante. Na edição de fevereiro de 1930, a imagem de uma cabeça em forma de repolho aparece embrulhada pelo jornal *Tempo e Vorwärts*, do

Partido Social Democrata, onde se lê a legenda: “Quem lê os jornais burgueses tornar-se-á cego e surdo. Abaixo as vendas que aturdem”. À direita da imagem, a fotomontagem disponibiliza também um texto que visa esclarecer o episódio que pontua a coligação da social-democracia com os partidos e imprensa burguesa, quando juntos atuaram para a marginalização dos comunistas (FABRIS, *ibidem*, p. 35-36). Através do instrumento da fotomontagem, Heartfield atua no sentido do desmascaramento, apregoando e não deixando esquecer as relações, a dissimulação dos fatos e interesses que se ocultam nas narrativas difundidas.

Já num ataque ao nazismo, citamos aqui duas fotomontagens de 1932 – *Adolf, o Super-homem: traga ouro e fala disparates*, e *O sentido da saudação hitleriana: o pequeno homem pede grandes donativos* –, nas quais fica evidente a relação do Nazismo com a alta finança do capitalismo alemão. Na primeira, a imagem de Hitler e da suástica aparece sobreimpressa a uma espécie de radiografia que revela uma traqueia e pulmões compostos por moedas. Na segunda, Heartfield se apropria de uma imagem de Hitler numa manifestação política, em gesto da saudação, e faz a montagem desta imagem com a de um magnata capitalista que, em tamanho ampliado, em escala muito maior e disposta atrás da figura do *führer*, coloca cédulas de dinheiro sobre a mão que faz a saudação. Como legenda, utiliza o próprio lema do Nazismo “Milhões estão atrás de mim”, fazendo uma modificação semântica e convertendo a ideia dos milhões de alemães para os “milhões que o capitalismo monopolista alemão dá a Hitler para a manutenção de sua política” (*idem, ibidem*, p. 40). A nosso ver, as duas imagens se complementam e mostram a ação de Heartfield como pautada num processo insistente de contradizer a construção narrativa e ideológica do poder. Se na primeira fotomontagem fica explícita a falácia de um super-homem nutrido por um imaginário fabricado pelo capital, na segunda, o diminuto tamanho de Hitler diante do gigante capitalista nos oferece sua real dimensão frente ao sistema que lhe dá sustentação.

Contra o argumento de que a produção de Heartfield se resume a um trabalho de propaganda política, consideramos que, em primeiro lugar, inserido dentro de uma prática marxista, ele visava a um diálogo direto com as massas. Em segundo lugar, ele se afasta da ideia de simples propaganda. Fazendo uma correlação com o que observou o educador Paulo Freire (2015b, p. 171), a propaganda tem um “caráter domesticador”, porque tende a agir de maneira óbvia e não requisita do “leitor” uma compreensão dialética na construção dos significados. Heartfield, pelo contrário, não domestica suas fotomontagens, nem doutrina, mas move-se contra a aceitação passiva. Afirmando o artifício da montagem e a natureza construtiva das imagens, o choque das proposições estabelecidas frente ao instituído acaba por fazer com que o outro precise se posicionar, diante da imagem e perante às próprias ideias e concepções sobre a realidade. Como diz Fabris (2003, p. 36), ele “resgata o caráter político da imagem técnica”, demonstrando a força de exposição da realidade pela montagem, que assume a responsabilidade do que é construído, contra o mecanismo da narrativa, enganadora e ilusionística, típica do capital. Sobre Heartfield, o surrealista Louis Aragon (*apud* FABRIS, 2003, p. 45) declara: “tendo por paleta todos os aspectos do mundo real, dominando plenamente as aparências, tem como único guia a dialética materialista, a realidade do movimento histórico, que traduz em preto e branco com a raiva do combate”.

A AIZ divulgava cursos práticos sobre a técnica da fotomontagem ministradas por Heartfield em associações operárias e chegou a organizar um concurso entre leitores (FABRIS, 2003, p. 34). Em uma dinâmica entre arte, política e educação, entendemos aqui a importância da perspectiva de que também os proletários organizassem as suas montagens, suas próprias articulações na proposição e produção dos sentidos. Contudo, estes tipos de iniciativas abrangiam várias discordâncias e divergências, não havendo consenso dentro das posições comunistas. Alguns desaconselhavam a prática a operários, alegando que tais

“pretensões artísticas” poderiam distanciar da “grande ideia de socialismo” (HOLLERING, 1989 *apud* FABRIS, *ibidem*).

Como afirma Paul Wood (1998, p. 326), há uma contenda entre Brecht e Georg Lukács, no final dos anos 1930, mais especificamente relacionada à discordância a respeito do Realismo Socialista na arte. Com relação à montagem, por exemplo, Lukács não era favorável porque via no procedimento de fragmentação e descontinuidade um “movimento de desagregação da realidade” (FABRIS, 2003, p. 45). Se pensarmos a questão olhando para a nossa contemporaneidade, observamos de fato uma tentativa de “construção de realidade” que exerce uma “montagem” a partir de elementos desconexos, que passam a ter sempre mais legitimidade pela lógica própria que constituem, permitindo criar discursos e narrativas cada vez mais desconectados da realidade. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer que a constatação de Lukács não é sem razão. No entanto, como já observava Brecht (2016, p. 311), “as camadas dominantes utilizam a mentira mais abertamente que antes, e cada vez maiores mentiras”. No entanto, a nosso ver, até hoje, o modo predominante de dizer estas mentiras, por maiores que sejam e contra toda a força da realidade concreta, ainda é pela ilusão de verdade. O tipo privilegiado de ligação entre dados e fatos desconexos que perpassam narrativas e imagens, ainda é o modelo ilusionístico da contiguidade, da imersão, da aparência de realidade que dá a credibilidade e isenta da desconfiança (ou, ao menos, serve de subterfúgio para a consciência irreflexa), e sempre que possível, da impessoalidade. São mecanismos em que se operam as narrativas que buscam através da regulação, manipular e dominar.

Deste modo, nos identificamos mais com o ponto de vista de Brecht, porque entendemos que a admissão da montagem como forma de procedimento no jogo de poder permite desvelar o embuste entre aparência e realidade das ideologias dominantes. A perspectiva do “posicionamento” na montagem era muito mais condizente com o que Brecht pensava a respeito da prática socialista. A partir do posicionamento, para se pensar e compreender o real, é

possível abrir uma ponte para o “diálogo”, em que o próprio povo não seja apenas receptor, mas também propositor, e que se possa entender a realidade como construção dialética, uma vez que o real aconteceria no devir, e não como uma visão prescrita da realidade. Um problema seria a insistência contínua da Teoria do Realismo “na noção de verdade” (WOOD, *ibidem*, p. 325), sendo a arte a expressão desta verdade. A revolta de Brecht, neste sentido, se refere à utilização da arte e da produção como mecanismo de regulação da verdade pelo Partido Comunista: “[...] Não é da alçada do Partido Marxista-Leninista organizar a produção poética do mesmo modo que gerencia uma granja. Se assim o for, os poemas serão como ovos, uns iguais aos outros” (BRECHT *apud* WOOD, *ibidem*, p. 328). O argumento “realista” para o dramaturgo é aquele que entende o mundo como algo não determinado, que existe em processo, na medida em que os sujeitos possam atuar nele e sobre ele, “tanto na ação semântica, como na prática”, afastando-se assim de toda concepção – seja de esquerda ou direita – que usa da arte e da produção como “esteira transportadora para concepções pré-dirigidas” (*ibidem*, p. 331).

Também Georg Grosz fez uso dos processos de montagem e colagem, trabalhando juntamente com Heartfield em algumas publicações, como a *Bancarrota*, em torno de 1919. Grosz se utilizava bastante da expressão gráfica e do desenho. Para a revista dadá *Der Blutge Ernst* fez várias charges políticas, tal como a capa para o seu quarto número, em 1919. A imagem concentra no fundo um acúmulo de propagandas e anúncios de bares, hotéis e locais de diversão; sobreposta a colagem destas propagandas aparece o desenho de um burguês alemão inclinado sendo acariciado por uma mulher seminua que se presume ser uma prostituta, e abaixo, a legenda: “Trabalhe e não se desespere” (BATCHELOR, 1998, p. 42). A nosso ver, há um choque entre as proposições divergentes que está nesta oposição entre os significados da imagem visual e da textual, pois enquanto a ambiguidade da frase permite que ela seja dirigida às condições de vida de um trabalhador, a imagem visual

ironicamente diz respeito à realidade da vida do burguês. É a montagem texto-imagem que de modo irônico permite fazer pensar as discrepantes relações existenciais entre as duas classes.

A produção de Grosz, assim como também a de Otto Dix, podem ser pensadas também na produção pictórica inserida na nova figuração alemã do pós-primeira guerra, estando também assentadas em procedimentos de montagem. Não vamos aqui nos reportar às obras, mas apenas fazer algumas observações sobre procedimentos mais gerais relacionados à montagem nestas produções. Ainda que figurativas, as pinturas de Grosz e Dix estavam distantes de um realismo de aspecto naturalista. Os temas relacionavam-se ao caos social, marginalização, exploração e corrupção da sociedade na cidade, onde emergem figuras de veteranos da guerra, trabalhadores, burguesia, prostituição (WOOD, 1998, p. 295). Mas estas figuras aparecem como “excertos de realidade”, como se recortados dos cenários da cidade e acumulados na imagem, num processo de colagem (*ibidem*, p. 304). A provocação de ilusão natural deste espaço “estranhamente” concebido, só pode se sustentar pelo seu teor irônico, como espaço intencionalmente “montado”. Como observa Wood (*ibidem*), há na relação entre estes elementos e figuras justapostos no espaço, um “distanciamento”; como conjunto de atributos, potencialmente semânticos, mas “sem emoção”, “sem sentimentos”, distanciados e alienados entre si.

Esta procura pelo distanciamento, que é também presente no teatro épico de Brecht, por exemplo, é um fator presente em parte dos processos de montagem aqui abordados. A nosso ver, a “poética” do “posicionamento” e do “distanciamento” estão amplamente relacionadas. De certo modo, os mecanismos de dominação sempre usaram do recurso da emoção, degradando-o facilmente para o de um sentimentalismo inoperante, muito utilizado também pelos meios de comunicação para angariar a convivência. Como afirma Roberto Schwarz (2008, p. 29-30), “a proximidade mistifica, estabelece um contínuo psicológico onde não

há contínuo real”. A emoção pelos que sofrem com a pobreza, por exemplo, não é o mesmo sentimento de viver a pobreza, mas colabora como suporte emocional e psicológico que conforta e isenta do compromisso e responsabilidade pela existência do fato. Enfatiza, afinal, a noção de que todos nós sofremos juntos e somos vítimas de circunstâncias que se referem sempre à responsabilidade de um outro – este outro que, no capitalismo, tornou-se cada vez mais impessoal.

Há outras implicações na ideia de montagem que podemos relacionar à produção de Grosz, e que se refere a um posicionamento explícito em trabalhar a partir de um imaginário múltiplo, que se utiliza de recursos e modos de expressões de diferentes momentos da história, recorrendo tanto a concepções técnicas das vanguardas (expressionismo, futurismo, dadaísmo), próprias do seu momento presente, como àquelas buscadas nas tradições populares da sátira e da caricatura, assim como de referências artísticas antigas como Hieronymus Bosch e Pieter Brueghel. Como aborda Wood (1998, p. 291), Grosz sintetiza “interesses ostensivamente divergentes”, uma vez que algumas vanguardas nas quais se insere tendem a repelir o passado. Mas este posicionamento pode ser pensado de dois modos. Primeiro, como um procedimento que já é peculiar ao pensamento sobre a montagem, que predispõe não só a articulação ou junção de elementos distintos no espaço, mas também formas e memórias fora de uma concepção de tempo linear e positivista, partilhada por outros aqui já mencionados. É o que podemos observar nesta citação de Brecht (2016, p. 313): “Temos de usar todos os meios, velhos e novos, comprovados e por comprovar, vindos da arte e de outros domínios, para oferecer às pessoas uma realidade que elas possam dominar”. O segundo modo diz respeito a uma atitude que permite resgatar as produções populares do âmbito do acervo da tradição burguesa capitalista. Esse resgate é feito com intuito de tomar de volta das mãos da burguesia, elementos e referenciais de origem populares que, progressivamente, são apropriados e capitalizados por ela. No nosso entender, isso pode ser correlacionado com o que,

conforme Chauí (1983, p. 180), é requisitado por Antonio Gramsci: “a recuperação do passado, na perspectiva gramsciana, não é restauração de tradições nem culto à tradição [...] trata-se da possibilidade de refazer a memória num sentido contrário ao da classe dominante”.

Uma diferença que poderíamos estabelecer entre o trabalho das fotomontagens de Heartfield, inserida nas ações do dadaísmo de Berlim e a colagem-montagem no surrealismo, é que, enquanto a fotomontagem de Heartfield incide sobre e tem uma ação direta com o real, reaproveitando-se de materiais preexistentes pautados em representações de situações e personalidades retiradas da realidade concreta, o surrealismo⁵ atua de maneira mais indireta, fazendo do campo do imaginário um campo político, na razão que compreende que a ação política opera a todo tempo sobre a imaginação e sobre o inconsciente para regulação da realidade e do poder. Para os surrealistas, seria necessário, assim, destituir a conformação do imaginário sob tutela da racionalidade burguesa. Como pensava Max Ernst, a colagem surrealista cumpria uma finalidade básica em deslocar objetos e acontecimentos de seu “âmbito ordinário de expectativa e de associação” (BATCHELOR, 1998, p. 58-59), permitindo novas relações e conexões. Objetos e acontecimentos seriam entrecruzados por uma regência fora de um parâmetro lógico e de única temporalidade. O elogio que Benjamin faz no seu ensaio sobre os surrealistas nos sugere uma correspondência com suas próprias concepções, em que as “forças revolucionárias” deveriam mobilizar as energias fora de um tempo inerte e sequencial, chamando a participação do real e do irreal, do consciente e do inconsciente, do presente e do passado, fora de uma ordem valorativa ou normativa.

⁵ Conforme Batchelor (1994, p. 50), o surrealismo da segunda metade da década de vinte acrescentaria “uma dimensão social e política à ênfase predominantemente psicológica do primeiro manifesto, e também Benjamin (1994, p. 28), enfatizaria o “caminho percorrido pelo surrealismo, de suas origens até sua politização”.

Já na utilização da montagem em Eisenstein observamos um uso de certo modo pedagógico que buscou dialogar com as massas, visando a explicitar o conflito e as contradições sociais, e provocar uma tomada de posição das massas. A montagem dialética em Eisenstein corresponde à noção marxista de compreensão dos antagonismos sociais, se constituindo pelo choque entre imagens e planos que expõem diferentes pontos de vistas. A imagem não tem por objetivo a representação do real. Enquanto montagem, utiliza-se das representações como fragmentos que visam a suscitar as implicações que eles podem estimular nos espectadores: “os olhares dos marinheiros e as espingardas dos soldados, ou a bota branca de um oficial e a boca escancarada de um rebelde que grita [...] são evidentemente [...] dois universos que se abrem ao pensamento, solicitados pelo fragmento” (AMIÉL, 2010, p. 50). Não há um movimento narrativo que explica ou conclui, pois o plano se desliga do fluxo narrativo constantemente, por meio dos cortes e mudança de referente, abrindo espaço para que a vivência do espectador intervenha com seus sentimentos e pensamentos, na construção de sentidos que não estão ditos explicitamente. A construção da imagem não isenta o autor da responsabilidade de suas proposições, ao contrário de uma disfarçada neutralidade; o que ela garante é, antes, uma proposta dialógica e pedagógica que abre uma “dimensão a elucidar” (*idem, ibidem*, p. 56) e que precisa ser buscada na experiência do espectador.

Em termos pedagógicos, atualmente, César Migliorin e Elianne Barroso (2016, p. 18) abordando perspectivas educativas a partir da montagem no cinema, afirmam a importância de “tomar consciência dos mecanismos do cinema” – importância que, a nosso ver, é extensiva a outros modos de produção de imagens e narratividades, pois, é a partir da consciência destes mecanismos que podemos tomar posicionamentos a respeito destas produções. Referem-se, não apenas às atividades de recepção de imagens e narrativas, mas também às possibilidades de criá-las, auxiliando na conscientização da imagem “como algo manipulável, transformável”, permitindo

“entrar nas decisões criativas que a forjaram e nos possíveis daquela imagem” (*idem, ibidem*, p. 20).

Há um exemplo interessante que podemos citar aqui, que diz respeito à apropriação de uma mesma imagem – uma fotografia de uma mulher grávida – em fotomontagens de Hannah Höch e Heartfield, em 1930. Ainda que ambas as fotomontagens abranjam dimensões críticas à sociedade em curso, a maneira como são montadas e a semântica das imagens, dentro da articulação e processo a que são submetidas, as inserem em contextos críticos diferentes. Enquanto em *A mãe*, observamos uma crítica de Höch ao papel subserviente e impotente da mulher na sociedade, Heartfield, em *Fornecedora forçada de material humano*, critica a sociedade capitalista militarista que usufrui da procriação humana como matéria-prima para a guerra e para a morte (FABRIS, 2003, p. 49-50). Como afirma Mário de Andrade (1987 *apud* FABRIS, 2002, p. 144) a respeito da fotomontagem, “dentro de uma centena de imagens que estejam a nossa disposição, dois temperamentos diversos fatalmente escolherão as imagens que lhes são mais gratas, descobrirão combinações diferentes, movidas pelas suas verdades e instintos”. De maneira preliminar, consideramos aqui que uma pedagogia pautada em montagem pode assim cooperar não apenas para uma recepção mais crítica de imagens e narrativas, mas também estimular as manifestações de concepções e pontos de vistas próprios, como um ato de criação.

Um outro exemplo a este respeito é fornecido pelo cineasta russo Andrei Tarkovski (1998, p. 73-74), que já na década de 1980, propõe como “exercício de imaginação” a hipótese de um material de milhões de metros de filme rodado, que acompanhasse e registrasse, por exemplo, a vida de um homem, do nascimento até a morte: se este material fosse “parar nas mãos de vários diretores, para que cada um montasse o seu próprio filme – a que resultados diferentes chegariam!”. Tarkovski se refere a “esculpir o tempo” como atividade do cinema que seleciona e combina “eventos extraídos de um ‘bloco de Tempo’” (*ibidem*, p. 74). Mas, o que

tivemos a intenção de destacar com este exemplo, em termos pedagógicos, é que a atividade da montagem, já é, em si mesma, uma atividade política, como consciência que dimensiona as possibilidades de proposição sobre o mundo, como ato de criação.

Na intenção de alinhar as reflexões sobre a montagem aqui propostas com concepções educativas, buscamos uma aproximação com o pensamento de Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*. Nela, a desumanização e opressão são “resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores” (FREIRE, 2015, p. 41). O poder dos opressores “se expressa em falsa generosidade” e necessita da “permanência da injustiça”; a “ordem social injusta é a fonte geradora permanente desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (*idem, ibidem*, p. 41-42). Como indica o educador, é na ocultação da violência que a ordem se mantém, de maneira que é necessário requisitar o desvelamento como condição de libertação dos oprimidos, de prescrições e pautas que não sejam as suas.

Ao falar da deterioração a que se submete as palavras no mundo capitalista, Paulo Freire (*ibidem*, p. 108) chama a atenção para a dicotomia do pensamento. Trata-se de uma dicotomia entre realidades e palavras que gera “formas inautênticas de existir” e “formas inautênticas de pensar”. A palavra descaracterizada é aquela na qual a “realidade” que se tenta prefigurar “não coincide com os atos” (*ibidem*, p. 113). É a palavra “oca”, usada para iludir, para manutenção de um *status quo*: “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (*ibidem*).

Em concordância com o pensamento de Paulo Freire, compreendemos que a conscientização é desvelamento. É também, a nosso ver, possibilidade de religar nexos e associações existentes entre representações, imagens, narrativas e “realidades” vivenciadas e experimentadas, objetiva e subjetivamente. É restabelecer os vínculos entre pensamento e realidade. E sobretudo, a conscientização – que também não é fixa e determinada – é um ato

de criação e recriação permanentes, permitindo aos sujeitos reconquistar sua participação na construção do mundo; mundo que não está definido, mas em construção: “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir, e não como algo estático” (*ibidem*, p. 114).

Aristóteles Berino (2017a, s/p) afirma a dimensão estética como sendo fundamental na concepção de Paulo Freire. Nessa dimensão, o ato de “ler o mundo” e de compreendê-lo não pode se realizar como uma recepção passiva e mecanizada, mas como atos de criação. É neste sentido que “o político e o estético sempre estiveram juntos” (*ibidem*) no pensamento educacional de Freire, como meio de insurgência dos oprimidos frente aos poderes dominantes e insubmissão à realidade tornada normativa e estática. O atuar educativo pode, deste modo, ser pensado como estratégias e maneiras que estimulem nos educandos sua própria responsabilidade como construtores de sentido, tanto na qualidade de receptores, como de produtores: “Contra uma existência relativamente acidental no mundo, dar sentido à presença no mundo é assumir-se como criador da sua própria presença nele” (BERINO, 2020b, p. 2).

Conforme Berino (2020b, p. 33), a partir da década de 1980, Paulo Freire iria enfatizar uma defesa do sonho como concepção política que demarcava sua afirmação em prol das utopias e dos sonhos revolucionários contra a ação devastadora e “antagônica à ideia de mudança e transformação” do Neoliberalismo, assim como do triunfo das “formas fatalistas e mecânicas de se compreender a história” (FREIRE, 2011 *apud* BERINO, *ibidem*, p. 34), dentro das quais restava aos sujeitos, submeter-se, adaptar-se, acomodar-se. Uma alternativa seria a “visão de história como possibilidade” (FREITAS, 2008 *apud* BERINO, *ibidem*, p. 33), tecida no contínuo processo de construção dialética do mundo, na qual a possibilidade de dizer o mundo e de manifestar uma concepção a seu respeito, não seja “privilegio de alguns”, “mas direito de todos” (FREIRE, 2015, p. 109). Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire cita o pensamento de

Pierre Furter, afirmando que a realidade não pode se impor como “presença maciça a que só posso me adaptar, mas como campo [...] que vai tomando forma na medida de minha ação” (FURTER, 1966 *apud* FREIRE, *ibidem*, p.115). Na visão de Furter, trata-se de “temporalizar o espaço” (*ibid.*).

É neste sentido que entrecruzamos aqui esta concepção de educação em Paulo Freire com as reflexões sobre a montagem desenvolvidas e com perspectivas pedagógicas a partir da montagem. No texto *O caráter Popular da Arte e o Realismo*, de Brecht (2016, p. 316-317), compreendemos que a noção de realismo se constitui como movimento, tornando o próprio povo participante da construção permanente da realidade, tal como propõe o teatro épico em relação à realidade teatral, distante de uma visão prescrita sobre a realidade, ou de um mecanismo ilusionista de representação da realidade. O Realismo está em devir, em constante reconstrução, assim como os próprios sistemas de representação e narratividades do mundo burguês, feitos para moldar e regular o próprio devir, também se modificam: “Os opressores não trabalham sempre da mesma maneira. Não podem ser sempre apanhados do mesmo modo” (*ibidem*, p. 314). No nosso entender, todos os mecanismos de produção, usados de modo insurgentes, podem também ser apropriados para fins burgueses, destituindo a vitalidade de suas virtudes transformadoras. Mas se “a verdade pode ser ocultada de muitas maneiras” ela precisa também “ser dita de muitas formas” (*ibidem*, p. 314-315). Aqui, se a “verdade” equivale ao “realismo”, é apenas no sentido que ela também não é estática, única ou pré-estabelecida, mas processo permanente, precisando ser construída, dita ou manifestada, por diversos meios e por diversos posicionamentos. Tem como condição de realidade, “em cada caso particular”, o confronto entre “a descrição da vida com a própria vida descrita” (*ibidem*, p. 317), ou ainda, o desejo de tornar manifesta as forças “que agem sob a superfície daquilo que é imediatamente visível” (*ibidem*, p. 316). Nesse sentido, entendemos que o realismo é também desvelamento, superação da dicotomia e da mentira,

possibilidade de restabelecer os nexos e as associações entre as representações e a realidade vivida, a partir dos muitos posicionamentos de seus sujeitos frente a ela. É como propositores e criadores das possibilidades de dizer e manifestar uma concepção do real, que o realismo se constrói para os seus sujeitos.

Para a aproximação com a realidade, Brecht propõe, a nosso ver, ultrapassar os sectarismos, os modelos únicos e as hierarquias histórico-positivistas, utilizando-se de todos os meios disponíveis, velhos e novos, artísticos e não artísticos, por via da realidade concreta ou imaginária, combinando ou não os meios disponíveis; para que possam ser usados para religar as realidades às formas e aos modos como são manifestas (ou materializadas) pelos seus integrantes, ajudando, assim, a desmistificar aquelas feitas para iludir. A questão não estaria nos meios em si, mas na clareza com que podemos identificar a sua utilização pelos mecanismos de dominação. A questão não é, em suma, o tipo de meio utilizado por alguém, mas a coerência que se consegue estabelecer entre as materializações propositivas e a realidade a qual se dirige e a qual busca fazer emergir.

Dessa maneira, reiteramos a importância do trabalho sobre a montagem como modo de conscientizar sobre a natureza construtiva das imagens e narratividades a partir das realidades. Vemos na montagem regida pela colagem de fragmentos e pela descontinuidade um dispositivo político eficaz no que diz respeito ao embate pelos sentidos e significados das imagens e narrativas no mundo, contribuindo com uma frente de oposição ao que é proposto por uma estrutura de montagem normativa, utilizada para domínio do capitalismo burguês. Rompendo com a linearidade e a normatização do pensamento positivista, a consciência sobre a montagem de fragmentos disponibiliza aos sujeitos articulações e conexões mais libertas de condicionamentos e valorações que lhe foram impostas, permitindo pensar a história como possibilidades, desvinculando-se de um passado tornado morto pela consciência dominadora, servindo-se assim de memórias, vozes, formas,

instintos que não se findaram, ainda que silenciados ou apropriados. Este passado vivo retorna para assombrar e desmistificar a consciência de um presente eleito, e para um devir mais liberto das arestas do poder.

A nosso ver, a luta contra o poder regido pelo capital, é uma luta em que seus idealizadores precisam se libertar de todo modelo de hierarquia, tanto social, quanto aquela que pensa o hoje sempre como progresso, superação do passado. A luta contra o capital deve superar o sectarismo e atuar pela soma de ações, sejam estas vindas de contribuições particulares, as mais diversas possíveis, ou coletivas, seja através de todo e qualquer meio disponível ou desejado, interdisciplinares ou não, de modo direto ou indireto, seja a partir do trabalho sobre uma realidade concreta, ou sobre fabulações e imaginários possíveis. Enfim, afastando-se o quanto possível de sectarismos, prescrições e modelos próprios de uma época – pois que mais do que nunca os agentes do capital se mascaram e se misturam entre os ideários de libertação, para regular o tempo e dizer o que é possível e o que não é –, necessário saber reconhecer-se como iguais nas diferenças, como partícipes da luta, tendo como condição apenas a responsabilidade pela coerência própria das proposições e dos “posicionamentos” estruturados não numa hierarquia de regulação de poder, mas como existências e verdades paralelas, que se somam e se reconstróem pela dialética.

Entre outros pontos aqui trazidos como reflexão, é na defesa dos “posicionamentos” e na percepção da realidade enquanto processo e dialética, que afirmamos as principais contribuições que envolvem a questão da montagem frente aos sistemas de regulação do poder pelo capitalismo.

MEDICAMENTOS POÉTICOS/TEMPORALIDADES INCONCILIÁVEIS

Isabel Almeida Carneiro
Adeilma Casado da Costa

Como pensar em práticas artístico/pedagógicas em que o próprio conceito de arte se estende e não precisa mais existir. E que as experiências artísticas, se ainda existem, são inerentemente pedagógicas, pois só mantêm sentido na sua transmissão. Elaboramos duas ações poético-pedagógicas, *Partituras de temporalidades inconciliáveis* e *Receituário artístico/ Prescrição Poética*. Caminhos que atravessam as práticas e experiências do cuidado de si e da outra.

Para se pensar num texto sobre práticas artísticas e pedagógicas devemos começar pela seguinte pergunta: arte se ensina? Se se concebe que a arte não seja meramente um mecanismo de produção de objetos, essa mesma arte só teria fundamento na aquisição e transmissão de conhecimento, sim, arte se aprende e se ensina, nas escolas, nas ruas e, também, nos museus.

Partituras de temporalidades inconciliáveis é um conjunto de práticas artísticas (1 pintura por dia, 1 compasso por dia, 90 telas em 90 dias, Farsa, Floral de Bach e caderno de cores) que relacionam visualidades e sonoridades num mesmo anteparo que denominamos partitura. A noção expandida de partitura pode se caracterizar por diversos meios desde que realize a tradução entre a dimensão visual e sonora. A construção da obra “fazer todos os dias” retira a condição de objeto de arte e dos limites definidos do seu campo e se abre a uma experiência de ensino.

Pintura por dia, 2020

Todos os dias a realização de uma pintura cronometrada podendo ser realizada em 10 min, 5 min, 2 min, 30 segundos, 15 segundos ou 5 segundos e sua postagem no Instagram. Propõe uma investigação sobre o objeto e suas formas de visibilidade. As questões da pintura se impõem, mas são deixadas para o segundo plano. Não se acredita mais em objeto artístico e no embate com a história da pintura. Torna-se uma prática que traz um regramento, uma disciplina mais importante que o resultado. E essa prática é inevitavelmente pedagógica, pois forma um campo de compartilhamento.

Compasso por dia, 2013

Todos os dias, na parte da manhã, recortava um compasso de partitura, uma célula em meio às várias partituras que estavam sobre a mesa, e um fragmento de pintura escolhido aleatoriamente dentro do campo de possibilidades de minhas pinturas que estavam no ateliê. Criava com eles uma partitura, um trecho. A performance consistia em tocar esse compasso ao lado dessa pintura (1 compasso por dia). A busca de autodisciplina numa ação diária visava ao esgotamento de possibilidades interpretativas. Condição necessária do trabalho plástico era a realização de pequenas tarefas diárias que tentavam estabelecer uma ordem, uma disciplina para o fazer artístico. Minha prática artística diária modelava uma rotina obsessiva de controlar ações, pensamentos e palavras. O estabelecimento do jogo constrói um sistema: um motivo para acordar, um motivo para entrar no ateliê, um motivo para fazer arte. Essa mesma prática do “todos os dias” foi expandida para a sala de aula com a proposição dos *jogos de temporalidades inconciliáveis*, em que cada semana os estudantes eram convidados a responder uma provocação na forma de uma palavra, imagem ou objeto.

Esses são jogos de ação que me proponho a fim de estabelecer uma temporalidade determinada, um senso de responsabilidade com o trabalho. Muitos artistas influenciaram essa dinâmica como On Kawara e Roman Opalka. A dimensão conceitual do trabalho está no estabelecimento da série: a obra se torna o sistema, pois é a lógica do sistema que faz a obra ganhar sentido. As séries diárias problematizam a relação entre fazer e criar e isso também é uma dimensão pedagógica que surge por meio da experimentação.

Imagem 1.
“90 telas em 90 dias” (2008). Isabel Carneiro



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

90 telas em 90 dias, 2008

Fazer uma tela por dia durante noventa dias consecutivos. A dimensão das telas, 30x30cm, era necessária para eventuais deslocamentos: quando viajasse poderia transportá-las comigo. Materiais disponíveis nas papelarias do Largo do Machado, em bancas de jornal e nos supermercados obedeciam a certas regras de composição, poderiam aleatoriamente ser colados em uma tela de

30x30cm. A precariedade dos materiais e a estratégia da indeterminação (estabelecer um campo de possibilidades compositivas), assim como a relação performática de realizar todo dia uma colagem de 30x30cm, renderam ao trabalho uma dinâmica que estava fora do senso comum de “inspiração”. A obra se tornava um jogo diário, às vezes monótono. Ao conceber essa primeira série de 90 telas em 90 dias, a ideia de uma prática artística cotidiana se impregnou em todo o trabalho feito posteriormente e na prática docente em sala de aula.

O importante é a criação de uma ação performativa dentro do cotidiano. O estabelecimento de regras de composição é fundamental para o trabalho plástico. A disciplina do fazer artístico é uma autoimposição, forma de regramento de si mesmo. Tal como a escrita dos *hypomnemata*, que eram anotações diárias do cotidiano monástico, os sistemas criados pela disciplina diária são modos de adestramento, formas de capturar momentos de dispersão e até mesmo de inspiração. “Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional pode adquirir-se sem exercício” (FOUCAULT, 1969). Na acepção cética, os *hypomnemata* podiam ser livros de contabilidade, registros notariais, cadernos pessoais que serviam de agenda. Seu uso como livro da vida, guia da conduta, parece ter se tornado coisa coerente entre um público cultivado... Constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-se, assim, “qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior”. Tal é o objetivo dos *hypomnemata*, fazer da recordação do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível. Estabelecer uma escrita de si tal como nos *hypomnemata* é estabelecer um encontro consigo próprio, retirar-se para o interior de si, buscar ampliar a consciência dos atos, ações e condutas.

O trabalho expõe essa dualidade entre a construção de um objeto de arte e a esfera terapêutica. Fazer todos os dias a mesma coisa promove uma narrativa obsessiva que toma forma em construções

efêmeras, marcadoras do início do dia das tarefas domésticas. O cotidiano ganha singularidade, parte de uma banalidade e se transforma num objeto. Essa banalidade do cotidiano também foi incentivada no trabalho em sala de aula, no trabalho docente do dia a dia que se torna a própria potência do fazer.

Farsa, 2013

Gravar duas frases ao acordar todos os dias durante 365 dias consecutivos: “Hoje eu acordei feliz. Tudo faz sentido”. Jogo irônico com as propostas de autoajuda e das técnicas meditativas muito em voga atualmente. É um estabelecimento forçado, uma prática forjada. (Farsa).

Os trabalhos diários narram a relação da obra com meu corpo; as partituras e as gravações sonoras são registros que contam uma história cotidiana, música interna externalizada na forma de desenho, partitura e música. Tocar a obra é como tocar meu próprio corpo. Quais as impressões que ficaram no momento da escrita? Como meu corpo conta uma história? Quais elementos transfiro para a gravação da voz ou para a escrita da partitura? Esses sons presentes no meu cotidiano ganham forma, atravessam as paredes da casa e ganham o mundo, mas estão repletos da minha condição física rotineira. Vontade de apreender o tempo, torná-lo fixo e palpável. Como o tempo se cristaliza em determinada obra, em determinada palavra? Como a sucessão do tempo pode ser capturada, resgatada, mostrando assim sua própria vulnerabilidade, instantaneidade?

A apreensão física do tempo se dá por meio dos registros, da data e hora. Hora de começar a trabalhar, hora de fechar o caderno das partituras; o que se passou durante o mês? Uma sucessão de dias regulares, regulamentados pela fixação do momento, as sonoridades que me envolvem no dia a dia.

Floral de Bach, 2013

Ao tomar gotas de florais de Bach que correspondem a notas musicais da *Invenção a duas vozes*, de Bach, a coincidência de nomes deflagra a relação. A partir desse vídeo comecei a construir partituras de receitas de floral de Bach; cada essência do floral era referida a uma nota e, posteriormente, a uma cor. Como seria executar essas partituras? Tomar as gotas-notas que são essências. Essas essências transformadas em música. Passo a tomar notas. Notas que são cores. Passo a tomar cores. Cada partitura (receita de floral de Bach) tem um desenho diferente. Os florais homeopáticos mudam de características conforme o ambiente e são feitos pelo número de batidas das moléculas. Cada desenho tem uma quebra de sua estrutura rítmica que vai mudando conforme a disposição das essências. A administração dos florais é feita diariamente e obedece aos minutos escolhidos durante o dia. (Florais de Bach).

O trabalho expõe essa dualidade entre a construção de um objeto de arte e a esfera terapêutica. Fazer todos os dias a mesma coisa promove uma narrativa obsessiva que toma forma em construções efêmeras, marcadoras do início do dia das tarefas domésticas. O cotidiano ganha singularidade, parte de uma banalidade e se transforma num objeto de arte.

Caderno de cores, 2014

Uma série de pinturas monocromáticas sobre as pautas musicais em que cada folha está inscrita, os pequenos traços de dimensões, espessuras e tamanhos diferentes conduzem à ideia individualizada de que cada interpretação pode se dar de maneira única e funcionam como jogos em que o intérprete pode participar da composição musical. Como podemos deduzir a produção de um evento musical a partir dessas pequenas pinturas? O lugar dos traços de pintura poderá suscitar um jogo de intensidades, durações em que não existe instrumentalização e nenhum tempo de execução

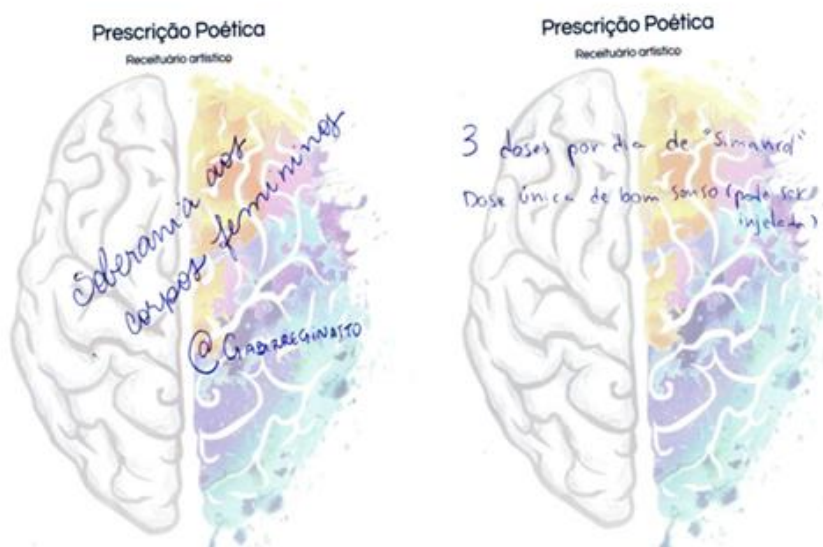
é delimitado. Será possível traduzir acusticamente as impressões sensoriais que os grafismos e suas disposições sobre a página produzem? As *partituras de temporalidades inconciliáveis* tentam buscar uma sonoridade interna, uma música que está no meu dia a dia, no confronto de minhas atitudes, esse fazer autobiográfico que marca o decorrer das horas, os ritmos como pulsões físicas que registram a passagem de um momento para outro, um dia depois do outro. E essa disciplina é levada para a sala de aula, quando os estudantes são levados a construir respostas, problemas-solução de variadas formas.

A narrativa é formulada por meio de marcas, vestígios do que se passou. Mais importante do que objeto único, a série transforma o único em um todo no qual podemos estabelecer relações entre o antes e o depois, qual a cor escolhida ontem para a confecção da partitura e qual a cor escolhida hoje. Ver depois o todo da obra, perceber quais sonoridades estavam presentes durante o dia, estabelecer uma continuidade e uma ruptura entre as formas. A narrativa só tem sentido no transcorrer, na continuidade e descontinuidade dos trabalhos, as partituras falam sobre essa sequencialidade, as formas que se transformam estabelecendo elos entre elas, a espacialidade da folha de papel em conflito com as formas e cores, o espaço em branco, a necessidade de fragmentar para tentar conter o todo.

No entanto, nesse tipo de jogo não há um prêmio a ser alcançado. O mais importante nos *jogos de temporalidades inconciliáveis* é o retorno dos estudantes às provocações feitas em sala de aula. Todos os participantes se esforçam para dar respostas a cada proposição. Por mais que se tenham especificações de como jogar, os resultados podem ser os mais surpreendentes e singulares quando se lida com as complexas relações de saberes. Mesmo em uma proposta livre como a prescrição poética ou a oficina *Medicamentos Poéticos*, o acaso pode subverter as regras do proponente. “[...] O mundo da arte, como qualquer outro campo social, é relacional por essência na medida em que apresenta um

‘sistema de posições diferenciais’ que permite sua leitura ‘relacional’” (BOURRIAUD, 2009, p. 37).

Imagem 2.
Receituário artístico/ Prescrição Poética, (2018). Ad Costa.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Outra ação poético-pedagógica foi o *Receituário Artístico/ Prescrição Poética* que se deu no Centro Cultural da UERJ (COART/ UERJ) (Exposição “Olha Geral” de 2018). No receituário, o público receitou as soluções possíveis e as impossíveis para seus problemas pessoais e do Brasil, de acordo com a imaginação de cada um e que de alguma maneira afetam seu dia a dia. A exposição foi visitada por estudantes da UERJ, visitantes comuns da comunidade externa e alunos de escola pública do município e do Estado do Rio de Janeiro. No “Receituário” ficaram registradas diversas opiniões sobre arte e política, entre outros registros. As pessoas deixaram seus pontos de vista, de maneira sincera, protegidos pelo anonimato.

Os trabalhos do *Receituário Artístico/ Prescrição Poética* fazem alusão às prescrições médicas. Os “sintomas” são os assuntos do

cotidiano da artista ligados aos contextos políticos e sociais do país. A prescrição, neste caso, seria um argumento para suscitar novas proposições artísticas e, dessa maneira, deliberar críticas sobre questões esquecidas ou negligenciadas por algum motivo. Dessa forma, uma das propostas centrais do fazer artístico era propor uma reflexão sobre as ações e sentimentos humanos que afetam a vida em sociedade. A interação do público em alguns trabalhos é essencial para ampliar o entendimento e a internalização dos seus significados. Cada um deles tem um conceito a ser revelado pelo espectador.

O receituário foi impresso em uma gráfica em formato de bloco tal como se fosse um receituário médico de verdade e com as palavras “Prescrição Poética/ Receituário Artístico” com um desenho centralizado de um cérebro dividido em duas partes, mostrando seus dois hemisférios. O hemisfério da esquerda desenhado em linhas cinza e sem preenchimento de cor, e o da direita em uma explosão de aquarela multicolorida. As cores dos hemisférios cerebrais não foram escolhidas por acaso, cada uma tem seus significados para as principais funções do cérebro humano. O lado esquerdo, sem preenchimento de cor, é responsável pelos pensamentos analíticos, lógicos, de organização, de detalhamento, raciocínio matemático, linguístico, crítico, digital e racionalista, fazendo com que as pessoas vejam as coisas em preto e branco. O lado direito é responsável pelo pensamento criativo, imaginativo, imagético, analógico e pelas ações artísticas, impulsivas e intuitivas, fazendo com que as pessoas vejam os objetos e as demais coisas do mundo em colorido.

O bloco de papel foi deixado em cima de um pequeno pedestal disponível no interior da Galeria Gustavo Schnoor com uma caneta esferográfica de cor azul ao lado do receituário e das instruções. Para isso, foi afixado um aviso com instruções para o público receitar e interagir livremente com o receituário. O bloco em branco ficou exposto em cima de um pedestal junto a outras folhas já escritas para que fossem lidas por todes. Provavelmente influenciados pelo anonimato, as palavras escritas no receituário pelos visitantes da

exposição tiveram conotações positivas e negativas influenciadas também pelo contexto político e social do país no momento. Ao mesmo tempo em que as pessoas “receitavam”, deixavam transparecer o quanto a nossa sociedade está socialmente doente, fato revelado pelo conteúdo de seus escritos.

As prescrições do público da exposição funcionaram como uma espécie de arquivo com as ideias registradas no bloco de papel. Não exatamente como era na época da arte-postal, na qual os artistas trocavam suas artes por correspondências e que, porventura, poderiam ser uma exposição em potencial. No caso do *Receituário artístico*, o compartilhamento de ideias funcionava *in loco* e posteriormente poderia ser desdobrado em outras ações, transformando-se em uma coleção artística de documentos poéticos. Nas receitas prescritas pelos visitantes da exposição estão registradas as memórias dos relatos escritos pelas pessoas que interagiram com o objeto.

O arquivo tem presença significativa na arte contemporânea nas últimas décadas. Para alguns artistas se trata de um lugar de pesquisa para o levantamento de imagens, objetos e informações. Se a apropriação orienta esse perfil da prática artística, para muitos artistas na década de 1970 arquivo não era um lugar de busca de referências, como hoje, mas o resultante de uma atividade intensa e ampla de troca de informações artísticas. [...] A formação de um arquivo guarda um potencial de exposição. A relação entre arquivo, coleção e exibição remonta aos Gabinetes de Curiosidades, onde tudo se misturava ao caos organizado da apresentação dos objetos estranhos e maravilhosos (FREIRE, 2009, p. 13-14).

O *Receituário Artístico* se tornou uma curiosa coleção de lembranças escritas pelos participantes. Nele as pessoas intervinham registrando suas opiniões, contextualizadas com os momentos vividos por elas e com os acontecimentos no país. A performatividade da prescrição pelos participantes ficou a cargo de registro fotográfico para que o leitor da pesquisa pudesse compreender a dinâmica de todo o processo artístico envolvido no contexto dos resultados pós-exposição. Evidentemente que seria impossível demonstrar aqui toda a experiência das pessoas que

manusearam o bloco para escrever suas impressões subjetivas sobre o que era possível e impossível para cada um.

Essa performatividade do documento é sua capacidade reflexiva de produzir sentido no momento mesmo em que se entra em contato com a imagem. Esse é o caráter fenomenológico da performance que se apresenta ao observador. Aliás, essa relação entre a fotografia como documento e a fotografia como obra é significativa nas discussões sobre arte contemporânea (*Idem*, p. 16-17).

O *Receituário Artístico/ Prescrição Poética* deu origem ao projeto pedagógico *Medicamentos Poéticos*. A princípio, a oficina *Medicamentos Poéticos* foi aplicada em uma Escola Municipal e em um Colégio de Aplicação, ambas instituições públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Em momento posterior, de modo similar, a oficina foi aplicada em um instituto de educação no município da Baixada Fluminense. Pretendia-se propor aos alunos das instituições escolares a construção de simulacros de remédios para “curar” os males da sociedade refletidos na escola. Por exemplo: a violência escolar, *bullying*, racismo, entre outros tipos de discriminações e problemas sociais que interferem no bom andamento da rotina escolar e na própria dinâmica das relações interpessoais dentro da sala de aula. A partir de fundamentação teórica e da aplicação do projeto pedagógico com suporte e embasamento artístico e conceitual na poética do *Receituário Artístico*. Dessa maneira, com objetivo de sensibilizar o alunado das escolas, em que crianças e jovens estejam inseridos, incluindo os demais integrantes da comunidade escolar, como os professores.

Para isso, os estudantes usaram materiais de pintura e desenho, como lápis de cor, canetas hidrográficas, entre outros, criando cores excepcionais para os *designs* das caixas previamente cortadas em papel de ofício comum. Nelas escreveram o nome dos remédios criados, de acordo com sua imaginação. Ao término da confecção, as abas das caixas foram encaixadas para montar as embalagens dos remédios. Dando continuidade à atividade, foi proposta a criação de bulas imaginárias contendo composição, contraindicações, posologias, advertências, precauções e efeitos colaterais, colocadas

dentro das caixas de remédios. Ao final da execução do projeto pedagógico, os estudantes apreciaram os resultados obtidos pela turma. Durante a atividade, houve um compartilhamento de ideias e opiniões sobre como estavam as produções dos participantes, proporcionando um diálogo sobre os resultados do que foi “fabricado”. A interação dos estudantes foi condição primordial para o desenvolvimento do processo educativo e artístico propostos nas instituições escolares em que foi aplicada a oficina.

De acordo com o planejamento descrito anteriormente, na escola municipal, a atividade teve enfoque maior na realidade social dos alunos oriundos de comunidades do entorno da escola. No Colégio de Aplicação, o projeto foi adaptado para se ter uma relação interdisciplinar com o conteúdo planejado pelo professor regente da disciplina de artes visuais, sem que perdesse o foco para incentivar a sensibilidade dos estudantes da turma para questões sociais e políticas que por acaso surgissem durante o processo da oficina. No instituto de educação, o ponto a ser trabalhado foram os possíveis problemas que os futuros professores poderiam se deparar em sua prática docente.

“A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em arte” (BRASIL, 2017, p. 193). Apesar do que é citado sobre as contribuições da arte na BNCC, o exercício artístico pelos estudantes em sala de aula é algo a ser realizado constantemente em toda a sua formação escolar. Outro fator contribuinte para a sensibilização dos estudantes é o apoio e o incentivo da família junto à escola. A participação dos responsáveis nas atividades culturais dos filhos é importante para o desenvolvimento emocional deles. A arte pode facilitar a aproximação entre pais, filhos e professores quando bem utilizada para tal propósito.

“[...] Em outros termos, as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir, modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista” (BOURRIAUD, 2009, p. 18). Interferir em uma ação cotidiana, seja

no privado ou no coletivo, é uma forma de existência diferenciada na vivência de cada artista. Subverter a realidade inquietante por meio de *Jogos de Temporalidades Inconciliáveis* ou de *Prescrições Poéticas* é outra maneira de transformar o viver e produzir diferentes subjetividades. O jogo, de alguma forma, desestabilizou as regras de uma aula tradicional quando inverteu as normas implícitas, diferente da qual o professor como autor “transmite” as informações para os estudantes. Os participantes se sentem desafiados a trazer para a sala de aula a solução do problema com a devolutiva visual, literal (palavra) ou tátil (objeto). O conceito de “sala de aula invertida” (*Flipped Classroom*):

[...] processo que inverte os métodos tradicionais de ensino [...] levando a “lição de casa” para dentro da sala de aula. Assim, retira a centralização do processo no professor e a transfere para os estudantes: do “sábio no palco” para “o orientador ao lado” (CORTELAZZO, 2018, p. 79).

[...] Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertem em processos e pesquisa constantes, de questionamento, de criação, de experimentação, de reflexão e de compartilhamento crescentes, em áreas de conhecimento mais amplas e em níveis mais profundos. A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos; materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais (MORAN, 2018, p. 3).

Medicamentos Poéticos é um projeto pedagógico, cujo desdobramento veio do trabalho *Receituário Artístico/ Prescrição Poética*, servindo de referência visual para o empreendimento da “fabricação dos remédios”. O projeto foi aplicado em três instituições escolares na cidade do Rio de Janeiro: escola municipal, colégio de aplicação e instituto de formação de professores. As atividades artísticas foram baseadas na confecção de medicamentos e bulas de remédios fictícios. Os simulacros de remédios para curar

os males da sociedade refletidos na escola. Por exemplo: violência escolar, *bullying*, diversos tipos de discriminações, entre outros, embasados na subjetividade dos estudantes. No instituto de educação, o ponto a ser trabalhado foram os possíveis problemas que os futuros professores poderiam se deparar em sua prática docente. A oficina foi adaptada para refletir sobre possíveis situações que os alunos-mestres poderão enfrentar em sala de aula e no chamado “chão” da escola.

A oficina *Medicamentos Poéticos* dialogou com referências artísticas e conceituais com os trabalhos de artistas como Paulo Bruscky, Michel Zóximo, Nelson Leiner, Alexandra Ecket e Viviane Gueller, que semelhantemente “fabricaram” remédios fictícios de acordo com suas proposições. Outras fontes de referências bibliográficas pesquisadas como Pierre Bourdieu, Vera Maria Candau e Miriam Abramovay, que tratam do tema da violência e da indisciplina e suas peculiaridades no contexto escolar, a origem e os efeitos da medicalização com o intuito de “domesticar” os corpos dos estudantes.

O *Receituário Artístico/ Prescrição Poética* foi exibido para o público interagir durante o “Olha Geral” (2018), no qual se entendia propor a receita das soluções para problemas considerados possíveis ou impossíveis naquele momento. Opiniões diversas sobre arte e política, entre outros registros diversificados foram postos no receituário. As pessoas deixaram seus pontos de vista, de maneira sincera, protegidos pela não identificação de suas escritas sem assinaturas.

Levando-se em conta o que foi observado durante a aplicação da oficina *Medicamentos Poéticos* nas instituições educacionais, percebe-se que o uso do ensino da arte na atenuação da violência escolar é algo que pode ser feito em longo prazo e de maneira sistematizada e, também, pode não acontecer. Quando se trabalha com as subjetividades de outras pessoas, dentro de um ambiente com possível teor de hostilidade como a escola, é necessário construir um clima de confiança entre todos os envolvidos na dinâmica escolar. O ensino da arte nunca será uma cura imediata para a violência escolar, no entanto, pode servir de diagnóstico para

antecipar ações preventivas a fim de evitar consequências negativas e, assim, sinalizar futuros sintomas causadores de problemas sociais que interferem na rotina das instituições educacionais.

A arte, como qualquer atividade social e humana, se pressupõe como relacional (BOURRIAUD, 2009). A relação da arte com seu público pode ser contemplativa ou envolver alguma interação. Na arte contemporânea, o conceito de relacional muda de significado quando o espectador tem papel importante na ativação dos trabalhos artísticos. Para os *Jogos de Temporalidades Inconciliáveis* e os *Medicamentos Poéticos* o aspecto relacional torna-se imprescindível no envolvimento do público com as propostas artísticas/pedagógicas.

Outra possibilidade metodológica em artes que, de alguma maneira, contemplaria os dois projetos artísticos citados (*Jogos de Temporalidades Inconciliáveis* e os *Medicamentos Poéticos*) seria a A/r/tografia. Aliando o fazer poético de artista com a pesquisa empírica docente em campo. “A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem visual quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização” (DIAS, 2014, p. 254).

Ao se pensar em práticas poéticas que são levadas para a sala de aula, as proposições poéticas apresentadas se preocupam com o cotidiano insurgente da sala de aula. Nesse dia a dia que produz experiências afetivas, artísticas, existenciais, criar possibilidades de experimentação talvez seja o aprendizado mais importante. E como a relação de uma poética se torna fundamental para a sala de aula, desvendar os caminhos por meio de jogos e de prescrições poéticas. Como relativizar práticas que são poéticas e pedagógicas. Nos jogos, que tem a relação do diário como marca essencial. “Fazer todos os dias”. Essa disciplina é levada semanalmente para os estudantes. Como realizar obras em que o marcador tempo seja o sentido da obra.

Assim, desse modo, proporcionar uma experiência sensível sobre “o que nos passa, o que nos acontece e que nos toca” verdadeiramente (LAROSSA, 2016), para que o público se envolva na construção de uma estética relacional colaborativa.

ARTE CONTEMPORÂNEA: MEDIAÇÕES UTÓPICAS ENTRE O ENSINAR E O APRENDER

Alexandre Sá
Tania Queiroz

Utopia como o já sabido não-lugar

Em *Education by infection*, Boris Groys (2009, p. 27) diz que “ensinar arte significa ensinar vida”. Tal citação, embora possa parecer inicialmente consideravelmente abrangente, aposta na vulnerabilidade inevitável do ensino em relação aos aspectos do mundo. Ou de outra forma, é uma indicação de uma relação paradoxal, já que, de fato, a vida em si, compreendida como experiência coletiva e individual, não pode ser ensinada. Nesse sentido, talvez se encontre então um problema inicial a ser atravessado por aqueles que se interessam pela possibilidade de alguma prática docente. Talvez a arte, da mesma forma que a vida, não caiba e não possa caber em uma lógica de ensino, se arraigada ao universo mais tradicional e ao seu legado consideravelmente ultrapassado e ultrapassável.

Se se optar por uma manutenção estrutural da fantasmática de um ensino que acredita firmemente em si e ri pouco de suas inerentes falências, a aproximação com a arte e inevitavelmente, com a cultura visual, será sempre de um fracasso iminente. Não especificamente de um fracasso que se coloca pela instauração e assunção da dúvida, mas fracasso diante da impossibilidade relacional entre eixos que estão investidos de um conjunto amplo de experiências que se coloca para fora dos espaços institucionalizados. Boris Groys aponta para a atenção-tensão necessária em relação à fragilidade do ensino diante dos aspectos do mundo que, obviamente, está sujeito a uma infinita variedade de improvisações, sugestões, interferências, trânsitos, mutações e desfazimentos.

Ao mesmo tempo, é imprescindível considerar que esta noção disjuntiva entre ensino e vida só é e assim se mantém, se os agentes envolvidos em tal processo desconsiderem e, mais precisamente, reforcem e potencializem a ignorância diante de um regime histórico discursivo que foi erigido a partir de uma conjunção, certamente distópica, entre arte e vida e que foi definidora de grande parte das práticas contemporâneas da arte e do pensamento. Atravessando algum clichê inicial de aderência entre estes eixos e sendo capaz de observar no subsolo das imagens produzidas a partir dos anos 1960 no Brasil e no mundo, perceberemos que tal relação dialógica foi estruturada a partir de uma série de fraturas, encontros, desencontros e distanciamentos.

Hoje, não é mais possível apostar inteiramente no espelhamento da arte e vida em movimentos, como por exemplo, a arte pop, sem considerar que há uma série de torções nessa relação. Torções estas que eventualmente promovem não a amenidade de tal afeto possível, mas que pela ironia, perversidade e sarcasmo de algumas obras, tal como a série *Electric Chair*, de Andy Warhol, terminam por esvaziar e escandir a própria imagem, entregando-nos algo da dor e da trágica experiência do viver que é, de fato, impossível de ser simbolizado.

Nesse sentido, o que é erigido não é unicamente o retrato de uma cultura em uma época determinada, mas o oco abismal que tal época guarda e eventualmente opta por cegar-se diante da funesta experiência do viver que, por sua vez, apesar de calamitosa, é inevitável em seu moto-contínuo. E, ao mesmo tempo, não cabe nem mesmo na própria imagem produzida e nem no encadeamento específico da linguagem. Trata-se, de certa maneira, de uma proposta de relação contaminada, viral, deambulatória que joga o espectador no espaço infinito de sua externalidade em eterno movimento.

Sendo assim, este texto que aqui se desenrola agora já de início também revela sua fratura inevitável como título. Não é possível originalmente ensinar e aprender da forma que tais estruturas se colocaram ao longo do tempo e que, ainda em algumas escolas e

instituições, são promovidas no sentido de um desejo absoluto de compreensão e estabelecimento de uma narrativa que pressupostamente pode vir a acreditar em seu devir-oficial. A oficialidade de tal encontro é exatamente seu oposto direto, o desencontro, a fratura que se dará no confronto entre dois desejos, se contemporaneamente considerados, sempre faltantes, incompletos e absolutamente fragmentários.

E por mais óbvio que seja, não nos é custoso lembrar que ensino e aprendizagem não merecem e não podem estar restringidos e mesmo enclausurados nos espaços oficiais. Embora seja extremamente sabido, a lógica disciplinar que atravessa e sustenta tais práticas, que, neste caso específico, vai da escola ao museu e seus programas educativos, alimentados pela mídia e pelo espetáculo inevitável, promove aqui um outro paradoxo considerável que inunda e atravessa uma angústia sobre a própria manutenção confortável dos agentes em seus espaços preestabelecidos: como pensar e propor relações outras que apontem e apostem para a angústia da dobra entre o dentro e o fora da experiência estética do sujeito contemporâneo? Como explodir as localizações e mergulhar numa prática deambulatória e nômade de produção de afectos coletivos que pode vir a se dar como múltiplas e indetectáveis conexões, ou ativadas por diversos estímulos que escapam absolutamente do que pode vir a ser considerado, ainda hoje, como obra de arte?

O que talvez soçobre seja um resto, um índice nada fatal de uma potência de estímulo visual, sonoro, auditivo, olfativo, espacial que se dá inclusive para além do objeto. E, nesse sentido, por mais ilógico que pareça ser, a relação efetiva de des-encontro ainda pode vir a resistir como devir em um espaço expositivo e em uma sala de aula. Para que tudo aqui não pareça absolutamente contraditório, embora o seja, o que surge como proposta é pensar em tais lugares como não-lugares, como lugares de passagem, de trânsito que talvez consigam lidar com o desconforto de sua des-identidade, apontando sempre para uma experiência que lhes é exterior e o que é melhor, que lhes escapa.

Isso não quer dizer especificamente que endosseemos aqui o fracasso absoluto do museu e da escola como eixos estruturantes, mas numa tentativa de golpe e assunção da frustração, aceitamos o des-conforto da urgência de compreendermos a necessidade de ultrapassarmos a fisicalidade, não mais considerando tais elementos apenas como marcos de uma paisagem em dissolução.

Aqui também caberia uma observação curiosa. Ao optarmos pela sequência de palavras separadas por hífen (des-encontro, des-identidade, des-conforto), é como se fizéssemos uso de maneira alegórica do artigo utilizado em alemão para designar aquilo que é neutro: *das*, conjugado no genitivo, caso gramatical específico que exige declinação e que indica alguma posse possível a quem possa vir a se referir. Então, de certa forma, trata-se de uma neutralidade, ou melhor, de um desejo contemporâneo e de uma proposta nada metodológica de potencializar a neutralidade e o esvaziamento, assumindo seu vácuo de maneira consciente, daquilo que outrora era considerado como encontro, identidade e conforto. Não se trata simplesmente de maneira ingênua de uma negação, mas de um jogo que lida com a incerteza promovida a partir da neutralização, inclusive dos nomes.

Este texto está sendo escrito no meio do ano de 2020 e estamos precisando lidar não só com o isolamento social, mas com a presença real e fatal de uma falência de estruturas anteriormente tidas como possíveis e certas. Há, de fato, também, e esperamos que isso se mantenha, uma neutralização das certezas a partir da concretude e da violência do real. Embora politicamente, no Brasil, estejamos vivendo a crise estruturada pela ignorância e pela falha pregressa que termina por gozar através de uma nostalgia da afirmação e insistência na segurança de suas convicções, é impossível considerar que tais elementos se sustentarão por muito tempo. Mesmo que a macro/necro/política se mantenha a mesma, a asserção e presentificação da angústia diante da clausura terminam por nos obrigar a aceitar nossa falência como agentes.

Por outro lado, e paradoxalmente atendendo a uma lógica capital de funcionamento e comoditização, meios digitais surgem como um

novo espaço de convivência, não fazendo com que compreendamos inteiramente suas formas de atuação, mas utilizando tais lógicas, buscando de certa maneira a criação de alguma des-familiaridade com os equipamentos culturais, em suas exposições virtuais e em seus espaços construídos em 3D, sentindo, inclusive, que a natureza dessa experiência é disjuntiva, revelando um outro eixo de “qualidade” que não necessariamente pode ser pensado a partir de uma ideia de “eficácia”. Se há algo a ser considerado nesse intenso agora de lives, reuniões e festas *on-line* é como a crise termina por potencializar uma des-estruturação que já era inerente e a qual insistíamos em desconsiderar por um misto excepcional de covardia e paradoxal empáfia. Por um lado, é importante também que apostemos e consigamos experimentar a clausura real e simbólica como um emblema das escolhas feitas que, na maioria dos casos, foram estruturadas por um desejo de poder e controle. Por outro lado, a multiplicação de não-espacos virtuais, de conexões em trânsito e de ligações frágeis como elementos de relação talvez sejam capazes de erigir um novo conjunto de experimentos que, além de estabelecerem relações com a fragmentação estrutural de um passado não tão remoto e já apontado no final do século XX, possa nos obrigar a reavaliar alguma nostalgia de presença que alimentou durante algum tempo, nossa sensação de incapacidade e fragilidade.

Dessa forma, é importante lembrar que Thierry de Duve, em *An Ethics* (2009, p. 17), indica que o público em geral é contemplado com o contato com a arte até inconscientemente, dada a diversificada oferta de museus, galerias de arte e revistas especializadas e ao considerarmos a experiência possível e provável do agora, tais proposições terminam por aumentar e expandir um espectro absolutamente ampliado da experiência que, ainda assim, pode guardar, mesmo que de maneira extremamente recôndita, alguma possibilidade de transformação, já que processos de “aprendizagem” podem acontecer de formas variadas e de interesses distintos, numa confluência entre o que já sabemos e o que nos está sendo “apresentado”. O que é interessante observar neste

momento é a fragilidade exponencial daquilo que se apresenta e a relação de paralelismo possível com a presentificação esfacelada das informações em uma era mais virtualizada, auxiliando inclusive na desestruturação de cânones estabelecidos e na expansão de referências do universo da cultura que obviamente, como já foi dito, escapam sagazmente do espaço museológico e encontram no cotidiano fraturado da vida, espaços propícios para a sua deambulação e estabelecimento transitório.

Arthur Danto (2006, p. 199) diz que “a mesma obra não afetará duas pessoas diferentes da mesma maneira, nem mesmo a mesma pessoa da mesma maneira em diferentes ocasiões”. Considerando já a proposta de expandir o que pode vir a ser a obra e sua relação com o universo da cultura, é importante lembrar que por meio desse contato rizomático que nos atravessa agora e em redes infinitas de conexões, tudo aquilo que já vivemos, aprendemos, pensamos, apreendemos pode ser despertado nesse contato não linear e, principalmente, não hierarquizado. E que tal processo de reconhecimento das referências e da própria memória estética jamais se concluirá em um momento determinado, pois será reativado por experiências que teremos em outros encontros e em outros momentos, sendo alimentado por diversas conexões praticamente inconclusivas que teremos em outros instantes apostando, inclusive, em uma relação transdisciplinar e multidirecional entre passado e futuro. Dessa forma, o encontro estabelecido em um espaço institucional, eventualmente mediado por algum agente, não merece promover a expectativa de sua realização como finitude naquele ato único. Haverá sempre algo de reverberação para trás e para frente numa outra forma de compreensão da experiência estética que é estruturada como um conjunto incapturável de efeitos, de ecos atemporais e trans-espaciais atravessados por uma suspensão de uma linearidade narrativa. E que, exatamente por isso, não merece insuflar-se do desejo inócuo de solução a partir de uma ideia de um único momento presente.

Sigmund Freud, em *O Mal-estar na cultura* (2010, p. 50-55), utiliza a cidade de Roma e sua longa e importante história para criar uma

imagem ou uma analogia com a conservação do passado na vida psíquica. Sua descrição de regiões da cidade em diferentes épocas, suas construções e reconstruções que se justapõem no tempo deixando rastros, materializam a ideia de que nada do que uma vez tenha acontecido se perde, de que todas as fases do desenvolvimento de um ser psíquico sempre existirão. Freud utiliza palavras que podem definir as impressões e memórias às quais nos referimos – “algumas brechas”, “encontrar partes”, “restos”, “ruínas”, “reconstruções”, “coisas antigas enterradas”... E, em determinado trecho, referindo-se a um visitante imaginário defrontado com partes de uma muralha, diz: “se souber o bastante – mais do que a arqueologia de hoje –, talvez ele possa acrescentar todo o traçado dessa muralha...” (FREUD, 2010, p. 51). Se ousarmos torcer o próprio texto, a relação que se dá com o passado também é passível de ser aplicada ao futuro.

Há também ali, no resto monumental de uma cidade em obras, elementos de um futuro que jamais seremos capazes de detectar, mas que certamente, a partir de um exercício ficcional e poético, poderemos supor, indicar, imaginar e, como sempre, deixar que tais imagens projetadas escapem e escurram diante de qualquer certeza e segurança. O exercício da mediação, feito tanto em espaços culturais, como em espaços de ensino formal, pode fomentar tais conexões, estimulando inclusive alguma capacidade imaginativa diante da nossa própria finitude e considerando os remotos efeitos para outras gerações e outras civilizações. É fundamental que, para uma prática contemporânea de ensino, invistamos em uma persona praticamente arqueológica que seja capaz de escavar o passado, considerando tal passado como sendo, também, uma memória de um futuro com o qual, talvez, não nos encontremos jamais. Não se trata de aprender especificamente, mas de especular relações e feixes possíveis de temporalidade distantes que sempre elencarão perdas, vazios e hiatos.

Outro aspecto importante é a qualidade que tais encontros adquirem com sua recorrência. Quanto mais temos contato com campos de conhecimento, seus repertórios e conteúdos, mais capacidade adquirimos de nos tornarmos críticos em relação a eles.

Contato aqui não implica numa absoluta teorização ou conhecimento aprofundado a partir de estruturas prioritariamente cis, brancas e ocidentais. Pelo contrário. Contato aqui implica num exercício de diálogo entre agentes que, de forma curiosa e impossível de ser descrita metodologicamente, optam por um processo de fagocitose, de antropofagia mútua para que de fato suas individualidades permitam-se ser dissolvidas em um espaço de mediação que priorize o entre do encontro.

A mediação por si só, como experiência única de uma aula ou de uma visita a um museu, jamais será capaz de comportar as demandas e reflexões de um mundo atravessado por diversas instâncias mediadoras, por infinitas tempestades de imagens, por uma multiplicidade de línguas e por uma infinitude de registros. O que talvez seja possível é um conjunto de muitas mediações em paralelo, como parte de um programa maior, um programa de educação em seu sentido mais amplo que seja suficientemente corajoso para explodir o conceito de educação e para mergulhar no efeito abismal de sua incapacidade dentro de um fluxo de eterno trânsito.

Segundo alguns pensadores contemporâneos, hoje estamos vivenciando uma falência do pensamento crítico, um excesso de conectividade, uma experiência volátil do presente que alguns programas educativos realizados em museus já a experimentam há algum tempo, por meio das visitas rápidas, visadas superficiais, passeios e passagens. Embora possamos concordar com tal crítica, ainda assim, é preciso lembrar que não se trata de um descompromisso diante da experiência estética, de uma falta de necessidade de conexão, mas de uma tentativa desesperada de reinventar e redescobrir formas de conexão que consigam e possam estar em consonância com um mundo trans-temporal e com uma forma de leitura deste próprio mundo que é, também, horizontal e não-hierárquica. Por certo, os resultados não são inteiramente felizes. E talvez seja o caso de não exigirmos qualquer eficácia de tais propostas, mas pelo menos, de considerarmos o investimento na dúvida como uma possibilidade de

conexões outras que sirvam como refluxo a uma era de pressupostas certezas em uma estrutura falha e fraturada.

Talvez convencidos de que ensinar e aprender não se limitam a espaços, condições e relações convencionais, propomos investigar a participação dos programas educativos no complexo sistema de ensino e aprendizagem da arte, em especial, da arte contemporânea, bem como seu potencial para fomentar a formação de público e, ainda, de re-existir como um campo ampliado de ensino e aprendizagem. No entanto, da mesma forma que a existência de espaços, condições e relações convencionais podem não promover aprendizagem, pensamos que a mera existência de um programa educativo também não o faça e tampouco seja capaz de assegurar qualquer eficácia. Talvez seja o caso inclusive de desconsiderarmos, e eliminarmos de uma vez por todas, a fantasmática da eficácia. Sistemas de troca entre ensino e aprendizagem merecem ser pensados de forma a serem envolvidos e envolverem o diálogo estabelecido junto ao visitante, tornando-o um participante ativo que frature qualquer proposta de autoria em seus maneirismos de idealizações. Quanto mais aquele que “ensina” conseguir atravessar o deserto do ego para se despir do papel de que é imbuído, mais relaxamento e felicidade poderá vir a encontrar na sua função. Professores, mediadores, educadores, orientadores são agentes que requerem uma certa ausência de seu próprio atributo. Jacques Rancière (2012, p. 13), em *O Espectador emancipado*, diz:

Na lógica pedagógica, o ignorante não é apenas aquele que ignora o que o mestre sabe. É aquele que não sabe o que ignora nem como o saber. O mestre, por sua vez, não é apenas aquele que tem o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e que protocolo seguir para isso. Pois, na verdade, não há ignorante que já não saiba um monte de coisas, que não as tenha aprendido sozinho, olhando e ouvindo o que há ao seu redor, observando e repetindo, enganando-se e corrigindo seus erros.

A necessária relação de confiança facilitadora da aprendizagem não se dará por meio de uma hierarquia entre mestre e aluno. Não

se trata de estabelecer uma estratégia de sedução ou convencimento do espectador/visitante/aluno, mas sim da percepção de que os acessos ao conhecimento estão ali, naquela mostra, obra ou ação, disponíveis como parte de um conteúdo que como já dissemos, lhe escapa. Como se fosse possível empreender a obra como um instante específico de síntese de uma série infinita de conteúdos que estão absolutamente fora daquele espaço e daquela interioridade. Oferecer ao visitante a possibilidade do reconhecimento da existência de um encontro sem intermediários, com autonomia, um encontro que o desperte para esse “olhar ao redor”, consciente e crítico, onde poderá encontrar muitas coisas, faz parte da atividade dos programas educativos.

Nesse sentido, mediar merece contrariar o próprio sentido da palavra, o que pode parecer paradoxal, pois seria o mesmo que dizer que o público deve prescindir do mediador, e que este deve atuar em direção à extinção do seu próprio trabalho. Quanto mais autonomia o espectador tiver para ter contato com obras de arte, quanto mais entendimento dos códigos e repertórios que envolvem este campo de conhecimento, menos necessária será a presença do mediador. As atividades oferecidas pelos setores educativos das instituições culturais apontam, primordialmente, para o pressuposto de que o visitante necessita de um decifrador de códigos. Identificamos o mediador como o facilitador do reconhecimento e leitura desses repertórios.

Consideramos, nesse contexto, que todo e qualquer conhecimento permite uma sucessão de desdobramentos e reflexões, que sempre poderão ser explorados e tomados como pontos de partida, e que o trabalho de mediação passa a ser uma espécie de agenciamento das percepções do visitante. O mediador estimula o espectador a relacionar o que viu e o que pensa sobre o que viu com suas próprias experiências. A autonomia implica na apreensão dos códigos e repertórios.

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas

que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. [...] Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Dessa forma, deve-se dedicar especial atenção à percepção dos interesses e especificidades culturais desse público. Quando Rancière define o espectador como, ao mesmo tempo, distante e intérprete ativo do espetáculo, podemos compará-lo – o espectador – ao cidadão que está exposto aos estímulos do mundo citado por Boris Groys. A aprendizagem pode se dar quando, ao observar ao seu redor, este cidadão seleciona, interpreta, relaciona e, inclusive, ignora. Nesse sentido, seria natural que se sentisse confortável ao se deparar com uma obra de arte que se referisse ao seu próprio tempo, ao seu mundo, ao cotidiano, que trouxesse as questões da vida para os espaços de cultura. Mas não é o que tem ocorrido. E a reação do público à arte contemporânea não aponta, exatamente, para uma aproximação.

Outras histórias como as mesmas

Consideramos, dessa forma, que pensar a arte como uma forma de “comentar”, “criticar”, “ludicizar” as questões colocadas pelo mundo, pela vida, poderia até torná-la acessível, pois se referiria ao que se vive, mas não a tornaria necessariamente aprazível. Desde o Modernismo, as reações dizem respeito ao rompimento com a representação, com o que era feito tradicionalmente. Segundo autores como Boris Groys (2011, p. 91), o reconhecimento do artista como tal não se deu em razão desta supressão promovida pelo Modernismo – do que até então era essencialmente relacionado ao mimético e religioso. “[...] a modernidade é uma era da perda permanente do mundo familiar e das condições de vida tradicionais. É um momento de mudança permanente, de rompimentos históricos, de novos fins e novos começos”.

As convicções artísticas modernas indicam a busca de uma autonomia da arte e dos artistas, proporcionando a possibilidade de “pura” criação. O Modernismo inseriu uma ideia de pureza da arte

em seu próprio campo, sem outras referências ou narrativas. Segundo o mesmo Boris Groys (2020, p. 449), em *O destino da arte na era do terror*, “uma obra de arte moderna era medida pelo quão radical era, por quão longe tinha ido o artista na destruição da tradição artística”. Porém, no que diz respeito à sua relação com o público, a ruptura foi de tal ordem que a arte passou a destinar-se unicamente aos iniciados, a um público especializado, tornando-se necessário o conhecimento do contexto da própria arte, a intenção do artista, seus códigos e repertórios semânticos para que houvesse alguma interação possível.

Essa ideia, política, de reduzir a técnica ao mínimo e retirar da atividade criativa a narrativa, a figuração e tradição discursiva, ironicamente afasta o público, uma vez que, para que pudesse, de fato, apreender tal manobra, seria necessário e imprescindível que a conhecesse. Apreender esta produção deveria passar pela percepção das intenções do artista, da obra, do contexto colocados em debate por meio da arte, a qual de alguma forma sempre tratou de questões relacionadas a seu próprio tempo. Ao que nos parece, isto não ocorreu. Pelo menos naquele momento. Se não há uma legibilidade direta, é preciso, paradoxalmente, alguma distância temporal para que pensemos juntos a teóricos, críticos, historiadores que se debruçam posteriormente sobre os temas, imagens, períodos e estilos da arte, e os “decodificam” para nós. A partir dessas diferentes leituras e “traduções” realizadas a partir das produções dos diferentes artistas, movimentos e contextos, somos estimulados a refletir que, talvez, a vanguarda moderna não tenha se tornado popular exatamente por querer ser utopicamente democrática. Suas imagens são “fracas”, pois não criam uma conexão com o público que as vê.

Façamos um paralelo com a arte contemporânea e sua “fraqueza”. Hoje, identifica-se nas ações e nos objetos artísticos uma aproximação visual e conceitual com a vida, com os cotidianos. A experiência estética se aproxima da banalidade do lugar comum, considerando que isto também não é, necessariamente, um problema. Uma cena de violência policial nas ruas de uma

metrópole e uma performance dos *Acionistas Vienenses* nos impactam quase igualmente. Ou, em alguns casos, a tal violência policial guarda consigo tanta força visual que nos arrebatam pelo imediatismo e pela espetacularidade de sua urgência. Vida e arte não estão dissociadas e nos provocam em dimensões e intensidades próximas. Que escola, espaço cultural e experiência de ensino poderiam ser produtivos nesse contexto?

Se compararmos os contextos do início do século XX e seu fim e as condições de recepção da arte vemos que a “fraqueza” da arte na modernidade foi decorrente da tentativa de tornar-se tão forte que sobrevivesse ao tempo e às mudanças, sem considerar a necessidade de criar algum canal de interlocução com o espectador, sem investir na expansão do acesso e circulação de e para todos os públicos. As imagens decorrentes, entre outros aspectos, da reação ao momento de transformações que a passagem do século XIX para o século XX trouxeram, não encontraram um corpo capaz de absorvê-las, de decifrar seus códigos, de perceber que estavam destinadas ao seu próprio tempo. E a “fraqueza” da arte contemporânea estaria, igualmente, nessa disjunção prolífica com seu próprio tempo, na sua indissociação da vida, da banalidade do cotidiano, da analogia com as questões que se apresentam na contemporaneidade.

E o que dizer sobre o tempo? Que aspectos da experiência do tempo, em especial do próprio tempo, daquele em que estamos, no presente e na presença podemos apreender? Giorgio Agamben e Boris Groys apontam em direção à possível inapreensibilidade do tempo na contemporaneidade. Estar no seu tempo seria o mesmo que ter uma experiência de simultânea visita à ancestralidade e ao futuro. Boris Groys (2009, p. 216) diz que “o presente deixou de ser um ponto de transição do passado para o futuro, tornando-se, ao invés disso, um lugar da reescrita permanente do passado e do futuro – de proliferação constante de narrativas históricas além de qualquer alcance ou controle individual”.

Giorgio Agamben (2009, p. 59) afirma: “a contemporaneidade, portanto é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias [...]”. Ambos dizem do tempo, mas não de um tempo cronológico. Segundo eles, para podermos perceber o nosso próprio tempo, precisamos ter um distanciamento, um certo anacronismo em relação a ele. Essa reescrita permanente do passado e do futuro citada por Groys e a passagem da aderência ao distanciamento mencionados por Agamben nos fazem refletir sobre a forma como a arte contemporânea pode ser apresentada ao público. O contemporâneo trabalha com um permanente fluxo de questões, que se alternam acompanhando o incansável movimento de seu tempo, em alternâncias de dispersão e evidências, com preocupações filosóficas igualmente plurais.

Se o contemporâneo interpela e percebe o escuro de seu tempo, e ser contemporâneo significa voltar a um presente em que jamais estivemos, constituído pela nossa arqueologia, pode-se habitá-lo e experimentar os diversos tempos, refletindo sobre eles. A impossibilidade de apreensão deste momento, deste acontecimento, que olha para frente e para trás ao mesmo tempo, caracteriza a contemporaneidade. Não há tempo para uma análise do que se deu, tampouco para uma previsibilidade do que está por vir. No entanto, a presença do presente é o encontro íntimo e efêmero entre passado e futuro. No contemporâneo estamos nesse lugar de fratura, de inapreensibilidade. E a arte refletirá esses aspectos. Suas preocupações e questões são de todas as ordens, relacionadas à própria arte, à vida e ao tempo em seus diversos aspectos – filosóficos, antropológicos, etnológicos...

E como relacionar tais aspectos com a arte contemporânea? Entendemos que a chave de acesso para suas questões tem cumplicidade com essa percepção do tempo que os dois autores apontam. O espectador se identifica, por algum mecanismo interno, com o que está vendo. São “impressões” de que já havia tido contato com algo sobre essas obras, de que já havia vivido situações

semelhantes e de que conhece, por alguma razão não identificada imediatamente, esse repertório. O distanciamento e anacronismo favorecem, sob nosso ponto de vista, o desejado encontro com as obras contemporâneas.

Dois momentos da história e dois artistas em especial colocam em discussão o sistema e a própria arte – Marcel Duchamp, nos anos 1910 e Andy Warhol, nos anos 1960. Quando Arthur Danto, referindo-se à década de 1960, diz que “no que se refere às aparências, tudo poderia ser uma obra de arte, [...] se fosse o caso de descobrir o que era arte, seria preciso voltar-se da experiência do sentido para o pensamento” (DANTO, 2006, p. 16), refere-se à arte conceitual, em que sequer era mais necessário ter um objeto visual palpável para que algo fosse uma obra de arte e à “transfiguração do lugar comum”, quando nada precisa marcar externamente a diferença entre um objeto “feito” pelo artista e um objeto adquirido no comércio ou na indústria. Após Duchamp, que havia apontado para a possibilidade de qualquer coisa vir a ser uma obra de arte, Andy Warhol com as *Brillo Boxes* reinaugura a indiscernibilidade entre o que é ou não uma obra de arte, entre o que pode ou não fazer parte deste repertório. Ao colocar no museu objetos absolutamente iguais aos que estão nos supermercados, a discussão em torno do que se pode definir como arte se complexifica. Marcel Duchamp havia questionado o que é arte e Warhol, a indiscernibilidade pela aparência.

E retornamos à questão da fraqueza da arte contemporânea, pois uma arte que não permite discernir à primeira vista objetos, vivências, acontecimentos do cotidiano e produção artística, pode fazer com que seja considerada fraca, sem potência. Para o público não familiarizado, encontrar esses objetos ou imagens, nos mais diversos materiais, de autoria coletiva, apropriados, pode ser motivo, e muitas vezes é, de imediata reação e rejeição. A proximidade com “o lugar comum” pode simultaneamente aproximar ou confrontar a ideia que se tem da arte como representação ou, necessariamente, como algo do campo da beleza e do domínio técnico e material dos próprios meios da arte. Essa

seria sua fraqueza. A fraqueza da arte contemporânea, portanto, pode estar na sua proximidade com o que o público já traz como conhecimento, vivência, experiência.

A parcela de responsabilidade de um museu ou de um espaço cultural e de seus agentes, portanto, é muito maior do que se possa imaginar. A experiência que uma visita proporciona, seja presencial ou na *web*, pode ir muito além daquele encontro. O consumo da arte, em todos os seus sentidos e significados, se coloca como questão, conquista e problema. Não são raros os programas educativos permanentes, porém, permanecem raros os programas que envolvem continuidade, acompanhamento de grupos que voltem ao espaço com frequência ou até que desenvolvam trabalhos a partir de visitas aos acervos das instituições. Continuidade e aprofundamento são palavras que podem soar estranhas na superficialidade e efemeridade do mundo contemporâneo. A relevância da formação de professores e de alunos para que, de fato, tais encontros possam ser produtivos deve ser considerada.

A desconexão entre mediação cultural e educação termina por enfraquecer ambas quando poderiam investir em uma conjunção de reciprocidade e complementariedade. A arte se presta ao consumo por diversas vias, seja como mercadoria, como agregador de valor, como bem cultural e, até, como lazer. Um grande mercado é acionado pelo sistema da arte, que não se restringe às operações financeiras. Procura conquistar um público de formação estranha à história da arte que, por sua vez, busca encontrar na arte um investimento seguro e/ou signos de distinção de classe, segundo Ronaldo Brito (1975), pensar qualitativamente e não quantitativamente o consumo cultural é de extrema importância para que se possa avaliar o “resultado” de tais tentativas democratizadoras da arte.

Trabalhar com educação, de uma maneira geral, requer uma atitude quase de militância e é importante que os mediadores e instituições culturais estejam conscientes do lugar que ocupam nessa complexa rede de formação, informação, comunicação entre

arte e público. Percebemos, via de regra, que imersão nos processos, promover demora, e realizar uma avaliação crítica permanente são essenciais para que experiências de ensino nessas instituições sejam bem-sucedidas. O caráter experimental de tais experiências deve ser incentivado em ações educativas. Assim como a arte é construída a partir de seu tempo, o conhecimento deve ser construído coletivamente com o interlocutor. Fazer, pensar, refletir, refazer.

Sendo a arte contemporânea aquela que diz criticamente da vida, entendemos que uma das funções da mediação, senão a principal, é contribuir para a percepção desses comentários críticos sobre as questões do mundo na atualidade. A mediação pode ser uma ação artística com a potência de uma ação política, e o mediador aquele que performa, que incorpora a poética do artista e questões da curadoria, com autonomia para fazê-lo, e para ter práticas mais experimentais. Uma ação de troca em que o escuro do nosso tempo, a fratura, possa se apresentar como lugar de exploração.

A indiscernibilidade, afinal, pode se transmudar em ação política, pois se podemos estar aqui e fazer parte desse acontecimento, tudo podemos. Da mesma forma, se podemos estar aqui e perceber o que está acontecendo, igualmente tudo podemos. Não se trata de explicar a intenção do artista, mas de permitir que essa percepção por parte do visitante se dê. Provocar demora, imersão, começar uma conversa, que cresce em direção à suspensão do tempo, quando arte é ativada. Alguns trabalhos podem ter mais ressonância em dado momento, mas em suas camadas de leitura, que sobrevivem às questões locais e cronológicas, está a sua potência – naquelas questões que fazem sentido e que podem ser pressentidas pelo visitante, pelo participante. Quando nos referimos ao trabalho de mediação como uma militância, como uma ação política, o fazemos nesse aspecto. Trata-se do compartilhamento de determinado conhecimento considerando o que cada um traz como experiência, conhecimento, sabedoria, e isso tem uma potência transformadora. As diferentes identidades, referências, os diversos cotidianos, hábitos, se considerados como aspectos desse saber

podem promover reflexão, profundidade, apreensão. O campo da arte traz essa possibilidade, pois lida com questões da vida, de hoje, do comum, do que pode ser coletivo. Diz Rancière (2009, p. 15):

Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos, tipo de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.

Se a arte tem essa possibilidade de falar do seu tempo em forma de ficção, acessando partes de histórias e da história, por seus rastros, essa possibilidade traz em si a potência de um ato político, transformador. Ao traduzir seu tempo, na maioria das vezes se antecipando a ele, essa potência é muito clara. Essa potência política não está apenas em cada trabalho, na obra de uma artista, mas na constituição mesmo daquilo que nomeamos “arte”. Trata-se de uma forma de comentar a história, de elaborá-la, de promover uma reflexão sobre ela. Como vimos, o olhar que validará poderá, muitas vezes, vir depois, um olhar para trás, de resgate, de reconhecimento. Quão grande é, portanto, o desafio de lidar com a incompreensão do tempo presente. Não nos referimos a uma incompreensão ressentida, mas sim com a falta de condições críticas necessárias para que esse entendimento se dê. Procura-se, na maioria das vezes, uma resposta fácil, óbvia, direta, quando a graça está em ler nos espaços, na falta, no pressentimento.

Partilhar o sensível é tão pertinente... O quanto se pode provocar de discussão, de pensamento sobre seu próprio tempo, de visão crítica. A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce.

Quem pode participar? Quem autoriza essa participação?
Nós.

EDUCAÇÃO E ARTE: PAULO FREIRE E A ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE

Teresinha M. C. Vilela

Esta frase “A deputada elegeu o educador Paulo Freire como inimigo¹” resume um pouco dos absurdos que vivenciamos nos últimos anos no Brasil. “Tropa de choque” e “máquina de *fake news*” são algumas palavras encontradas na matéria de uma revista para se referir aos ataques ao educador, à educação pública e à democracia. Em contraponto, continuamos com os nossos trabalhos, aqui e em vários outros países, sobre Paulo Freire.

No momento iniciamos uma pesquisa² que tem como objetivo analisar a contribuição do pensamento freireano para o ensino de arte a partir do acervo da Escolinha de Arte do Recife. Para tanto, optamos por uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com apoio em base documental.

Algumas trilhas estão sendo seguidas. Dessa forma, encontramos algumas pessoas que influenciaram ou foram influenciadas por Paulo Freire (1921-1997), como Elza Freire (1916-1986), Noêmia Varela (1917-2016), Augusto Rodrigues (1913-1993) e Ana Mae Barbosa (1936-). Ana Mae Barbosa não como contemporânea (AZEVEDO, 2014), mas, como ela costuma afirmar, reconhecendo Paulo Freire e Noêmia Varela como seus pais intelectuais.

A pesquisa tem como local de “encontros” a Escolinha de Arte do Recife, em que Paulo Freire, Elza Freire, Noêmia Varela, Augusto Rodrigues e Ana Mae Barbosa, com suas vivências na década de 1950, estiveram presentes e desempenharam um papel importante na Educação e na Arte.

¹ Publicado em: <https://www.cartacapital.com.br/tag/paulo-freire/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

² Estágio pós-doutoral no PPGEduc/UFRRJ, supervisionado pelo prof. Aristóteles Berino.

E para este estudo escolhemos iniciar com duas das três palavras-chave da nossa pesquisa, que se encontram no título: “Paulo Freire” e “Escolinha de Arte do Recife”. Geralmente, as palavras-chave de um texto científico buscam comunicar de forma direta o sentido do texto, apresentam-se como instrumento de busca e são selecionadas pelo(s) autor(es). Neste estudo, as palavras-chave ganham um sentido também de palavras geradoras, como nos Círculos de Cultura. E buscamos na decodificação das codificações, isto é, nossa intenção é atribuir às palavras-chave um sentido mais profundo como ocorre com as palavras geradoras.

No pensamento freireano, as palavras geradoras são “estruturas de superfície”, as codificadas são quando os elementos são identificados e descritivos. E a “estrutura profunda”, o decodificado, quando os elementos não estariam visíveis, “emerge na medida em que se verticaliza a leitura” (NEVES; BERINO, 2021, p. 101). Para Paulo Freire, a linguagem podia ser não só a escrita, “toda codificação é sempre um discurso a ser lido” (FREIRE, 2021, p. 168), considerando a visual, auditiva, tátil e audiovisual, uma concepção em que a Cultura Visual como um campo transdisciplinar atua. Esta concepção (VILELA, 2017) contribui para ampliar as formas de “ver”.

Paulo Freire, em uma conversa com Sérgio Guimarães (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 72), sugere o uso do gravador como instrumento, ampliando as possibilidades para “ouvir” os estudantes. Ele propõe atividades que envolvam estudantes de diferentes idades, com a utilização do gravador e acrescenta a máquina fotográfica, como instrumento dando visualidade a esta escuta do mundo. Nesta proposta, a imagem aparece não como uma ilustração, mas como parte integrante do objetivo proposto.

Adiante na conversa, Paulo Freire pergunta a Sérgio Guimarães: “O menino sai para escutar e fotografar o mundo dele entendes?” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 74). A proposta não termina aí, passa pela apresentação, exposição, introdução à pesquisa e debate. “O mundo dele” precisa ser ouvido, visto e debatido. Este pensamento do autor reaparece em outros momentos em suas publicações. Fica clara a

importância dada aos autores para integrar os instrumentos como o gravador e a máquina fotográfica ao contexto do estudante. A aproximação da obra de Paulo Freire com os artefatos aparece já em Angicos (RN) com os projetores de *slides*³.

A primeira esposa de Paulo Freire, Elza Freire, participou diretamente dos projetos de alfabetização, ainda em Recife (PE), na década de 1950. Para a alfabetização de crianças ela já usava as palavras geradoras do mundo das crianças. Assim, os dois fizeram experimentos com a alfabetização de adultos, com as palavras geradoras do mundo dos adultos e, de acordo com Elza Freire, “não fizemos por cartaz. Na hora, fazíamos o **desenho** e escrevíamos também a palavra” (FREIRE, 2001, p. 348, grifo nosso).

Em 1963, conhecido como a experiência de alfabetização em Angicos (RN), Paulo Freire foi convidado para o projeto em que atuou com 300 adultos em quarenta horas, entre as palavras geradoras (LYRA, 1996): sapato, voto, povo, milho e salina. Cabe aqui lembrar das fichas de cultura, com material riquíssimo com imagens, utilizadas por Paulo Freire:

Ainda que o momento mais lembrado fosse o que ocorria a partir das “palavras geradoras” e das “famílias fonêmicas” – que uma vez combinadas dariam impulso à formação de novas palavras –, o uso da imagem referia-se a “um momento significativo da sua prática”, e não um mero apêndice, dando sequência à discussão e ao diálogo a partir também do uso destas fichas de cultura (NEVES; BERINO, 2021, p. 90).

Palavra geradora: Paulo Freire

A importância de Paulo Freire no campo da educação é fato, porém, sua contribuição para o campo da arte talvez seja pouco divulgada. “Paulo Freire não escreveu sobre arte, mas deixou as

³ Nota: *Slide*: “Dispositivo de 35mm, a cores ou em preto e branco, montado numa moldura de plástico ou papelão para projeção”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/slide/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

trilhas para a gente seguir”, afirma Ana Mae Barbosa na *live* “Balada Cultural”, em 30 de janeiro de 2021⁴.

Do nosso ponto de vista, são poucos os autores que escrevem sobre a contribuição freireana no campo da arte; apesar dos vestígios encontrados em sua trajetória, podemos até pensar em um possível apagamento. Ao contrário, em sua trajetória, logo no início encontramos Paulo Freire como professor (BRANDÃO, 2005) Catedrático da Faculdade de Belas Artes, Universidade do Recife, em 1952, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A Universidade do Recife, em 1946, (SILVA, 2003) incorporou a Escola de Belas Artes, Faculdade de Direito, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Filosofia.

Sobre os poucos autores que escrevem sobre Paulo Freire neste sentido, temos Aristóteles Berino que sinaliza para as questões estéticas presentes no pensamento freireano, como em suas palavras: “é possível dizer, sem vacilar, que a estética foi uma questão que sempre esteve presente nos seus escritos e nas suas conversas sobre a educação” (BERINO, 2017b, p. 182). E ainda: “Recuperar o pensamento estético de Paulo Freire é um movimento de atualização do seu legado para o desafio da educação popular no século XXI” (BERINO, 2020b, p. 32).

Outro autor é Fernando Azevedo, que a partir de sua pesquisa entre os anos de 2001 e 2014, com Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa, encontra a relação delas com Paulo Freire. O autor sintetiza da seguinte forma: “Penso que na realidade o que é significativo na relação entre Paulo Freire, Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa diz respeito à concepção de educação como forma de libertação” (AZEVEDO, 2001, p. 76).

Uma coisa podemos afirmar, que a Educação e a Arte reuniram Paulo Freire, Elza Freire, Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa em um momento muito significativo, ainda em Recife (PE), na década de 1950, que contribuiriam tanto para o campo da educação, quanto

⁴ Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=3ATpTsBPv1Q&t=1856s>. Acesso em: 30 jan. 2021.

para o campo da arte. Ana Mae Barbosa, por exemplo, participou de um Curso Preparatório de que Paulo Freire e Elza Freire foram os organizadores, por volta de 1955 (BARBOSA, 2017).

Neste mesmo curso, Ana Mae Barbosa conheceu e estudou com Noêmia Varela, professora de arte, que era amiga de Paulo Freire. Noêmia Varela estudou na primeira turma de Pedagogia na Faculdade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco, em 1948. Noêmia Varela foi uma das fundadoras da Escolinha de Arte do Recife.

Ana Mae Barbosa foi professora da Escolinha de Arte do Recife e professora dos filhos de Paulo Freire (AZEVEDO, 2014). E a própria Ana Mae Barbosa (1996), que apresenta em um texto intitulado “Paulo Freire e Arte-Educação”, conta um pouco esta influência.

Para contextualizar a relação de Paulo Freire com a Escolinha de Arte do Recife, iniciaremos com dois fatos que antecederam a fundação da Escolinha de Arte do Brasil:

O primeiro fato foi a exposição britânica de crianças, que ocorreu em 1941, na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro. No catálogo da exposição apresentado por Herbert Read, o autor cita as inovações a partir de vários estudos incluindo Franz Cizek, o qual inicia a valorização da estética do desenho infantil. A ênfase apresentada no catálogo em relação à criatividade foi observada no resultado dos desenhos expostos e chamou a atenção de educadores na época, inclusive do artista plástico pernambucano Augusto Rodrigues.

O segundo fato foi a recusa, em 1948, dos desenhos brasileiros para Exposição de Arte Infantil que aconteceu em Milão. A exposição contou com desenhos das crianças de vários países como Argentina, Alemanha, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Itália, Japão, Madagascar, Marrocos, Noruega, Palestina, Polônia e Uruguai. O motivo da recusa foi a influência de adultos nos desenhos brasileiros enviados. Augusto Rodrigues decidiu, com outros colaboradores que partilhavam do mesmo objetivo, organizar um local para as crianças desenvolverem seus trabalhos. “E a Itália receberia, anos mais tarde, nova leva de

desenhos e pinturas de crianças brasileiras com características bem diferentes daquelas de 1948” (BRASIL, 1980, p. 31).

Estes fatos contribuíram para surgir a Escolinha de Arte do Brasil, que teve como seus fundadores os artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim, em 1948, no Rio de Janeiro. A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) foi fundada “como instituição de utilidade pública, de caráter filantrópico sem fins lucrativos, com registro no Conselho Nacional de Serviço Social do MEC” (BRITTO, 2008, p. 15).

Em Recife, nesse mesmo ano, identificamos o nome de Paulo Freire no *Jornal Diário de Recife*⁵, na inauguração de uma unidade do Serviço Social da Indústria (SESI), em Santo Amaro; no texto, esta unidade ficava em um bairro operário. E segundo Gadotti (2003), Paulo Freire desenvolveu suas reflexões a partir de suas práticas com a classe trabalhadora de 1947-1956, como assistente e depois diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI/PE.

Ainda sobre a Escolinha de Arte do Brasil, ela se tornou um marco na história do ensino de arte, desencadeando uma série de propostas tanto para as crianças, com a livre expressão e a sensibilidade do processo criativo, quanto para os professores que por ali passaram, fundamentadas em estudiosos como Herbert Read (1982), Viktor Lowenfeld e Brittain (1977), entre outros.

A experiência da Escolinha de Arte do Brasil foi ampliada para vários estados, como apresentado por Ana Mae Barbosa (2008, p. 5): “professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinha de Arte por todo o Brasil”, tornando-se um movimento não só a nível nacional conhecido como Movimento Escolinhas de Arte (MEA), com aproximadamente 140 Escolinhas de Arte no Brasil, como também no Paraguai, duas na Argentina e uma em Portugal. Para complementar, Augusto Rodrigues: “Necessitávamos mobilizar todos os estados, criando escolas dentro da nossa filosofia, lutando

⁵ Disponível em: <http://200.238.101.22/docreader/docreader.aspx?bib=DM1948>. Acesso em: 09 maio 2021.

por mudanças, transformação, para influenciar o sistema institucional” (RODRIGUES, 2019, p. 34).

Palavra geradora: Escolinha de Arte do Recife

A Escolinha de Arte do Recife foi a terceira escola do Movimento Escolinhas de Arte, fundada por educadores, intelectuais e artistas, Noêmia Varela, Augusto Rodrigues, Paulo Freire, Ulisses Pernambucano, Francisco Brennand, Aloísio Magalhães, Hermilo Borba e Lula Cardoso Aires (BRASIL, 1980). Também encontramos (CARVALHO; SILVA, E.; SILVA, M., 2017) os nomes de Abelardo Rodrigues, Aloísio Magalhães, Anita Paes Barreto e Elza Freire, como fundadores. A Escolinha de Arte do Recife foi instituída em 06 de março de 1953 (VARELA, 2019), a partir de um curso para 43 professores, que Noêmia Varela organizou e convidou Augusto Rodrigues para a parte de arte.

Em um fragmento, observa-se a colaboração de Paulo Freire para a Escolinha de Arte do Recife, na carta que Noêmia Varela, em 1958, envia para Augusto Rodrigues, e que abaixo destacamos algumas partes:

Augusto, Há dias falei com Raquel Crasto e **Paulo Freire** sobre o nosso projeto com a primeira, por ter experiência bem próxima do que entendemos como boa orientação de escola pré-primária e primária, tendo procurado, em seu Instituto Capibaribe, respeitar a auto expressão da criança e valorizá-la como parte do currículo. Ainda, pelo contato que tem tido com professoras – cursos para concursos e de extensão. Em relação à experiência de **Paulo**, considero-a sobretudo pelo aspecto objetivo de sua crítica construtiva às nossas ideias [...]. **Paulo Freire** achou o plano, em suas linhas gerais, um dos melhores em sua fase inicial de planejamento, entretanto “utópico” se considerarmos nossa realidade, fora dos objetivos do que se vem fazendo ou desejando fazer por uma educação intimamente relacionada com o plano de desenvolvimento econômico no Brasil (plano da UNESCO e do INEP). Julga que nosso plano deva ser orientado dentro dos objetivos do Ministério de Educação e Cultura. Precisamos dar ao nosso projeto propósitos claros, imediatos, feição prática. (Não o vejo tão longe, em seus fundamentos, de um plano de desenvolvimento econômico. Leia o capítulo de ARTE E INDÚSTRIA, de Read, sobre arte e educação na idade industrial.) com essa observação. **Paulo**

deseja defender nosso projeto frente ao julgamento do M. de Educação. Sugeriu também que o curso poderia ter uma parte introdutória – série de conferências sobre a realidade brasileira no plano da educação de base. levantamento de problemas críticos da educação entre nós, fundamentação filosófica ligada à arte e educação, como também à indústria e ao desenvolvimento econômico. Lembrou que o próprio Anísio Teixeira poderia integrar essa equipe de conferencistas, bem como outros elementos do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e outras instituições (não deixe de ler o n. 7, abril 1958, da revista EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS. Veja relatório de d. Lúcia Pinheiro, da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério e outros planos e artigos). Quanto às matérias do curso, a opinião de **Paulo** foi bem clara: além da parte criadora, do desenvolvimento estético da aluna-professora, focalizar as matérias de cultura geral (antropologia cultural, psicologia, história da arte, filosofia da arte, princípios didáticos fundamentais à educação artística) (BRASIL, 1980, p. 76-78, grifos nossos).

Nesta carta, o envolvimento de Paulo Freire com a arte fica evidente, sua intenção em apresentar o projeto ao Ministério de Educação e Cultura, a questão estética já presente, a sugestão das conferências, além da preocupação com as matérias de cultura geral para fundamentar a Educação Artística.

Figura 1.
Escolinha de Arte do Recife



Fonte: Teresinha Vilela.

E como pensado por Augusto Rodrigues, as Escolinhas de Artes do Brasil têm **vida longa** e a Escolinha de Arte do Recife permanece atualmente no mesmo local, no bairro Graças, em Recife. Ao percorrer as várias salas da Escolinha de Arte do Recife, podemos conferir a quantidade de material existente. Diferentemente da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, a de Recife permanece no mesmo local desde a sua inauguração, em 1953. Noêmia Varela (2019) conta em depoimento que nesse mesmo lugar, da Escolinha de Arte do Recife, Augusto Rodrigues aprendeu a ler, e que foi Hermilo Borba, teatrólogo, que encontrou o lugar, foi um dos fundadores, como citado anteriormente. O local é acolhedor, são duas casas antigas, com acesso por um corredor que une os dois espaços. Ainda presentes várias peças do mobiliário da época da sua inauguração.

Figura 2.
Data da Fundação da Escolinha de Arte do Recife



Fonte: Teresinha Vilela.

A Escolinha de Arte do Recife tem vários acervos: “constituídos por produções artísticas dos estudantes dos diferentes cursos promovidos pela Escolinha de Arte do Recife desde a década de 1950 até os dias atuais”. E ainda: “o acervo é constituído por diferentes documentos (recortes de jornais, relatórios, planos de ensino) e fotografias que contam a história da Arte, da Educação e da Arte/Educação Brasileira” (CARVALHO; SILVA, E.; SILVA, M., 2017, p. 4.409).

Considerações

A intenção deste texto foi apresentar parte da nossa pesquisa inicial, que tem como objetivo analisar a contribuição do pensamento freireano para o ensino de arte a partir do acervo da Escolinha de Arte do Recife. A princípio, já observamos que o período do convívio, na década de 1950, em Recife (PE), entre Paulo Freire, Elza Freire, Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa foi enriquecedor, tanto para o campo da educação, como para o campo da arte, seus desdobramentos influenciaram a história de cada um deles, assim como tantas outras histórias. Inclusive, Ana Mae Barbosa é a terceira palavra geradora da nossa pesquisa, intitulada “Contribuições de Paulo Freire para o Ensino da Arte: Escolinha de Arte do Recife”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Um outro ponto a destacar é o trecho da carta que Noêmia Varela escreve para Augusto Rodrigues, que demonstra a participação direta de Paulo Freire na organização, estrutura, fundamentação à arte e educação. Pesquisar sobre Paulo Freire e a Escolinha de Arte do Recife tem sido motivador em tempos tão sombrios.

Já a fundação das Escolinhas de Arte consideramos um “marco”, pois, espalhadas pelo Brasil e por outros países, significaram e significam múltiplas experiências com seus alunos e alunas, professores e professoras, assim como para a formação dos

educadores, no aprofundamento das questões relacionadas com a teoria e com a prática com educação e com a arte. O fato que antecede a fundação da primeira Escolinha de Arte é a partir da mudança da concepção dos desenhos das crianças brasileiras entre a recusa e o aceite em exposições posteriores como uma “virada”.

E retomar a frase que “toda codificação é sempre um discurso a ser lido” (FREIRE, 2011, p. 168) atravessa o campo da educação, da arte e da cultura visual, é o olhar sensível em que estão presentes todos os campos.

Dessa forma, aqui nos despedimos de forma provisória com as palavras de Paulo Freire, tão atuais, escritas em Pernambuco na década de 1950: “Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação” (FREIRE, 1959, p. 12). E, com este pensamento, nesta busca de um país mais democrático, menos desigual, continuamos os nossos estudos, atentos a decodificar nossas diversas palavras geradoras e a incentivar, se possível, outras pesquisas.

EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS. SOBRE ENSINO, APRENDIZADO E DESLOCAMENTOS

Valéria Leite de Aquino
João Gabriel S. C. Moreira
Michelle Carla B. Santos

[...] compreendemos as coisas na medida em que nos
movemos entre elas.
Merleau-Ponty

Com a proposta de lançar o olhar sobre algumas possibilidades de relações da tríade cultura visual, arte e educação, trazemos como ponto de partida para nossa reflexão uma das experiências desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e projeto de extensão Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ)¹, que, desde 2018, vem desenvolvendo trabalhos em parceria com o Ecomuseu Ilha Grande² (RJ). Alguns desses trabalhos são desenvolvidos no âmbito do projeto “Ilha Grande, Memória e Cultura Digital”, que tem como um

¹ O Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ), criado há mais de vinte anos, é um espaço para reflexão, pesquisa, análise, difusão e apoio das expressões de arte e culturas populares. Vinculado ao Instituto de Artes, desenvolve atividades de pesquisa e extensão com o objetivo de fomentar diálogo multidisciplinar conjugando Antropologia, Sociologia, Artes, História e patrimônio cultural e artístico.

² O Ecomuseu Ilha Grande é um Programa de Extensão e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), voltado às atividades de preservação, investigação e divulgação do meio ambiente, da história e da vida sociocultural da ilha. Composto por quatro unidades – Museu do Cárcere, Museu do Meio Ambiente, Centro Multimídia e Parque Botânico – opera com a noção de território e de patrimônio integral, como conceitos historicamente determinados. Enquanto conjunto museal, articula-se a uma perspectiva de desenvolvimento socioambiental que tem vínculos estreitos com as comunidades locais.

de seus objetivos produzir registros de memórias relacionadas às comunidades locais e à cultura caiçara em especial³.

O termo “caiçara”, por sua vez, designa o modo de vida dos nativos de parte do litoral brasileiro e se refere a uma economia de subsistência voltada para a pesca e agricultura, correspondendo a marcas culturais características. Com origem no vocabulário Tupi-Guarani, o termo era utilizado para designar o curral – ou armadilha – feito de galhos e fincados na água para cercar os peixes, só posteriormente passou a designar indivíduos e comunidades do litoral dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná (ADAMS, 2000; CALVENTE, 1997; DIEGUES, 1998; PRADO, 2003).

Devido a sua riqueza natural, a Ilha Grande é protegida por lei desde 1971 a partir da criação do Parque Estadual da Ilha Grande (Decreto Estadual n. 15.273). Os Parques Estaduais são Unidades de Proteção Integral que têm como um dos objetivos a preservação da natureza possibilitando, em algumas áreas ou zonas, a realização de pesquisas científicas e/ou atividades de educação ambiental e de recreação em contato com a natureza. Para além dessa medida legal, a Ilha agrega também outras unidades de preservação, como a Reserva Biológica da Ilha Grande, a Reserva Biológica Estadual da Praia do Sul, a Área de Proteção Ambiental Tamoios e o Parque Marinho do Aventureiro⁴. A partir de 2007, a Ilha Grande passou a ter 87% de área preservada por legislação específica, sendo ainda parte integrante do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Lei Federal n. 9.985, de 2000).

³ O projeto “Ilha Grande, memória e cultura digital: recuperação do instalações do Centro Multimídia e preservação do conteúdo integral da Ilha Grande” (Edital FAPERJ n. 30/2014) tem como objetivo geral fomentar estudos e conceitos de desenvolvimento sustentável “na” e “sobre” a Ilha Grande, e implantar o Centro Multimídia. Dentro desse projeto, o Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ) é responsável pelas ações que envolvem o registro de memórias relacionadas tanto à cultura caiçara quanto às atividades culturais e recreativas do antigo presídio da Vila Dois Rios. Para além dos registros de memórias, o Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ) também realiza projeção de filmes e oficinas de desenho com foco nas práticas lúdicas dos habitantes da Ilha Grande.

⁴ Cf.: www.inea.rj.gov.br.

O trabalho que o Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ) vem desenvolvendo na Ilha focaliza especialmente os moradores locais, “nativos” ou não, e possui como pano de fundo as reflexões sobre os modos e condições de “estar no mundo”, do “estar vivo” (MERLEAU-PONTY, 1999; INGOLD, 2015). Trata-se de uma perspectiva que se enquadra no que é denominado hoje como *epistemologias ecológicas*, entendidas como um deslocamento epistemológico no pensamento ocidental, que trazem a questão ambiental enquanto um fenômeno que produz novos pactos sociais, mas também novas disposições subjetivas que se expressam por meio do Sujeito Ecológico, este entendido como um conceito que identifica um amplo conjunto de disposições ecologicamente orientadas (STEIL; CARVALHO, 2014).

Epistemologias ecológicas: da experiência perceptiva ao conhecimento do mundo

As epistemologias ecológicas podem ser entendidas como um empreendimento que busca deslocar o sujeito cartesiano e com isso desconstruir, ou mesmo superar, uma série de dualidades modernas, como natureza e cultura, corpo e mente, sujeito e objeto, artifício e natureza, pensamento e matéria. Fritjof Capra (1985 *apud* GONÇALVES, 1992), ao abordar o impacto do pensamento de Descartes para a visão fragmentada do universo, presente no pensamento ocidental moderno, destaca que

[...] o cogito cartesiano, como passou a ser chamado, fez com que Descartes privilegiasse a mente em relação à matéria e levou-o à conclusão de que as duas eram separadas e fundamentalmente diferentes. [...] A divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. Ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes “dentro” de nossos corpos; levou-nos a atribuir ao trabalho mental um valor superior ao do trabalho manual [...] Descartes baseou toda a sua concepção de natureza nessa divisão fundamental entre dois domínios separados e independentes: o da mente ou *res cogitans*, “coisa pensante”, e o da matéria, ou *res extensa*, a “coisa externa”. Mente e matéria eram criação de Deus, que representava o ponto de referência comum a ambas e era fonte da

ordem natural exata e da luz e da razão que habilitava a mente humana a reconhecer essa ordem (CAPRA, 1985, p. 54 *apud* GONÇALVES, 1992, p. 11).

Gonçalves (1992), ao explorar outros referenciais para a compreensão da interrelação homem-mundo, chama a atenção para o impacto do discurso cartesiano na constituição da modernidade ao afirmar que “a identificação entre certeza, verdade e conhecimento científico, [...] vem a contribuir enormemente para a constituição de um dos pilares da modernidade: a reificação do discurso científico, que passou a ser incontestável, absoluto, um novo mito gerador, ou, [...] uma nova ‘significação imaginária social’” (GONÇALVES, 1992, p. 11).

É em contraposição a essa tradição científica, que coloca homem e natureza em domínios distintos do saber, que surgem, no debate contemporâneo, as epistemologias ecológicas. Estas dão destaque para uma relação simétrica entre humanos e não humanos em seus ambientes, e, por isso mesmo, se contrapõem à perspectiva representacional, buscam entender o processo de construção de conhecimento como um processo de engajamento do corpo no mundo.

As epistemologias ecológicas contrapõem-se à perspectiva representacional. Partem de uma premissa compartilhada de que os significados, os conceitos e as abstrações que resultam do processo do conhecimento não constituem um mundo à parte em relação à matéria e às coisas. Conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo, e não uma prerrogativa humana que se processaria no espaço restrito da mente como uma operação racional. Torna-se, assim, impossível dissociar a mente do corpo, a cultura da natureza, o *conhecimento da experiência*. Para conhecer, a partir da perspectiva ecológica, é necessário estar imerso na matéria e no mundo através do engajamento contínuo no ambiente (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 164, grifos nossos).

Trata-se de um posicionamento que questiona a delimitação do conhecimento à mente humana ao buscar recuperar a materialidade e autonomia do mundo, ao mesmo tempo em que podem ser consideradas como uma proposta que nos traz outras perspectivas

sobre os modos de conhecimento ao incluir as bases materiais da vida em seu processo de produção⁵.

As epistemologias ecológicas, enquanto debate teórico-filosófico, compreendem uma grande diversidade de autores com distintos referenciais teóricos e origens disciplinares. Apesar disso, podemos destacar como convergência a proposta de desconstruir as dualidades modernas a partir de uma perspectiva simétrica das relações entre humanos e não humanos no ambiente.

Nesse sentido, chamamos a atenção para as reflexões desenvolvidas pelo antropólogo Tim Ingold enquanto um relevante e contemporâneo crítico ao distanciamento epistemológico da ciência moderna. Ingold, em diálogo direto com a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty – que opera com um deslocamento analítico do ser abstrato que dá sentido ao mundo, para um “ser-no-mundo” – propõe um novo paradigma ao situar o observador como integrado ao ambiente, num mundo em movimento, onde o conhecimento se processa pela participação, pelo engajamento no mundo.

Ao invés de pensar em nós mesmos apenas como observadores, trilhando nosso caminho ao redor dos objetos espalhados pelo chão do mundo já formado, devemos imaginar-nos, em primeiro lugar, como participantes, cada um imerso com todo nosso ser nas correntes de um mundo em formação: na luz solar nós vemos, a chuva na qual ouvimos e o vento no qual sentimos. Participação não se opõe à observação, mas é uma condição para isso, assim como a luz é uma condição para se ver as coisas, o som para ouvi-las, e a sensação para senti-las (INGOLD, 2015, p. 197).

O trecho acima explicita um ponto importante na abordagem de Ingold, trata-se da relação entre observação, participação e conhecimento. Para o autor, observação e participação são interativas, não há contradição entre elas, em vez disso são

⁵ Carlos Steil e Isabel Carvalho (2014) chamam a atenção para as interessantes aproximações entre a perspectiva das epistemologias ecológicas e os novos materialismos. Entre essas convergências, destacamos a ontologia simétrica em oposição à ontologia antropocêntrica como um caminho que aponta para a superação do etnocentrismo.

entendidas como condição uma da outra ou, dito de outra forma, trata-se da percepção e ação acopladas. Como apontaram Steil e Carvalho (2014) anteriormente, o conhecimento, nessa perspectiva, se dá pela imersão na matéria e no mundo por meio do engajamento no ambiente, nesse sentido, e considerando que, de acordo com Ingold (2015), o conhecimento depende da observação/percepção, e esta é diretamente relacionada à participação/ação, pode-se afirmar que o conhecimento acontece no campo da prática, onde o observador precisa estar “acoplado” aos aspectos do mundo, foco de sua atenção.

Ingold (2010), ao discutir o papel da transmissão geracional e da experiência nos modos por meio dos quais os homens conhecem e participam do mundo, afirma que

[...] as capacidades específicas de percepção e ação que constituem a[s] habilidade[s] [...] são desenvolvimentalmente incorporadas no *modus operandi* do organismo humano através de prática e treinamento, sob a orientação de praticantes já experientes, num ambiente caracterizado por suas próprias texturas e topografia, e coalhado de produtos de atividade humana anterior (INGOLD, 2010, p. 16, grifos do autor).

A questão da experiência surge também importante como referencial no processo do conhecimento. Larrosa Bondía (2002), ao abordar a educação a partir do par experiência/sentido, nos apresenta uma reflexão esclarecedora sobre a terminologia da palavra.

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de

estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (BONDÍA, 2002, p. 25, grifos do autor).

Experiência passa necessariamente pelo engajamento ativo e exploratório no mundo. Trata-se de uma compreensão muito próxima à de experiência perceptiva de Merleau-Ponty (1999), que a entende a partir da relação do corpo com o mundo, ou seja, ela é primordialmente corporal, e o mundo é entendido não como um objeto, como constituído por relações objetivas, ao contrário, ele é o meio natural, o campo de todos os pensamentos e percepções, e o sujeito, por sua vez, é um corpo no mundo. Nesse sentido, “perceber” é algo que se opõe ao representar ou ao instaurar um pensamento objetivo, em que o mundo é visto como uma realidade autônoma e objetiva que pode ser acessado pela consciência através da representação, como prega a tradição moderna. A consciência, na fenomenologia da percepção, se define como percepção, é uma consciência perceptiva (MERLEAU-PONTY, 1999; LIMA, 2014).

Para Merleau-Ponty, a percepção/consciência se dá na relação inaugural entre o corpo e o mundo, não se trata de uma “revelação subjetiva de uma qualidade sensível”, ao contrário, “é o ato pelo qual o indivíduo, organizando suas sensações presentes, interpretando-as e completando-as, opõe-se a um objeto” real e diferente de si mesmo, “é uma relação imediata entre consciência concreta e universo”. A percepção é “o acesso à experiência ordinária onde se unem a consciência e o mundo” (LIMA, 2014, p. 109).

A relação entre experiência e conhecimento, por sua vez, é indissociável. Ingold (2010, p. 07) afirma que “nosso conhecimento consiste, em primeiro lugar, em habilidades, e que todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo de prática”. Para o autor, a habilidade é a base de todo conhecimento e é adquirida por meio da experiência prática, muitas vezes orientada por outros praticantes mais experientes.

Ingold (2010), ao discutir o papel da transmissão geracional na “continuidade” da cultura, chama a atenção para a distinção entre informação e conhecimento. É nessa distinção que a ideia de habilidade ganha destaque como sendo a base de todo o conhecimento. Ao explanar sobre essa diferenciação, o autor traz como exemplo o livro de receitas que possui inúmeras informações sobre a preparação de pratos, e questiona se o *conhecimento* do cozinheiro está contido nessas informações. Para Ingold, as informações só fazem sentido e só poderão ser seguidas se elas dialogarem com a *experiência* anterior de lidar com as substâncias e utensílios que compõem as receitas. Dessa forma, as informações apenas darão as direções a serem seguidas e cabe ao praticante achar o seu caminho “habilidosamente”.

Apenas quando é colocada no contexto das habilidades adquiridas através desta experiência anterior, a informação especifica uma rota compreensível, que pode ser seguida na prática, e apenas uma rota assim especificada pode levar ao conhecimento. É neste sentido que todo conhecimento está baseado em habilidade. Assim como o meu conhecimento da paisagem é adquirido ao caminhar por ela, seguindo várias rotas sinalizadas, o meu conhecimento da tarefa [taskscape]⁶ também é adquirido seguindo as várias receitas no livro. Não se trata de conhecimento que me foi comunicado; trata-se de conhecimento que eu mesmo construí seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles. Em suma, o aumento do conhecimento na história de vida de uma pessoa não é um resultado de transmissão de informação, mas sim de redescoberta orientada. [...] É aqui, enfim, que podemos identificar o que diferencia o iniciante na vida real do praticante competente, segundo a descrição clássica da ciência cognitiva. Ambos podem proceder da mesma maneira “pare-ande”, interrompendo periodicamente o fluxo da ação, a fim de tomar pé da situação e planejar um itinerário novo. Mas as deliberações do iniciante não são executadas dentro de um sacrário mental interior, protegido das múltiplas esferas da vida prática, mas em um mundo real de pessoas, objetos dos meios de lidar com isso (INGOLD, 2010, p. 19).

⁶ Tarefa é um neologismo em português para a palavra “taskscape”. Esta, por sua vez, é um neologismo criado por Ingold ao se referir por associação a uma paisagem (*landscape*) de sinalizações. O termo pode ser traduzido também como “panorama de tarefas” (INGOLD, 2015, p. 106).

Portanto, podemos dizer que o conhecimento é produzido tendo como base primordial a habilidade adquirida e aprimorada por meio da prática, da experiência vivida, muitas vezes sob orientação dos mais experientes ou, nos termos de Ingold, o conhecimento é resultado de uma “redescoberta orientada”. A todo esse processo que leva ao conhecimento podemos denominar como aprendizado.

Aprendizado, percepção e cultura visual. Sobre desenhos e experiências

Ao propormos abordar uma experiência extensionista – promovida pelo Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ) em parceria com o Centro Multimídia do Ecomuseu de Ilha Grande (EcoMIG) – como uma oportunidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, trazemos à tona a relação já explicitada acima entre experiência, conhecimento e prática, pois as ações extensionistas implicam necessariamente uma postura de observação e participação, ou seja, um engajamento a partir da prática. Associado a isso, é necessário destacar que tomamos o processo de ensino-aprendizagem como uma relação dialógica entre docentes e discentes, em que, de forma colaborativa, elaboramos e participamos de experiências e experimentações que nos ajudam a conhecer e refletir sobre a diversidade de modos de estar no mundo.

Como meio de acessar essa diversidade de modos de estar e interagir com o ambiente, abordaremos os desenhos produzidos em duas oficinas realizadas na comunidade de Aventureiro, em Ilha Grande. Uma delas desenvolvida com crianças entre 04 a 12 anos de idade, e a outra com adultos entre 23 e 71 anos. Os temas das oficinas foram “Gosto de brincar de...” e “Gostava de brincar de...”, respectivamente⁷.

⁷ As oficinas foram realizadas em parceria com o Centro Multimídia do Ecomuseu Ilha Grande. Agradecemos especialmente à coordenadora Cynthia Cavalcante pela imprescindível participação na execução das atividades.

Nossa abordagem sobre os desenhos produzidos nas oficinas parte da perspectiva da cultura visual compreendida como um sistema em que os modos de olhar e representar visualmente são modelados, histórica e culturalmente, abrangendo assim a forma como as relações no campo do visível são estabelecidas. Trata-se da mesma acepção apresentada por Campos (2012), que a compreende como “uma cosmovisão, uma forma particular de perceber e retratar a realidade, aliada não apenas a modos de ver, mas a modelos sensoriais e modos de retratar a realidade que apelam a diferentes linguagens, capacidades cognitivas e *modelos sensoriais*” (CAMPOS, 2012, p. 23, grifos do autor)⁸

Por outro lado, compreendemos os desenhos também como um tipo de narrativa, como um instrumento de observação – no sentido de acoplamento entre percepção e ação – e descrição unidos no mesmo movimento gestual. Dessa maneira, a partir do gesto da mão se produz um senso de formas, proporções, texturas e movimentos. O desenho implica o acoplamento da percepção e ação, onde quem desenha é levado “para dentro” do mundo, mesmo ao trazê-lo “para fora” nos gestos e nos traços (INGOLD, 2015). Ao adotarmos essas concepções, tanto da cultura visual quanto do desenho como narrativa, estamos tomando as imagens como uma maneira, um meio de conhecer algumas das condições, possibilidades e relações de vida no mundo.

Da mesma forma que propomos a realização das oficinas, ao final de todas as atividades desenvolvidas na Ilha, os discentes do Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ) produziram reflexões – a partir de suas observações e anotações – a respeito da experiência vivida naquele tempo e lugar. Acreditamos que o desenho/narrativa, ao contar um pouco da experiência cotidiana das

⁸ Modelos sensoriais é uma definição usada por Constance Classen para se referir às diferentes valorizações, utilizações e hierarquias dos sentidos de acordo com cada cultura, onde ocorreria então uma “modelagem” cultural, uma espécie de “condicionamento” da percepção. Os modelos sensoriais são, portanto, compreendidos como modelos culturais, e os valores sensoriais são tidos como valores culturais (CLASSEN, 1997; INGOLD, 2008; CAMPOS, 2012).

crianças e da memória da experiência vivida dos adultos, pode ser tomado como um análogo da narrativa experiencial dos discentes que, a partir do texto, buscam expressar a experiência do movimento, do corpo no mundo, num recorte espaço-temporal. Em última instância, trata-se de um exercício que busca reacoplar imagem e texto a partir da observação e participação, enquanto práticas que nos possibilitam conhecer o mundo.

Desenhos que narram

Durante as oficinas foram produzidos 31 desenhos em papel A4, feitos com lápis de cor, giz de cera e caneta hidrocor. Do total de desenhos, 20 foram feitos por crianças e 11 por adultos. A importância desses desenhos não se limita ao registro das brincadeiras experimentadas pelas crianças nos dias de hoje e daquelas vividas pelos adultos na sua infância. De fato, as oficinas alcançaram o objetivo para o qual foram inicialmente pensadas, que era o registro das formas de brincar e suas possíveis variações geracionais. No entanto, o alcance desses desenhos vai além, e sua leitura nos possibilita compreender um pouco sobre os modos como se dão as relações entre os habitantes e o ambiente, foco de nossa atenção nesse momento.

As crianças de 4 a 5 anos de idade compuseram desenhos que podemos considerar como menos orgânicos, não preencheram todo o papel e/ou se limitaram ao desenho do brinquedo propriamente dito (carrinho, boneca, navio), sem contextualizá-los num espaço/lugar. Na medida em que avança a idade do desenhista percebemos que a composição vai se tornando mais rica em elementos: nuvens, montanhas, arco-íris, plantas, pedras etc. Dos 20 desenhos, apenas 2 não retratavam brincadeiras ao ar livre, isto é, não possuíam elementos que remetessem a uma brincadeira experimentada a céu aberto (sol, nuvens, mar, plantas etc.).

Imagem 1.

D., 9 anos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Esteticamente, podemos perceber uma tendência a um desenho que privilegia os elementos naturais, assim o indivíduo brincante – que aparece na maioria dos desenhos – tende a ser retratado sem destaque, numa perspectiva até mesmo desproporcional, levando-nos a vê-lo como mais um elemento da paisagem, algo que pode ser lido como uma integração ao ambiente. Esse padrão também é encontrado nos desenhos feitos pelos adultos, no entanto, nesse grupo percebemos também outros tipos de composições.

O grupo dos desenhos produzidos pelos adultos pode ser dividido em dois padrões, o primeiro diz respeito aos desenhos de brinquedos ou de elementos que remetem à brincadeira, por exemplo: o desenho do jogo da “amarelinha”; o jogo das “3 marias”, representado com o desenho de 3 pedras sobre a palma de uma mão; ou a brincadeira do “passando anel”, representada por uma mão com um anel. O segundo padrão engloba desenhos com maior investimento na representação da paisagem e, embora isso também

seja explicitado nos desenhos das crianças mais velhas, no caso dos adultos podemos dizer que esse investimento chega ao extremo de uma quase ausência dos humanos na paisagem, como é o caso de um dos desenhos produzidos.

Imagem 2.
F., 33 anos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Neste exemplo, em específico, o desenhista surge como uma espécie de observador apartado do ambiente, aos moldes do sujeito cartesiano. Embora esta seja uma hipótese que merece ser investigada em outro momento, acreditamos que esse tipo de representação se deve também ao tema proposto para a oficina dos adultos. “Gostava de brincar de...” remete à memória de algo que não se pratica mais, uma ação que já não é experimentada no cotidiano⁹.

⁹ As duas oficinas realizadas tinham como foco fundamental o registro das representações de brincadeiras infantis presentes na cultura caiçara. Temos como

Olhando para o conjunto de desenhos, podemos dizer que as crianças tendem a representar a preferência por um tipo de brincadeira retratando o momento da própria brincadeira enquanto muitos adultos ou representam o próprio brinquedo ou investem na representação da paisagem. Provavelmente, essa diferença na representação se relacione com a própria presença/ausência do brincar no cotidiano dessas pessoas.

Mas, para além dessas observações, é explícita a predominância de elementos naturais na composição dos desenhos. O que nos leva a refletir sobre o papel do ambiente, entendido como o meio que circunda os seres, no modo de vida dos habitantes de Aventureiro.

Narrativas experienciais

Nossa viagem à Ilha Grande teve a breve duração de quatro longos dias. Breve porque essa grande ilha tem muito a nos mostrar, e longos porque nos possibilitou imergir em um outro tempo, o tempo da experiência, que não segue os ponteiros do relógio, mas é pautado pela vivência e disponibilidade de cada um.

Com o objetivo de aproveitarmos ao máximo a viagem, os discentes foram estimulados a registrar suas observações sobre essa experiência que é, sobretudo, de deslocamentos. Os parágrafos seguintes são uma síntese do que mais nos chamou a atenção, e incluem tanto a estadia de dois dias na Vila do Aventureiro, quanto a caminhada que fizemos entre a Vila Dois Rios e a Vila do Abraão.

Por questões geográficas, quaisquer movimentações pela Ilha são feitas ou por mar, ou por trilhas abertas na mata. São estas últimas que ligam as várias comunidades da Ilha que, em sua maioria, se localizam entre o mar e as montanhas. E a única estrada existente por onde circulam veículos motorizados liga a Vila do Abraão à Vila Dois Rios. Vale destacar que os únicos veículos

uma possível hipótese que se mudarmos o tema da oficina com adultos para “trabalhos que faço no cotidiano [...]”, ou algo similar, a relação entre homens e ambiente provavelmente se expressará de outra forma.

autorizados a circular por essa estrada são os veículos da UERJ, em que faz parte um ônibus de uso exclusivo da comunidade de Dois Rios e dos funcionários e alunos da universidade.

Durante toda a nossa estadia na Ilha, buscamos sempre estar atentos às nossas percepções, tanto físicas quanto mentais. Dentre elas, o que mais nos chamou a atenção foi a experiência quanto à nossa percepção temporal. Com a chegada na Ilha começamos a entrar em contato com outra temporalidade, pois, embora o tempo cronometrado do relógio fosse importante para os nossos objetivos ali, dependíamos também do “tempo meteorológico”¹⁰.

Quando chegamos à Ilha Grande fomos de ônibus até a Vila Dois Rios, onde funciona a sede do Ecomuseu e do Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (CEADS), para só no dia seguinte irmos para a Vila do Aventureiro. O percurso até Aventureiro foi feito de barco por ser essa a forma mais viável, tanto geograficamente quanto financeiramente. No entanto, a confirmação desse trajeto por água só foi dada horas antes, já que dependíamos das condições do mar e uma frente fria se aproximava lentamente¹¹. Estávamos dependentes das boas condições do tempo para chegarmos ao nosso destino.

Aventureiro possui cerca de 100 moradores distribuídos em aproximadamente 30 casas, trata-se de um povoado formado por vários grupos familiares (COSTA, 2008). Quando chegamos, na manhã de um sábado ensolarado, alguns se surpreenderam ao ver que as pessoas que ali estavam não “aproveitavam” a praia. Denotando certa discrepância entre uma percepção que associa a

¹⁰ Desde o início da organização das atividades na Ilha, e em Aventureiro, em específico, a questão meteorológica detinha boa parte de nossa atenção, pois precisávamos organizar a agenda de toda a equipe – que não se limitava ao Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ) – conciliando-a com um bom tempo meteorológico, já que além de termos atividades que seriam desenvolvidas ao ar livre, dependíamos das boas condições do mar para nos locomovermos.

¹¹ A praia do Aventureiro é voltada para o oceano, fazendo com que as embarcações precisem percorrer parte do trajeto em mar aberto. Essa característica geográfica tem grande impacto nos deslocamentos de moradores e visitantes.

relação praia/sol com o lazer, e o cotidiano dos moradores da vila que entendem o lugar como o local onde vivem. Essa primeira percepção visual do lugar reforçava, naquele momento, a sensação de estarmos longe de tudo, isolados em meio à natureza.

Apesar dessa sensação de isolamento e da nossa visita estar associada às atividades de pesquisa e extensão da Universidade, os dois dias que passamos em Aventureiro foram suficientes para que pudéssemos experimentar uma vivência diferente da que estamos habituados. Embora essa experiência fosse entendida como parte do nosso trabalho de pesquisa e extensão, conseguimos criar vários momentos, que classificamos como de lazer, em meio às atividades desenvolvidas. Conseguimos tomar sol, mergulhar no mar, fazer caminhadas na praia, antes de começar nossas atividades extensionistas, e, ao final do dia, era possível ainda aproveitar o pôr do sol, confraternizar com alguns moradores locais ao redor de uma fogueira e mesmo apreciar o céu estrelado. Foram esses momentos, que geralmente não são considerados como parte do nosso processo de ensino e aprendizagem, que nos possibilitaram também experimentar outra temporalidade e outra territorialidade. Aqui, trabalho, lazer, moradia e natureza parecem conviver de maneira orgânica na constituição do ambiente.

Antes de finalizarmos nossos trabalhos na Ilha, retornamos à Vila Dois Rios de onde partimos para uma caminhada até a Abraão, fazendo o mesmo percurso que realizamos no primeiro dia, mas, dessa vez, queríamos experimentar usar o nosso corpo como meio de locomoção. Essa experiência nos colocou novamente em contato com uma logística onde as condições do ambiente são imperativas. Foi preciso planejar nossa saída considerando a quantidade de horas com luz natural, o tamanho do percurso a ser realizado, a dificuldade do terreno a ser percorrido e, não menos importante, as nossas condições físicas para o desempenho dessa tarefa.

Percorrer a pé um caminho que já havíamos feito de ônibus nos possibilitou outras percepções do espaço/tempo. Na primeira vez em que realizamos o percurso o nosso olhar estava condicionado ao

movimento do veículo, e a velocidade não nos permitia captar muitos detalhes daquele trajeto. O oposto se deu quando utilizamos nosso próprio corpo em movimento para percorrer o mesmo espaço que, desta vez, nos pareceu mais longo. Merleau-Ponty (1999), em sua fenomenologia da percepção, defende a existência de uma relação de dependência entre a visão e o movimento, onde é este último que determina o que será captado pelo olhar.

No nosso caso, podemos afirmar que a caminhada nos possibilitou não apenas estabelecer outras relações de espaço/tempo, mas também explorar outras sensações, para além das visuais, do corpo no ambiente: calor, atrito, cheiros e sons diversos, e cansaço físico. Certamente por isso o caminhar, como opção consciente, é muitas vezes tomado como uma resistência à perda pós-industrial e pós-moderna do espaço, do tempo e da incorporação, ao mesmo tempo em que é também uma tentativa de restabelecê-lo como parte de um *continuum* da experiência cotidiana (SOLNIT, 2016).

Por fim, cabe ainda trazer um último momento que explicita o impacto das experiências vividas na Ilha em nossa percepção temporal. Um dos membros do Núcleo de Cultura Popular relatou sua surpresa quando, já de volta ao Rio e passados alguns dias do retorno, ao conversar sobre a viagem, não conseguia se referir à experiência seguindo o calendário cronológico dos acontecimentos. Seu referencial, ao descrever sua estadia na Ilha, circulava entre palavras que tomavam os próprios acontecimentos vividos como norteadores temporais, utilizava expressões como: “no terceiro dia depois da minha chegada”, “no dia seguinte à tal acontecimento”, “no dia anterior à minha partida” etc. Tal fato chamou a atenção tanto de quem ouvia quanto de quem narrava. A experiência vivida nos poucos dias na Ilha pareceu impactar sua organização mental dos acontecimentos chegando a refletir em sua forma de narrá-los.

Conclusão

Ao adotarmos a perspectiva das *epistemologias ecológicas* como pano de fundo para nossas reflexões sobre a relação entre conhecimento e experiência vivida, tínhamos como um dos objetivos chamar a atenção para algumas formas de vida – ou formas de estar no mundo – que são ecologicamente orientadas. A ecologia, por nós compreendida como uma categoria que participa da discussão que engloba a relação entre sujeito e objeto, opera, como apontam Steil e Carvalho (2014), um deslocamento do sujeito cartesiano, em que a mente, antes responsável pela produção de representações e presa em nosso crânio, é lançada ao ambiente, lugar de produção de conhecimento, e passa a ser entendida como uma mediação relacional com o mundo.

Ao focarmos na interação entre homem e ambiente, mediada pela percepção, buscamos expandir os conceitos de mundo e vivências, utilizando, por um lado, as ideias de viagem/deslocamento/movimento e, por outro, estimulando o contato com outras percepções e modos de estar no mundo. Nesse sentido, a cultura visual, entendida como um discurso mediador de experiências subjetivas (HERNÁNDEZ, 2007), surge como um importante meio de conhecimento ao abranger tanto o campo da visualidade quanto o campo do sensorial.

Entendemos nosso processo de ensino e aprendizagem como sendo atravessado por nossas experiências cotidianas dentro ou fora das instituições de ensino. Ao adotarmos uma concepção do aprender como uma maneira de “apropriar-se de um saber; de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo”, deixando de ser a ação de um ‘eu epistêmico’ (o sujeito do conhecimento racional) para tornar-se uma aventura do ‘eu empírico’ (o sujeito portador de experiências)” (CHARLOT, 2001 *apud* HERNÁNDEZ, 2007, p. 38), buscamos enfatizar que os processos de ensino, de aprendizagem e de produção de conhecimentos, pressupõem uma disponibilidade à

experimentação. Não se trata, no entanto, de uma experimentação aos moldes da ciência moderna, cujo objetivo é produzir dados para provar ou refutar hipóteses, mas uma experimentação na vida cotidiana, cujo sujeito se coloca aberto ao mundo, exposto a novas experiências.

O deslocamento espaço-temporal proporcionado pela viagem, associado a um contato próximo aos moradores da Vila do Aventureiro – onde foi possível acessar, conhecer, mesmo que parcialmente, um dos modos possíveis de estar no mundo, de se relacionar com o ambiente – nos possibilitou expandir nossas percepções sobre as possibilidades da vida humana.

Acreditamos que iniciativas que provoquem ou estimulem tanto a disposição às experiências, quanto a troca de experiências e o exercício da sensorialidade, são um dos caminhos metodológicos possíveis para a formação de pessoas conscientes do seu habitar no mundo. Por isso, buscamos criar condições para que tanto docentes quanto discentes se sintam estimulados a explorar novas situações e percepções, a se expor e a experimentar. A viagem à Ilha Grande é aqui entendida como um processo de ensino-aprendizagem que teve seu início na organização do deslocamento, mas que se desdobra para além da volta para casa. A viagem, como nos diz Saramago, não acaba nunca.

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre. O viajante volta já (SARAMAGO, 1995, p. 387).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133967_por. Acesso em: 29 set. 2021.

ADAMS, Cristina. **Caiçaras da mata atlântica**. São Paulo: Annablume, 2000.

AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**. Ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. São Paulo: Boitempo, 2018.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês de; MATOS, Beatriz (org.). **Mira!** Artes visuais contemporâneas dos povos indígenas. Belo Horizonte: Centro Cultural UFMG, 2013.

ALVES, Nilda. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ENDIPE/UNICAMP, 2012.

ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, [s.l.], v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

AMIEL, Vincent. **Estética da Montagem**. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.

AVELLAR, José Carlos. Seria impossível viver (Introdução). *In*: EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do Filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

AZEVEDO, Fernando. **A abordagem triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

AZEVEDO, Fernando. **Movimento Escolinha de Arte**: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BARBOSA, Ana Mae. Autobiografia. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 346-361, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 10 maio 2021.

BATCHELOR, David. Essa liberdade e essa ordem: A arte na França após a primeira Guerra Mundial. *In*: **Realismo, Racionalismo, Surrealismo**. A arte no entre-guerras. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. *In*: **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia. *In*: **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. *In*: **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERINO, Aristóteles. Paulo Freire: A trama das imagens entre o currículo e a pedagogia da imagem. **Pedagogia da Imagem**, [s.l.], 2017a. Disponível em: <http://aristotelesberino.blogspot.com/2017/10/paulo-freire-trama-das-imagens-entre-o.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BERINO, Aristóteles. Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema. Revista e-Mosaicos, v. 6, n. 13, p. 182-192, 2017b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/issue/view/1557>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BERINO, Aristóteles. A educação em emergência epidemiológica: um olhar através de três conceitos de Paulo Freire. **Pedagogia da Imagem**, [s.l.], 2020a. Disponível em: <http://aristotelesberino.blogspot.com/2020/06/a-educacao-em-emergencia-epidemiologica.html>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BERINO, Aristóteles. Interminados, Criadores e Sonhadores: o Problema da Estética em Paulo Freire. **Revista Estudos Culturais**, [s.l.], v. 1, n. 5, p. 24-38, 2 jun. 2020b.

BERINO, Aristóteles; CABRAL Talita. O “novo normal” em tempos de pandemia: a sociedade capitalista em questão. Notícias. **Revista Docência e Cibercultura**, [s.l.], jun. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1113>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BEZERRA, P; BARROS, J.. Mediação da Cultura Visual no cenário contemporâneo. In: DE JESUS, S. (org.). **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**: arquivos, memórias, afetos. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 07-16.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf.
Acesso em: 22 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
Escolinha de Arte do Brasil. Coordenação de Augusto Rodrigues. 1.
Educação artística. I. Série. Brasília: INEP, 1980, 128p. (Estudos e
pesquisas; 6).

BRASIL. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União...**
Brasília, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes
e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União...** Brasília, 23 de
dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf . Acesso
em: 19 jun. 2019.

BRECHT, Bertold. **Poemas (1913-1956)**. Seleção e tradução de Paulo César
de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BRECHT, Bertolt. O Caráter Popular da arte e o Realismo. *In*:
MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. **Um capítulo da história da
modernidade estética**: debate sobre o expressionismo. São Paulo: Editora
Unesp, 2016. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/brecht/ano/mes/arte.htm>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRITO, Ronaldo. **Análise do circuito**. Rio de Janeiro: Malasartes, 1975. vol. 1.

BRITTO, Jader (org.). **60 anos de arte-educação, através da escolinha de
arte do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Do Livro, 2008.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Notas para uma
teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Escenarios Liminales**. Teatralidades,
performances y política. Buenos Aires: Atuel, 2007.

- CALVENTE, Maria Del Carmen M. H. Ilhabela: turismo e território. *In*: DIEGUES, Antonio Carlos (org.). **Ilhas e sociedades insulares**. São Paulo: NUPAUB-USP, 1997.
- CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 17-37, jan./jun. 2012.
- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- CARVALHO, Auvaneide Ferreira de; SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Maisa Cristina da. Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Noêmia de Araújo Varela. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26., 2017, Campinas. **Anais[...]**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 4406-4420.
- CASTRO, Viveiros de. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- CAZNOK, Yara Borges. **Música**: entre o audível e o visível. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAGAS, Viktor (org.). **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 79-83.
- CHAUÍ, Marilena. **O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e Poder**. Uma análise da mídia. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.
- CLASSEN, Constance. Fundamentos de una antropología de los sentidos. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, [s.l.], n. 153, p. 1-15, 1997.

CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias Ativas e personalizadas de Aprendizagem:** para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

COSTA, Gustavo Villela Lima da. **O Aventureiro, Ilha Grande RJ:** uma análise de mudança social. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS; Museu Nacional, 2008.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte:** a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

DAWKINS, R. **O gene egoísta.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DE DUVE, Thierry. An Ethics: putting aesthetic transmission in its proper place in the art world. *In: Art School: propositions for the 21st century.* Edited by Steven Henry Madoff. Massachusetts: MIT Press, 2009.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo:** uma impressão freudiana? Tradução de Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. *In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia.* Santa Maria: Edufsm, 2013.

DIAS, Belidson. Preliminares: a/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes. *In: AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros; SILVA, Maria Betânia e. (org.). Conferências em Arte/Educação: narrativas plurais.* Recife: FAEB, 2014. p. 249-257.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo:** história da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

DUDU DE MORRO AGUDO. **Rap na Baixada, rap no mundo:** RapLab tecendo redes educativas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

ECKET, Alexandra. Estou no corpo da obra. *In: BLANCA, Rosa (org.). Poéticas abertas.* Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. Teoria Posmoderna: Cambiar concepciones del arte, la cultura y la educación. *In: La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003. p. 39-98.

EISENSTEIN. **A Forma do Filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos**: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESBELL, Jaider. **Meu site é o sítio da AIC**. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/02/25/meu-site-e-o-sitio-da-aic/>. Acesso em: 26 jun. 2020.

ESPIRITO SANTO, Denise. **Medéia e suas margens**. Rio de Janeiro: Ed. Do autor, 2018.

ESPIRITO SANTO, Denise. **Zonas de Contato**: usos e abusos de uma poética do corpo. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

FABRIS, Annateresa. Fotomontagem e surrealismo: Jorge de Lima. **Revista USP**, São Paulo, n. 55, p. 143-151, set/nova indicação, 2002.

FABRIS, Annateresa. A fotomontagem como função política. **História**, Franca, v. 22, n. 1, p. 11-58, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742003000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2020.

FARIAS, Agnaldo. “A produção recente de Nelson Leiner”. *In: Catálogo da exposição Por que Museu?*, de Nelson Leiner. Disponível em: https://culturanageroi.com.br/macniteroi/.../arq/28_Por-que-Museus-Nelson-Lerner.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19**. 2. ed. Nota Técnica. Publicado em 29 de maio de 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? Conferência: 1969. *In: Ditos e Escritos*. 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2006. vol. III.

- FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006
- FREIRE, Elza. Como se tivesse tido a coragem de dizer: não existe daqui pra cá. In: SOUZA, Ana. (org.). **Paulo Freire vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 343-352.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz & Terra, 2019b.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de Concursos para a Cadeira de História e Educação – Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.
- FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a Mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.
- GALLAY, Claudie. **Détails d’Opalka**. Paris: Actes Sud, 2004.
- GIL, Isabel Capeloa. **Literacia visual: estudos sobre a inquietude das imagens**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- GONÇALVES, Jorge Ricardo Santos. **A relação homem-mundo em René Descartes e no Zen-budismo**. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Fundação Getúlio Vargas/RJ, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Rio de Janeiro, 1992.

GROYS, Boris. **Education by Infection**. Art School: propositions for the 21st century. Edited by Steven Henry Madoff. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, MIT Press, 2009.

GROYS, Boris. O destino da arte na era do terror. Tradução: Alexandre Sá e Davi Pereira. **Revista Concinnitas**, Rio de Janeiro: Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 21, n. 37, p. 446-456, 2020.

GROYS, Boris. O universalismo fraco. Tradução de Pedro Maia Soares. **Revista Serrote**, São Paulo: Instituto Moreira Salles, n. 9, 2011.

GUELLER, Viviane. **Pílula de um dia qualquer**: dose para remontar o ordinário. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais, ênfase na área de Poéticas Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4906>. Acesso em: 29 set. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Revista Educação e Realidade**, [s.l.], n. 30, v. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HUAPAYA, Cesar. Montagem e Imagem como Paradigma. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 110-123, dez. 2015.

ÍNDIOS ONLINE. **Linguística** pataxó. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: https://www.indiosonline.net/linguistica_pataxo/. Acesso em: 26 jun. 2020.

INGOLD, Tim. Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano. **Revista Ponto Urbe**, São Paulo, v. 3, jul. 2008.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. Memes *on-line*, afinidades e produção cultural (2007-2018). In: CHAGAS, Viktor (org.). **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 85-125.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um Xamã Yanomami. São Paulo: Cia. das Letras, 2016.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um Xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Entrevista. In: ALTBURG, Ana *et al.* (org.). **8 Reações para o depois**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAGROU, Els. **Arte indígena no Brasil**: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

LEAL, Sérgio José de Machado. **Acorda hip-hop**: despertando um movimento em transformação. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

LEONEL, Nicolau Bruno. Marker e Benjamin: a Montagem como engenharia do posicionamento. In: MACHADO *et al.* (org.). **Walter Benjamin**: experiência histórica e imagens dialéticas. São Paulo: Unesp, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIMA, Antônio B. M. A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. In: LIMA, Antônio B. M. (org.). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty**. Ilhéus, BA: Editus, 2014.

LIMA, Priscila Passos de; MAISEL, Priscila de Oliveira Pinto. O mito da cobra-canoa dessana na obra dos artistas Bernadete Andrade, Turengo Beça e Priscila Pinto. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 4375-4389. Disponível em: anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro____LIMA_Priscila_Passos_de__MAISEL_Priscila_de_Oliveira_Pinto.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

LOPES, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Global; Brasília: UNESCO, 2004.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Editora Mestre, 1977.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUIZ CAMILLO OSORIO CONVERSA COM DENILSON BANIWA. **Entrevista**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: www.premiopipa.com/wp-content/uploads/2019/03/Conversa-com-Denilson-Baniwa-por-Luiz-Camillo-Osorio-.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

LYRA, C. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **L'ombre de Dionysos**. Contribution à une sociologie de l'orgie. Paris: Méridiens, 1982.

MANGUEL, Albert. **A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTINS, Raimundo. Por que e como falamos da cultura visual? **Visualidades**, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, p. 64-79, dez. 2007.

- MARTINS, Marilda. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. *In*: OLIVEIRA, Marilda (org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.
- MARTINS, Marilda. Temporalidades múltiplas da imagem como pedagogias da interpretação. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA, 1., 2007, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2007.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1, 2018.
- MEIRELLES FILHO, João C. S. **Grandes expedições à Amazônia brasileira – 1500-1930**. São Paulo: Metalivros, 2009.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MIGLIORIN, César; BARROSO, Elianne. Pedagogias do cinema: montagem. Significação. **Revista de Cultura Audiovisual**, [s.l.], v. 43, n. 46, p. 15-28, 21 dez. 2016.
- MIRZOEFF, Nicholas. **How to see the world: an introduction to images, from self-portraits to selfies, maps to movies, and more**. Nova Iorque: Basic Books, 2015.
- MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós Arte Y Educación, 2003.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- NEVES, Luciana; BERINO, Aristóteles. As fichas de cultura no método de alfabetização de Paulo Freire: imagem, política e estética. Ideação. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 88-108, 2021.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.** [on-line], n. 29, p. 83-100, 2007. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>. Acesso em: 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. In: MARTINS, Raimundo (org.). **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008. n. 3. p. 117-132.

PRADO, Rosane. As espécies exóticas somos nós: reflexão a propósito do ecoturismo na Ilha Grande. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 20, p. 205-224, out. 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. Da partilha do sensível e das relações que estabelece entre política e estética. In: **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ROCHA, Michel Zózimo da. **Endemias ficcionais e o discurso da arte como vetores da prática artística**. Dissertação (Mestrado em Poéticas visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_74a561b98286664d8dc45b325d04241d. Acesso em: 29 set. 2021.

- RODRIGUES, Augusto. A arte na educação, na visão de Augusto Rodrigues. *In*: RODRIGUES, Antonio (org.). **Augusto Rodrigues Educador**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2019. p. 27-59.
- ROGOFF, Irit. Studying visual culture. *In*: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). **The visual reader**. London: Routledge, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson dos (org.). **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. Lisboa: Caminho, s/d.
- SCHWARZ, Roberto. **O pai de família e outros estudos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SEGATO, Rita Laura. **La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.
- SILVA, Ana Amélia da. Imagem, Montagem e Memória – Alguns nexos Benjaminianos em Histoire du cinema (Jean Luc Godard, 1988-1998). *In*: MACHADO *et al.* (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Unesp, 2015.
- SILVA, Maria Betânia. **A Inserção da Arte no Currículo Escolar** (Pernambuco 1950-1980). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SOLNIT, Rebecca. **A história do caminhar**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132014000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2020.

TAYLOR, Roger L. **Arte inimiga do povo**. São Paulo: Conrad, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Galeria Liz Medeiros recebe exposição “It Was Amazon” de Jaider Esbell**. [S.l.: s.n., s/d]. Disponível em: <https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/14589-galeria-liz-medeiros-recebe-exposicao-it-was-amazon-de-jaider-esbell>. Acesso em: 26 jun. 2020.

VARELA, Noêmia. Depoimento Noêmia Varela. *In*: RODRIGUES, Antonio (org.). **Augusto Rodrigues Educador**. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2019. p. 77-79.

VILELA, Teresinha. **Ensino de artes & cultura visual**: escola pública. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Instituto de Artes, 2017.

WOOD, Paul. Realismos e Realidades. *In*: **Realismo, Racionalismo, Surrealismo**. A arte no entre-guerras. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

WULF, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

Sites consultados

Coletivo Medeias: <https://zonasdecontato.wixsite.com/medeia/>.

Filme Lemebel:

https://www.youtube.com/watch?v=ly8lK2_bVo4&feature=youtu.be.

Projeto Casa Ateliê: <https://casaateliê.home.blog/>.

Projeto Costuras Errantes:

<https://italaisis.wixsite.com/costuraserrantes>.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adeilma Casado da Costa. Bacharelando em Artes Visuais (UERJ). Discente da graduação em licenciatura de Artes Visuais, mestranda em Artes Visuais pelo PPGARTES/UERJ e integrante do Núcleo de Cultura Popular (NCP UERJ). Participou do PIBIC/CNPq Artes UERJ (2018-2021) no projeto *Arquitetura de Artista: a construção de poéticas contemporâneas*. Participou de exposições coletivas na UERJ e em outras instituições de 2014 a 2021. Atuou como mediadora da exposição *Formandos 2019* e da organização da exposição *Jardim Atlântico* em 2018. E-mail: adeilmacasado@yahoo.com.br.

Adriana Cardoso Linhares. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UERJ). Docente no Município do Rio de Janeiro. Publicou em 2019 seu primeiro livro de poesias *Atrás do não-dito*. E-mail: adrianacondosolinhaires@gmail.com.

Aldo Victorio Filho. Doutor em Educação (UERJ). Professor Associado do Instituto de Artes da UERJ. Docente do ProPEd (UERJ) e do PPGARTES (UERJ). E-mail: avictorio@gmail.com.

Alexandre Sá. Pós-doutor em Filosofia (PPFGF/UFRJ), Doutor em Artes Visuais (EBA/UFRJ) PPGARTES (UERJ), Licenciado em História da Arte (UERJ). Procientista e docente (IART/UERJ). Líder do Grupo de pesquisa A arte contemporânea e o estádio do espelho. Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – Comitê de Poéticas Artísticas. Sócio da Associação Brasileira de Críticos de Arte. Membro da Associação Nacional de História. Idealizador do projeto (no Instagram): @istonaoeum. E-mail: alexandresabaretto@gmail.com.

Ana Valéria de Figueiredo. Doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta II na Licenciatura em Artes Visuais (IArt/UERJ) e no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UERJ) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNESA). Entre outros trabalhos, publicou o livro *Odojà! A representação de Iemanjá na trama das imagens* (Ed. Imperial Novo Milênio, 2016). Líder dos GRUPESQ CNPq Pesquisa em Artes e Visualidades (PAVIS/UERJ) e Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem (GEPa/UNESA). É pesquisadora integrante da REDE RIA40tena – Rede Internacional de Ações Coletivas de Universidades. E-mail: anavaleriadefigueiredo21@gmail.com.

Aristóteles Berino. Doutor em Educação (UFF). Docente do curso de Pedagogia da UFRRJ (IM/Nova Iguaçu) e da Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Entre outros trabalhos, publicou o livro *A economia política da diferença* (Ed. Cortez, 2007). Líder do GRUPESQ Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo. Membro do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ) representando a UFRRJ. E-mail: berino@ufrj.br.

Denise Espírito Santo. Doutora em Teoria Literária pela UFRJ (2002). Graduada em Teoria do Teatro pela UniRio, 1990. Professora Associada do Instituto de Artes (UERJ/Departamento de Ensino de Artes) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UERJ). Professora Procientista da UERJ. Coordena os Projetos Casa Ateliê e Zonas de Contato, com financiamento FAPERJ e CNPq desde 2012. E-mail: deniseespirito@gmail.com.

Isabel Almeida Carneiro. Doutora em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes (UFRJ). Docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais (IArt/UERJ) e da Pós-Graduação em Artes (PPGArtes/ UERJ). Entre outros trabalhos, publicou o capítulo “Forma-partitura” do livro *Territórios híbridos: uso impróprio do Programa de*

pós em Estudos Contemporâneos da UFF. O artigo *Partituras de temporalidades inconciliáveis* no Dossiê *Perspectivas multidisciplinares no campo da arte* da revista *Art Research Journal* em 2020. E o artigo *O céu onde relampeja a memória* na revista *Concinnitas UERJ* em 2021. É pesquisadora vinculada à linha “Arte, sujeito, cidade” do Programa de Pós-Graduação em Artes da UERJ. Vice-líder do grupo de pesquisa em Artes e Visualidades (CNPq/PAVIS/UERJ). E-mail: bebelcarneirogm@gmail.com.

Ítala Isis de Araujo. Doutora em Arte e Cultura Contemporânea (PPGARTES/UERJ). Aluna egressa do Curso de Pós-Graduação em Artes da UERJ (PPGARTES/UERJ). Integrante do Grupo de Pesquisa *Corpo Cidade* (PPGARTES/UERJ) e do Grupo de Pesquisa *Práticas Estético-políticas na Arte Contemporânea* (PPGCA/UFF). Artista, pesquisadora, educadora. Integrante do grupo de organização da *Feira do Morro: Feira comunitária do Morro da Conceição*. E-mail: italaisis@yahoo.com.br.

João Gabriel da Silva de Carvalho Moreira. Licenciando em Artes Visuais (UERJ). Discente da graduação em licenciatura de Artes Visuais, integrante do Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ) e da Residência Pedagógica. Participou do PIBID/Artes Visuais (2016-2018), da Residência Pedagógica Artes Visuais (2020-2022) e Iniciação Científica (2020-2021) na UERJ. É cofundador da *Oficina das Manas*, com o projeto *Aprendendo com a boitatá – lendas brasileiras e o modernismo nacional* (Prêmio Arte e Escola de 2020). E-mail: joaogabriel_scm@hotmail.com.

Juliana Rodrigues da Silva

Graduada em Pedagogia (UFRRJ). Membro do GRUPESQ Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo. E-mail: julianarodriguesufrj@gmail.com.

Luciana Dilascio Neves. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Docente do curso de Licenciatura – Belas Artes, Departamento de Artes da UFRRJ. Pesquisadora do GRUPESQ Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo. E-mail: ldneves2014@gmail.com.

Marcélia Amorim Cardoso. Doutora em Educação (UFRRJ). Docente do Ensino Médio, Modalidade Normal (SEEDUC/RJ). Pesquisadora do GRUPESQ Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo. E-mail: myramarcel@gmail.com.

Michelle Carla Baptista dos Santos. Licencianda em Artes Visuais (UERJ). Estudante nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais (UERJ – Maracanã). Membro voluntária do Núcleo de Cultura Popular (NCP/UERJ) e monitora da disciplina Arte e Antropologia no IART (UERJ). E-mail: mibaps@outlook.com.

Nathália do Nascimento Franco. Graduanda em Pedagogia (UFRRJ). Membro do GRUPESQ Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo. E-mail: nathaliafranco121@gmail.com.

Rodrigo Torres do Nascimento. Mestre em Artes (UERJ). Professor dos Anos Iniciais na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Doutorando pelo ProPEd (UERJ). Atuou como professor de Artes do Ensino Fundamental ao Ensino Médio no Instituto Marcos Richardson; presidiu a Associação de Pós-Graduandas e Pós-Graduandos (APG) da UERJ e coordenou o Fórum de Educação Básica da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG). E-mail: torresnrodrigo@gmail.com.

Tania Queiroz. Mestra em Arte e Cultura Contemporânea (PPGARTES/UERJ). Pós-graduada em Sociologia Urbana (UERJ).

Graduada em Arquitetura e Urbanismo (Universidade Santa Úrsula). Doutoranda em Arte e Cultura Contemporânea (PPGARTES/UERJ). Participa do Grupo de pesquisa A arte contemporânea e o estádio do espelho, coordenado pelo Prof. Dr. Alexandre Sá. Organizou o livro *O mundo é mais do que isso: mediação e a complexa rede de significações da arte e do mundo*. Rio de Janeiro: Escola de Artes Visuais do Parque Lage, 2014. E-mail: taniaqueiroz3@gmail.com.

Teresinha Maria de Castro Vilela. Doutora em Artes (UERJ) e Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Entre outros trabalhos, publicou o livro *Acessibilidade cultural e escola pública: Desafios e possibilidades* (Novas Edições Acadêmicas, 2014). Pesquisadora do GRUPESQ Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo. E-mail: artecaxias@uol.com.br.

Valéria Aquino. Doutora em Antropologia Cultural (UERJ). Docente do Instituto de Artes (UERJ). Vice-líder e Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Núcleo de Cultura Popular (UERJ). E-mail. valeriaquino@gmail.com.

O livro que aqui se apresenta é composto de dez textos elaborados por docentes e discentes dos cursos de graduação em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar (IM/Nova Iguaçu) da UFRRJ, em Belas Artes da UFRRJ, em Artes da UERJ, da pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ (PPGEDuc), em Educação da UERJ (ProPEd) e em Artes da UERJ (PPGARTES). Os escritos estabelecem diálogos em Educação e Arte, buscando pontos de contato que fortalecem visões e concepções de uma educação inclusiva e inter/multicultural que têm a imagem e os debates sobre ela como referencial.

PPGEDUC

Programa de Pós-Graduação em Educação
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares



ISBN 978-65-5869-908-8

