



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROSIANE DE JESUS DOURADO

[ENTRE A SUSPENSÃO SENSÍVEL]: audiovisual como arte e visualidades
ético-poéticas na formação de jovens estudantes

RIO DE JANEIRO
2023





ROSIANE DE JESUS DOURADO

[ENTRE A SUSPENSÃO SENSÍVEL]: audiovisual como arte e
visualidades ético-poéticas na formação de jovens estudantes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes

Rio de Janeiro
2023

Catálogo informatizado pelo(a)
autor(a)

D DE JESUS DOURADO, ROSIANE
[ENTRE A SUSPENSÃO SENSÍVEL]: audiovisual como arte e
visualidades ético-poéticas na formação de jovens
estudantes / ROSIANE DE JESUS DOURADO. -- Rio de Janeiro,
2024.
337

Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. . I. Hoffmann Fernandes, Adriana, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Rosiane de Jesus Dourado

“Entre a suspensão sensível: Audiovisual como arte e visualidades ético-poéticas na formação de jovens estudantes”

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 12 /12/2023

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA HOFFMANN FERNANDES**
Data: 17/05/2024 19:37:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann Fernandes
(orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **IVANILDO AMARO DE ARAUJO**
Data: 04/05/2024 10:58:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo
(avaliador interno)

Documento assinado digitalmente
 **Adrienne Ogêda Guedes**
Data: 10/05/2024 08:47:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adrienne Ogêda Guedes
(avaliadora interna)

Documento assinado digitalmente
 **ALICE FATIMA MARTINS**
Data: 02/05/2024 14:00:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Alice Fátima Martins
(avaliadora externa)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MABEL FRESQUET**
Data: 03/05/2024 11:17:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Adriana Fresquet
(avaliadora externa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Maria da Conceição, que me ensinou as primeiras letras e as primeiras operações matemáticas.

Agradeço à minha outra mãe, que também se chamava Maria, com a qual não pude conviver; mas sinto que ela desejou sempre o melhor para mim, para minhas irmãs e meu irmão.

Agradeço aos meus pais de coração.

Agradeço à vida, aos encontros com pessoas com culturas, ancestralidades e memórias plurais, as quais, especialmente nesses dois últimos anos, que tão difíceis e desafiadores foram, me deram alento, esperança e ensolararam os dias com nossas conversas.

Agradeço à minha orientadora, que me deu apoio, atenção e oportunidades de experimentar outros fazeres acadêmicos e de pesquisa.

Agradeço a todo o grupo de pesquisa CACE, pelo acolhimento e pelas trocas significativas.

Agradeço ao meu Departamento de Artes Visuais do CPIL, à direção do *campus* Centro e ao CPIL, por me concederem, durante alguns meses, licença para estudos.

Agradeço às professoras e aos professores da banca, todas e todos, que durante esse período estiveram comigo em fases distintas da minha pesquisa e me deram valiosas contribuições.

Agradeço, imensamente, aos estudantes que participaram desta pesquisa, especialmente, às cinco meninas que estiveram comigo na fase final dela. Elas me ensinaram. Devido a esses encontros, caminho hoje com novas ideias e novas perspectivas.

DOURADO, Rosiane de Jesus. **Entre a suspensão sensível**: audiovisual como arte e visualidade ético-poéticas na formação de jovens estudantes. 2023. 337f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os processos de criação audiovisual estudantil, em projetos formativos, artísticos e culturais na educação básica. O estudo foi realizado com jovens estudantes secundaristas, na faixa etária de 15 a 18 anos, que participaram do projeto de formação audiovisual *Entre a Suspensão Sensível*. O processo investigativo se estendeu de 2021 a 2023. Situada nos estudos da Educação, junto ao grupo de pesquisa CACE/UNIRIO, é um estudo sobre educação audiovisual no ensino da arte, fundamentado nas perspectivas epistemológicas da Cultura Visual e das Pesquisas Baseadas em Arte, como uma proposta de educação decolonial. Parte do pressuposto de pensar/fazer o audiovisual como arte, numa referência a Bergala (2008), com o objetivo de promover experiências educativas junto a jovens estudantes que possibilitem tornarem-se produtoras/es de cultura visual mais críticos e éticos. Essa ideia está ancorada na noção de *espectador emancipado* (RANCIÈRE, 2012), em diálogo teórico/prático com o conceito de *partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2016) combinado aos *cruzos* epistêmicos (RUFINO, 2019; MARTINS, 2021). Desenvolvida, de modo *on-line* e no contexto híbrido, como uma pesquisa viva (IRWIN & BELIDSON, 2013; HERNÁNDEZ, 2013), as questões culturais foram analisadas na relação dos participantes com as imagens (estáticas e dinâmicas) e as visualidades produzidas, considerando as suas dimensões ético-estético-política e poética. Assim, enquanto pesquisadora/professora/artista, tratei de pesquisar/praticar modos pedagógicos de como sensibilizar e desenvolver produções coletivas em experiências de grupo na educação audiovisual *on-line*; como provocar o pensamento e o imaginário em perspectiva decolonial; promover a criação de metáforas visuais que surgiram das aprendizagens em conversas culturais (HERNÁNDEZ, 2007; PLA, 2013) e artísticas e alimentaram as percepções e a criação de imagens e visualidades. As intervenções estéticas (hooks, 1995) são abordadas, no contexto da política visual e cultural, como deslocamentos epistemológicos para aprendizagens decoloniais e introduzem o conceito de contravisualidade (MIRZOEFF, 2011). A produção do filme-ensaio *Aya* é parte desse processo de pesquisa e aponta para caminhos pedagógicos, culturais e artísticos, que promovam a produção de visualidades decoloniais na educação e na vida.

Palavras-chave: Educação Audiovisual. Cultura Visual. Jovens estudantes. Pesquisa viva - a/r/ografia. Visualidades decoloniais.

ABSTRACT

This research investigates the processes of student audiovisual creation in educational, artistic, and cultural projects in secondary school. The study was conducted with high school students, aged 15 to 18, who participated in the audiovisual training project "Entre a Suspensão Sensível" (Between Sensitive Suspension) from 2021-23. This pedagogical study was carried out within the research group CACE/UNIRIO and investigated audiovisual education in the context of art instruction, grounded in the epistemological perspectives of Visual Culture and Arts-Based Research. The study aimed to contribute to the broader project of Decolonial Education. It is based upon the perspective of thinking/creating the audiovisual as art, leveraging the work of Bergala (2008), with the aim of promoting educational experiences among secondary school students that enable them to become more critical and ethical producers of visual culture. This idea is anchored in the notion of the emancipated spectator (RANCIÈRE, 2012), in theoretical/practical dialogue with the concept of the distribution of the sensible (RANCIÈRE, 2016), combined with epistemic crossings (RUFINO, 2019; MARTINS, 2021). Developed online and in a hybrid context as a living research (IRWIN & BELIDSON, 2013; HERNÁNDEZ, 2013), cultural issues were analyzed in participants' relationships with images (static and dynamic) and the visualities produced, considering their ethical-aesthetic-political and poetic dimensions. Thus, as a researcher/teacher/artist, I aimed to research/practice pedagogical methods for informing and developing collective productions in group experiences in online audiovisual education; how to provoke thought and imagination from a decolonial perspective; stimulate the creation of visual metaphors emerging from lessons learned in cultural (HERNÁNDEZ, 2007; PLA, 2013) and artistic conversations, informing perceptions and the creation of images and visualities. Aesthetic interventions (hooks, 1995) are addressed in the context of visual and cultural politics as epistemological shifts for decolonial learning and introduce the concept of countervisuality (MIRZOEFF, 2011). The production of the student film "Aya" is part of this research process and points towards pedagogical, cultural, and artistic paths that promote the production of decolonial visualities in the context of education and other aspects of life.

Keywords: Audiovisual Education. Visual Culture. Secondary school students. Living research - a/r/tography. Decolonial visualities.

RÉSUMÉ

Cette recherche explore les processus de création audiovisuelle étudiante dans des projets de formation, artistiques et culturels dans l'éducation de base. L'étude a été menée auprès de jeunes lycéens, âgés de 15 à 18 ans, qui ont participé au projet de formation audiovisuelle "*Entre a Suspensão Sensível*" (*Entre la Suspension Sensible*). Le processus d'investigation s'est étendu de 2021 à 2023. Située dans le domaine de l'éducation, au sein du groupe de recherche CACE/UNIRIO, il s'agit d'une étude sur l'éducation audiovisuelle dans l'enseignement artistique, fondée sur les perspectives épistémologiques de la Culture Visuelle et de la Recherche Basée sur l'Art, en tant que proposition d'éducation décoloniale. Elle part du principe de considérer la création audiovisuelle comme un art, en référence à Bergala (2008), dans le but de promouvoir des expériences éducatives auprès de jeunes étudiants pour qu'ils deviennent des producteurs de culture visuelle plus critiques et éthiques. Cette idée est ancrée dans la notion de spectateur émancipé (RANCIÈRE, 2012), en dialogue théorique/pratique avec le concept de partage du sensible (RANCIÈRE, 2016), combiné aux croisements épistémiques (RUFINO, 2019 ; MARTINS, 2021). Développée en ligne et dans un contexte hybride en tant que recherche vivante (IRWIN & BELIDSON, 2013 ; HERNÁNDEZ, 2013), les questions culturelles ont été analysées dans la relation des participants avec les images (statiques et dynamiques) et les visualités produites, en tenant compte de leurs dimensions éthico-esthétiques-politiques et poétiques. Ainsi, en tant que chercheuse/enseignante/artiste, j'ai cherché à étudier/pratiquer des modes pédagogiques pour sensibiliser et développer des productions collectives dans des expériences de groupe dans l'éducation audiovisuelle en ligne ; comment susciter la réflexion et l'imaginaire dans une perspective décoloniale ; stimuler la création de métaphores visuelles qui émergeraient des apprentissages lors de conversations culturelles (HERNÁNDEZ, 2007 ; PLA, 2013) et artistiques, nourrissant les perceptions et la création d'images et de visualités. Les interventions esthétiques (hooks, 1995) sont abordées dans le contexte de la politique visuelle et culturelle, en tant que déplacements épistémologiques pour des apprentissages décoloniaux, introduisant le concept de contrevisualité (MIRZOEFF, 2011). La production du film-essai "Aya" fait partie de ce processus de recherche et indique des voies pédagogiques, culturelles et artistiques qui favorisent la production de visualités décoloniales dans l'éducation et dans la vie.

Mots-clés: Éducation Audiovisuelle. Culture Visuelle. Jeunes étudiants. Recherche vivante - a/r/tographie. Visualités décoloniales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Observando e sentindo o mar.....	14
1. Campo de pesquisa e procedimentos metodológicos investigativos.....	18
2. Meu encontro com o audiovisual na escola	21
3. Com quem converso e uma breve conversa sobre o audiovisual na educação.....	26
4. Corpo da pesquisa - partilhas em cruzos.....	38
CAPÍTULO/Cena I. Escolhendo desafios e ensaiando perguntas	
1.1 Metodologias de Pesquisa Baseadas em Arte.....	44
1.2 Close e Plano detalhe: a/r/tografia	60
1.2.1 Para entender a a/r/tografia como Pesquisa Viva.....	62
CAPÍTULO / Cena II. Iniciando conversas metodológicas	
2.1 Diálogos com a/r/tografia, Artes Visuais e Cultura Visual.....	72
2.2 Das abordagens da Cultura Visual no ensino de Artes Visuais	84
2.3 Sobre escola/suspensão, sobre a suspensão sensível e sobre ver imagens	92
CAPÍTULO / Cena III. Ensaio, metáforas e memórias	
3.1 Desenhando uma metodologia para a pesquisa de campo	101
3.2 Relatos de experiências audiovisuais presenciais com estudantes.....	103
3.2.1 Ensino remoto: experiências em tempos de suspensão	115
3.2.2 RetomArte: ensaiando conversas culturais e artísticas.....	121
3.2.3 Ensaio de experiências de ateliê remoto	126
Visionar / sentir - contextualizar / comentar - produzir/experimentar	123
3.3 Paraquedas coloridos para a prática-viva	131
CAPÍTULO / Cena IV. Campo-mar: mareando conversas culturais e artísticas	
4.1 Aya: tecendo redes para o mar.....	140
4.1.2 Rodas virtuais de conversas culturais e artísticas: conversas com imagens	143
4.2 Educação audiovisual em cruzos de experiências sensíveis	157

4.2.1 Conversas com memórias audiovisuais - O que nos inquieta e o que nos trouxe até aqui ?.....	163
4.2.2 Colonialidade/decolonialidade: conversar e aprender com a Arte Contemporânea - repertórios para a produção de visualidades decoloniais.....	170
4.2.3 Cosm visões/cosmopercepções – decolonialidade como políticas visuais ético/estético/poéticas na cultura e na arte contemporâneas.....	183
CAPÍTULO/Cena V. Intervenções estéticas – deslocamentos visuais e epistemológicos com a arte contemporânea.....	200
5.1 Montagem/colagem.....	219
5.1.2 Montagem som-imagem.....	224
5.2 Fotografias, Fotofilmes e Metáforas visuais.....	226
5.2.1 Fotografias-artografias do tempo.....	238
5.2.3 Metáforas e Imagens do mar-escola.....	242
5.3 Meninas-mulheres: presença pela presença.....	249
5.4 Prática de visualidades decoloniais.....	261
5.4.1 Aya - Processo de encontros com a decolonialidade do ser/saber.....	265
Como filmar? As outras partes do roteiro-ensaio a/r/tográfico.....	270
Cruzos decoloniais na prática audiovisual estudantil	
O que aprendemos e o que partilhamos com metáforas visuais?	
Espelho.....	276
Linha vermelha.....	279
Escada.....	281
Considerações Finais.....	286
REFERÊNCIAS	296
INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES.....	
A – Formulário de inscrição - projeto da pesquisa Entre a Suspensão Sensível	313
B – Formulário de inscrição - projeto da pesquisa Entre a Suspensão Sensível (para estudantes de outras redes de ensino)	315
C – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsável Legal	317
D – TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Estudante maior de idade	321
E – TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	324

F – Autorização de imagem, depoimento e voz	327
G – Autorização de imagem, depoimento e voz de estudante menor de idade	329
H – Questionário social	331
I – Manifesto “O Colégio Pedro II do campus Valongo?”	334

LISTA DAS IMAGENS

Imagem 1 – Qual é o tempo de nossas memórias? E de nossas adolescências?	23
Imagem 2 – Espirais de aprendizagens	26
Imagem 3 – Espirais de aprendizagens	52
Imagem 4 – Fotografia tirada na terceira semana de quarentena devido à pandemia provocada pela COVID-19	53
Imagem 5 – Porta de entrada	71
Imagem 6 – Telas aqui e telas ali	81
Imagem 7 – Como ver imagens?	89
Imagem 8 – Como ver imagens ? Conexão Bahia – NY	96
Imagem 9 – Espiral Ubuntu	100
Imagem 10 – Aprendizagens coletivas	103
Imagem 11 – Aprendizagens e descobertas coletivas	111
Imagem 12 – Plano-janela	112
Imagem 13 - Imagem-memória	118
Imagem 14 - Fotogramas de filmagem do processo de pintura e filmagem para o documentário Enraizar	119
Imagem 15 – Imagem-memória	120
Imagem 16 – Convite RetomArte	122
Imagem 17 – Encontro <i>on-line</i>	124
Imagem 18 – Composição afetiva	128
Imagem 19/19b – Imagem-cena	139
Imagem 20 – Sem título	143
Imagem 21 – Navegue I	143
Imagem 22 – Convite Campo-mar	148
Imagem 23 – Fotografias-conversa	151
Imagem 24 – Navegue II	153
Imagem 25 – Nuvem	163
Imagem 26 – Fluxos	166
Imagem 27 – Perspectivas decoloniais	168
Imagem 28 – Navegue III e IV	181
Imagem 29 – Cismar II	184
Imagem 30 – Vídeo-texto	191
Imagem 31 – Arissana Pataxó, Mikai	194
Imagem 32 – Emma Amos, <i>A camisa da senhora Guaguin</i> (1994); <i>Medição</i> (1995)	208
Imagem 33 – Rosana Paulino, <i>As Filhas de Eva</i>	210
Imagem 34 – PV Dias, tríptico da série <i>Rasuarando Fianza</i>	211
Imagem 35 – Mulambö, <i>Heróis os que caem em pé</i>	214
Imagem 36 – Mulambö, <i>São Jorge Santo Guerreiro</i>	214
Imagem 37 – Roberta Barros, <i>Performance Não Toque</i>	216
Imagem 38 – Fernanda Magalhães, <i>A Representação da Mulher Gorda Nua na Fotografia</i>	217
Imagem 39 – Fotofilme	220
Imagem 40 – Convite ou Sobre perceber o tempo	226
Imagem 41 – Fotofilme	228

Imagem 42 – Montagem com imagens cruzadas	233
Imagem 43 – Mulheres no sisal	235
Imagem 44 – Kaiapós	236
Imagem 45 – O Grande Vizinho	237
Imagem 46 – Tempos/Movimentos	239
Imagem 47 – Corpos/Identidades	240
Imagem 48 – Corpos/Identidades e Tempos/Movimentos	241
Imagem 49 – Escolas são mares?	244
Imagem 50 – Frames da videoarte <i>Enquanto Eu Escrevo</i>	252
Imagem 51 – Ação performática em videonarração-instalação, <i>Illusions Vol. I, Narciso e Eco</i> , 2017	254
Imagem 52 – <i>Debret</i> , Vasco Araujo	256
Imagem 53 – <i>Montagem digital com frames do Kunhangue</i>	259
Imagem 54 – Arte gráfica para <i>Aya</i>	264
Imagem 55 – <i>Planejamento coletivo</i> , roteiro artográfico (parte)	268
Imagem 56 – <i>Planejamento coletivo</i> , roteiro artográfico (parte)	269
Imagem 57 – <i>Planejamento coletivo</i> , roteiro artográfico (parte)	271
Imagem 58 – <i>Planejamento coletivo</i> , roteiro artográfico (parte)	272
Imagem 59 – Motivo visual – espelho	276
Imagem 60 – Ponto-convite para espiral	279
Imagem 61 – Motivo visual – escada	281
Imagem 62 – Montagem digital realizada pela autora/artista	283
Imagem 63 – Filmagens de <i>Aya</i> , 2023	284
Imagem 64 – Colagem digital realizada pela autora/artista.....	285



Observando e sentindo o mar

*Quando meus olhos lanço sobre o mar, Augusto — o seu império
contemplando;*

*Quer tranquilo murmure — ou rebramando, Expande-se meu peito
extasiado.*

Maria Firmina dos Reis, **Cismar** (Cantos à Beira-Mar)

Pesquisar evoca: observar, investigar, duvidar, recortar, editar, montar, narrar, re/imaginar e tantas outras ações que se façam necessárias a cada etapa. No vocabulário científico, a pesquisa tem características bem definidas: investigação sistêmica, ordenada com fatos, novas conclusões e exige método. Método, metodologia, objeto, sujeito que pesquisa, sujeitos com quem se pesquisa, sujeitos-atores, campo. Quem pesquisa olha o mar, as ondas, sente o ritmo, o fluir, o inesperado, a tempestade, a calmaria; contempla, extasiando-se, desesperando-se, alcaçando-se, percebendo com o corpo, o som, o cheiro, o vento. Experiência sensorial múltipla e sinestésica, se houver entrega sensível ao fluxo. E quando se decide lançar ao mar, mergulha, com o mar se mistura, outra perspectiva. O ponto de vista à beira-mar é diferente do ponto de vista de estar no mar. A foto do mar, o vídeo do mar, o filme do mar são resultados de escolhas que carregam diferentes possibilidades de perspectivas, antes mesmo, de serem realizados, montados, produzidos. Pesquisadoras e pesquisadores, assim como quem participa de suas pesquisas, carregam em si um ser com referenciais, quer sejam teóricos, sociais, culturais, memórias afetivas e memórias históricas.

Nesse exercício imaginativo/pensante, pesquisar pode ser *cismar* conhecer o desconhecido ou *cismar* reconhecer o familiar, de novo, de outro ângulo, com outros olhos, com outra interpretação, com outra percepção; em ambas as situações, é melhor entrar com poucas certezas.

O mar-contemplação/reflexão de Maria Firmina dos Reis¹ (1822-1917) evoca o mar que meus olhos viram em Alcântara, São Luís do Maranhão -

¹ Maria Firmina do Reis nasceu em São Luís, Maranhão, assim como eu. Professora e escritora, é considerada a primeira romancista negra do Brasil.

tranquilo na ida, rebramando na volta. Percebo como o mar investigativo, no qual se dão os processos investigativos, é instável, modifica-se e pode ser modificado pelas minhas ações e pelas ações de participantes da pesquisa. O mar também me olha; em tempo de suspensões, experimento intensamente o vazio do mar, que me olha de volta. O mar me alcança mesmo quando o vejo à beira-mar, inunda o meu corpo, minha imaginação, mesmo fechando meus olhos, eu o percebo, ele mistura-se a mim. O mar familiar aciona comigo o jogo “rítmico, da superfície e do fundo, do fluxo e do refluxo, do avanço e do recuo, do aparecimento e do desaparecimento” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.33).

Pesquisar com a Arte é cismar em querer mais liberdade para não apenas agir racionalmente/sensivelmente no campo de estudo, mas criar novas maneiras, metodológicas e linguísticas, de operar as ações e estabelecer relações nele. Nesse estudo, busquei presentificar as ações e relações vividas, analisadas e descritas regidas por princípios como: investigar com histórias, imagens, sons, cenários, sensorialidade; produzir dados e conteúdos; evocar; re/a/presentar; tomar consciência política; emancipar-se; ter autenticidade; romper; mover; ter força ética/estética; ressoar, mover em transdisciplinaridade (a partir de LEAVY, 2020). Enfim, desenhar e enredar questões culturais e promover respostas sensíveis, misturando as fronteiras entre pesquisa científica e pesquisa artística.

Esse estudo é sobre os processos de criação audiovisual estudantil, em projetos formativos, artísticos e culturais na educação básica. Acontecendo no âmbito do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, em nível de Doutorado, na Linha de Pesquisa Políticas e Práticas na Educação, junto ao Grupo de Pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação – CACE, se insere no projeto institucional “Visualidade da cultura contemporânea e a educação: estudos sobre os modos de viver e produzir a imagem” (FAPERJ/UNIRIO), coordenado pela prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann.

Se situa nos estudos da Educação, focada nos estudos sobre educação audiovisual no ensino da Arte, fundamentada nas perspectivas epistemológicas da Cultura Visual e das Pesquisas Baseadas em Arte, como uma proposta de educação decolonial. Por ser uma investigação artográfica, combina teoria/

prática (*práxis*)/poética (*poesis*), buscando acessar as potências artísticas e criativas de jovens estudantes, promovendo o estudo da educação audiovisual em perspectiva artística/cultural/decolonial; para isso, provoca reflexões sobre o ensino de Artes Visuais e a educação com a Cultura Visual. Sendo a a/r/tografia uma metodologia e uma prática educativa baseada em Arte, derivada das metodologias qualitativas e fundada na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) (DIAS; IRWIN, 2013), nessa pesquisa, me coloco no múltiplo papel de artista/pesquisadora/professora, com o compromisso de desenvolver uma abordagem crítica e com multiplicidades de significados, que transita por diferentes fronteiras de conhecimentos, com abertura para os inesperados. Por isso, escrevo em primeira pessoa, narro etapas, ensaio ações, vislumbro roteiros, desenho e redesenho a pesquisa, emprego metáforas, identifico e provoço a criação delas e das metonímias; por vezes, estabeleço diálogos discursivos e simbólicos entre imagens e texto/palavras, uso “ / ” no sentido de simultaneidade, pois entendo que a representação visual e a apresentação sensível das ideias fazem parte da pesquisa artográfica e significam a produção dos dados. Destarte, busco montar percursos investigativos artísticos e de aprendizado junto com as/os estudantes participantes, numa dinâmica de prática/pesquisa viva (CARSON; SUMARA, 1997).

Essa pesquisa se comunica com os estudos já realizados e com os atuais interesses de estudo de projetos desenvolvidos no CACE-UNIRIO, por investigar os modos de ver-sentir/produzir/aprender com a imagem na contemporaneidade, estudando algumas das relações que acontecem na dinâmica visual, imaginativa e epistêmica da Cultura Visual². A contribuição é também específica no que se refere aos entendimentos e práticas com as imagens e as visualidades no ensino de Artes Visuais, dialogando com a perspectiva de educação decolonial e com as metodologias artísticas de pesquisa.

O campo da pesquisa foi estabelecido com jovens estudantes, na faixa etária entre 15 e 18 anos, secundaristas, matriculadas/os entre o primeiro e o terceiro anos do Ensino Médio no Colégio Pedro II, que integra a rede de

² Nessa pesquisa, emprego a grafia “Cultura Visual” para me referir ao campo intercultural de estudo; emprego “cultura visual” para me referir ao conjunto de repositório/repertório visual individual ou coletivo e quando se trata de uma referência direta, mantendo a forma escrita pelas autoras e autores citados.

Institutos Federais de Ensino, e uma estudante secundarista da rede de ensino Estadual. Desenvolvida entre 2021 e 2023, essa pesquisa teve dois grupos de participantes, sendo composta por dois ciclos, que constituem um único *corpus* de investigação.

As questões iniciais lançadas na pesquisa foram: que tipo de imagens e visualidades são produzidas pelos jovens estudantes durante a participação em projetos audiovisuais?; que relações são tecidas na construção das imagens produzidas?; como essas imagens são visibilizadas e compartilhadas por eles?; como as aprendizagens audiovisuais colaboram para o processo de emancipação intelectual e cultural desses jovens estudantes?; os fazeres audiovisuais contribuem para trazer novos significados à relação dos estudantes com a escola? São muitas perguntas, mas, no método artográfico de pesquisa, as perguntas tendem a fluir e continuam surgindo durante o processo de pesquisa-ação³. Por esse motivo, o conjunto de perguntas foi mudando com o tempo de maturação da pesquisa. Esse processo será mostrado, especialmente, no terceiro capítulo, que trata da redefinição das estratégias metodológicas. Os objetivos específicos são: promover a reflexão e a produção ética-estética⁴ audiovisual estudantil (em vídeo, cinema, fotografia e meios híbridos); estudar as questões relativas às visualidades e às (in)visibilidades; investigar como a educação em Artes Visuais junto com as questões trazidas pela educação em Cultura Visual podem contribuir para as aprendizagens decoloniais. Esse último objetivo foi impulsionado pelas experiências educacionais vividas por mim como professora, anteriores ao estabelecimento do campo de pesquisa definitivo.

Nutro a ideia de que jovens estudantes em projetos artísticos e culturais produzem visualidades e modos de pensar-sentir e agir, nos contextos das realidades que vivem, atravessadas pelas experiências educacionais. Então, proponho analisar os processos de aprendizagens e de criação audiovisual estudantil, procurando perceber afirmações das potencialidades criativas,

³ A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que combina a investigação com ação prática para resolver problemas específicos em contextos reais, e pode envolver colaboração entre pesquisadoras/es e participantes. Dois autores influentes nessa abordagem são Lewin (1946) e Stephen Corey (1950).

⁴ A categoria ética-estética a que me refiro, nessa pesquisa, tem base teórica gerada pelos estudos de Rancière (2016) sobre as releções entre o estético e o político, apresentadas pelo autor no que ele define como os três regimes da Arte: regime ético das imagens, regime poético e regime estético. Essa categoria ganha novas tessituras epistêmicas quando trazemos para o discurso analítico e para a prática pedagógica artística e cultural as perspectivas cultural, com referência aos estudos da cultura visual, e decolonial.

cognitivas e emocionais. O desafio investigativo que percebo é a criação de experiências educativas que oportunizem que elas/eles se tornem produtoras/es de cultura visual mais críticos e éticos, e essa aposta está ancorada na noção de *espectador emancipado* (RANCIÈRE, 2012), em diálogo teórico/prático com o conceito de *partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2016), por sua vez, perspectivado pelo conceito de *cruxo epistemológico*, que surgem da potência criadora das encruzilhadas (RUFINO, 2019 e MARTINS, 2021).

A visão sobre o espectador/visualizador como sendo aquele que participa com sua imaginação e entendimento crítico, sendo ao mesmo tempo receptor e produtor/agente de pensamentos sobre as mais variadas questões, como proposta por Rancière, encontra ainda possibilidades de diálogos com as ideias de Aguirre (2013) e Hernández (2013a). Como trata-se de uma proposta de pesquisa artográfica, entendida e praticada como **pesquisa viva**, também sou professora-produtora nessa roda de aprendizagens, de fazeres e de relações sensíveis. Minhas práticas docente e artística se fundem à prática de pesquisa, numa prática viva, escrita da vida, que cria experiência de vida nos aspectos pessoal e profissional.

1. Campo de pesquisa e procedimentos metodológicos investigativos

O campo dessa pesquisa teve variações de formas: no primeiro ciclo, foi totalmente remoto, e, no segundo ciclo, foi híbrido. Inicialmente, seria realizado apenas no Colégio Pedro II⁵ (CPII), *campus* Centro, instituição onde trabalho como arte/educadora e que também é o lugar da minha formação educacional básica – sou ex-aluna do CPII, *campus* Humaitá.

A pesquisa foi, efetivamente, realizada com estudantes de diferentes *campi* do CPII e uma estudante de escola estadual.

Antes das suspensões das aulas, em decorrência da pandemia de covid-19, no início de março de 2020, a pesquisa de campo ocorreria como

⁵ Instituição federal de ensino, localizado no Rio de Janeiro, fundado em 1837, que possui 14 *campi* distribuídos em diferentes bairros da cidade e oferece educação pública gratuita desde o nível da educação infantil aos níveis de graduação (licenciaturas) e pós-graduação.

continuidade do projeto *Investigações Visuais e Poéticas*, pois a trajetória desse PIAC⁶ está vinculada às atividades do NEPA (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual), do qual sou coordenadora, e teve três edições (2017-2019)⁷. Em 2020, haveria um trabalho em parceria com um grupo de estudantes que participavam de outro PIAC⁸, no *campus* São Cristóvão II, que faria parte dessa pesquisa. Com a suspensão das aulas e dos encontros presenciais, o cenário mudou radicalmente, e deparei-me com muitas incógnitas sobre como continuar com a pesquisa e como configurar o seu campo. O espaço virtual seria, inicialmente, apenas a expansão desse campo, pois, lá, os estudantes, que participariam do projeto, publicariam/compartilhariam ações e algumas das produções realizadas. Mas como desenvolver audiovisual com os estudantes secundaristas nesse momento de suspensões? Passei, então, a trabalhar com a ideia de *interação criativa com partilha do sensível*, como forma de intervenção colaborativa no campo, visando promover ações e diálogos que provocassem aprendizagens sensíveis mediadas nas plataformas digitais de comunicação, ou seja, de modo remoto. Nesse replanejamento/redesenho da pesquisa, vislumbrei possibilidades de algumas ações para a escuta das/dos participantes do campo, sendo a roda de conversa *on-line*⁹ a principal delas. A penso também como uma roda de conversa cultural (HERNÁNDEZ, 2007) e artística. As sessões de filmes, videoartes e videoperformances aconteceram seguidas de roda de conversa; proposições criativas, em ateliê remoto, feitas pelas e pelos estudantes que participaram da pesquisa.

Esse estudo analítico compreende as aprendizagens enredadas no projeto formativo *Entre a Suspensão Sensível*, constituído por dois ciclos, acontecendo de outubro de 2021 a novembro de 2022, com a maioria dos encontros pedagógicos em modo *on-line* de forma síncrona, compostos pelos seguintes procedimentos: rodas de conversas culturais e artísticas, com visionamento de imagens estáticas e dinâmicas, audiovisuais; práticas artísticas

⁶ Projeto de Iniciação Artística e Cultural.

⁷ A edição do projeto de 2019 foi finalizada no primeiro semestre de 2020, de modo remoto.

⁸ O projeto, intitulado *POTERE: o lugar da mulher no Colégio Pedro II*, foi uma iniciativa de estudantes com coordenação da professora Carine Cadilho, do Departamento de Artes Visuais.

⁹ Ainda que não estivéssemos no modo presencial, mantive a ideia dos encontros *on-line* como rodas, para que a forma e o modo de reunião remetêssemos à prática presencial de rodas de conversas escolares.

e culturais de montagens audiovisuais e ensaio fotográfico, desenvolvidas em ateliês remotos, de interação *on-line* síncronas e assíncronas. Houve também cinco encontros presenciais, com duas visitas a exposições, práticas de fotografias e de filmagem, que aconteceram ao longo do segundo ciclo, sendo os dois últimos realizados em 2023; a finalização do projeto foi a produção coletiva de um filme-ensaio. Os detalhamentos das propostas e atividades são apresentados e analisados nos capítulos quatro e cinco. Constitui também o caminho investigativo do presente estudo uma pesquisa bibliográfica que versa sobre: educação audiovisual no ensino de Artes Visuais; educação com a Cultura Visual; pesquisas *artísticas* e educação decolonial. O *corpus* de dados analisados é constituído pelo conjunto de transcrição das gravações *on-line* de videochamadas dos encontros, pelas imagens e vídeos produzidos pelas e pelos participantes, e pelas produções fotográficas e audiovisuais visionadas durante as rodas de conversa culturais e artísticas. Atravessando a pesquisa de campo, de modo a contribuir epistemologicamente e metodologicamente para o presente trabalho acadêmico, há dois projetos, anteriores a ela, que são também citados e analisados no capítulo três: o PIAC *Investigações Visuais e Poéticas*, edição de 2019/20, e o projeto *RetomArte*, de 2020.

Os dados, produzidos e analisados no presente estudo, se referem a estudantes que participaram do projeto formativo supracitado (tanto das rodas de conversa *on-line* quanto do ateliê remoto) e que preencheram e assinaram os termos de ética da pesquisa. Seguindo os protocolos dos termos, os nomes das participantes e dos participantes são fictícios ou estão abreviados – nesse último caso, são estudantes que não criaram codinomes para si. Contudo, dentro dos termos de autorização de imagem e de voz, fazendo sentido e sendo indispensável a essa pesquisa, as imagens audiovisuais e fotográficas trazem autoimagens e registros visuais e sonoros das estudantes participantes.

Na perspectiva artográfica, precisam existir **aberturas** para possibilidades não planejadas, para encontros com o desconhecido. A proposta adaptada de ação no campo nasceu por influência também do que começou a ser visto e vivido, no ano de 2019, quando foi iniciada a criação de um filme documentário sobre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) da escola. Foi naquele mesmo período que iniciou-se o projeto dessa pesquisa, a experiência

pedagógica de produzir tal documentário com estudantes motivou em mim a vontade de dar continuidade às reflexões iniciadas no processo de produção daquele documentário estudantil. A proposta da pesquisa implicou a criação de imagens visuais e audiovisuais, com atravessamentos das conversas culturais e artísticas, que tiveram como provocação criativa a arte audiovisual como experiência sensível/inteligível (DEWEY, 2010); para ver, pensar e criar imagens audiovisuais e também fotográficas, visando também ao trabalho com o gênero/linguagem do fotofilme. Destarte, procuramos pensar em grupo como a arte audiovisual e a cultura podem ser caminhos de trazer a sensibilidade para a construção do conhecimento e do agir social-político-ético-estético no mundo, para decolonizar o pensamento e o imaginário, em tempo de suspensões e de muitas urgências.

2. Meu encontro com o audiovisual na escola

Comecei minha jornada pedagógica e experimental com o audiovisual a partir de um curso de capacitação em animação oferecido aos professores da rede municipal de ensino, pelo projeto Anima Escola, desenvolvido pela equipe do Festival Anima Mundi. Mas minha prática pedagógica com o audiovisual na educação básica só foi iniciada efetivamente no ano seguinte, quando, então, trabalhei o filme de animação com estudantes. Desde aquela primeira experiência, tive a intenção de trabalhar a animação como uma linguagem artística. Em dissertações e teses acessadas, no período de fevereiro a março de 2020, sobre o trabalho com audiovisual na escola, na área de Humanas, percebi que é frequente o audiovisual ser trazido como um meio para tornar os conteúdos das aulas mais atrativos, envolvendo mais os alunos e facilitando o aprendizado dos conteúdos. Apesar de, naquele início, eu querer buscar um diálogo com os conteúdos estudados, a prática com o audiovisual nas aulas não era apenas instrumental, já tinha uma dimensão de autonomia da linguagem e de dispositivo de criação artística e estética.

Portanto, nessa pesquisa, abordo o audiovisual como meio de criação artística e potência crítica do visual e de relações simbólicas com o contexto

social e cultural. Nas minhas percepção e prática, o que mudou de lá para cá foi a compreensão da complexidade da dimensão da arte nas produções audiovisuais estudantis, passando a abordar a potência crítica, e, por último, a relação com a Cultura Visual e as questões da ética-estética. Relato a seguir como esse caminho foi possibilitado pela prática e pela reflexão sobre e a partir dessa.

Aquela primeira experiência com animação possibilitou uma produção audiovisual coletiva, feita por algumas turmas de oitavo e nono anos, rendeu participações em festivais de audiovisual e me motivou a continuar com as práticas pedagógicas com audiovisual. Nos anos seguintes, tive a oportunidade de fazer outras capacitações em animação, desenvolvi algumas atividades de animação com turmas regulares de sétimo e nono anos, no espaço-tempo de três anos, formando um ciclo com outros três curtas-metragens de animação (*imagem 1*)¹⁰. Essas outras produções também foram exibidas em festivais de animação, uma delas recebendo premiações. Esses momentos foram compartilhados com muita alegria com e pelos grupos de estudantes. Ao longo desse trabalho, também fui ajustando o meu modo de interação como docente nos projetos, tanto que, se na primeira realização interferi em grande parte do processo de criação de imagens das/dos estudantes, nas seguintes desempenhei mais o papel de mediadora, aprendendo, assim, diferentes formas de ser/estar na construção criativa com estudantes.

¹⁰ Filmes realizados com estudantes da rede municipal de ensino: *Sonhos de Chaplin* (2010) - <https://www.youtube.com/watch?v=pVDowPMO1z8> ; *Por dentro do Renascimento* (2011) - <https://www.youtube.com/watch?v=U2WrE47Iz5g> ; *Mentes que Voam* (2012) - <https://www.youtube.com/watch?v=XuG6LgAAY2Y> e *Além da Imaginação de Tiago* (2013) - <https://www.youtube.com/watch?v=uCpJLKX7Ti4>.

Imagem 1 – Qual é o tempo de nossas memórias? E de nossas adolescências?
Frames de filmes de animação realizados com estudantes da rede municipal de ensino. Acervo digital. Canal Anima Escola. Montagem feita pela autora/artista.



A chegada na rede federal de ensino trouxe-me novos horizontes e novos desafios. Tive a oportunidade de desenvolver, junto com outras duas professoras, um projeto voltado para introduzir a linguagem de animação aos estudantes, no contraturno das aulas regulares. Em formatos de oficinas, essa experiência possibilitou uma nova visão, mais metodológica, de uma pedagogia para o aprendizado em animação. Um ano antes, eu já havia oferecido uma oficina de animação para colegas professores do CPII, compartilhando um pouco do meu aprendizado com as experiências anteriores, na rede municipal de ensino.

A experiência com as oficinas foi o que também motivou a criação do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual (NEPA)¹¹, no qual estão concentrados projetos, atividades e eventos voltados para aprendizagens e criação das linguagens audiovisuais, desenvolvidas nos espaços do Colégio Pedro II, *campus* Centro. Ligado às atividades de ensino, cultura e pesquisa, vinculado ao Núcleo de Arte e Cultura do *campus*, o NEPA¹² se destina ao desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na experimentação, no fazer artístico e cultural. Através dele, nossa equipe (interdepartamental e intercampi) promove eventos e oficinas de audiovisual para estudantes e professoras/es. A equipe do núcleo é também interdisciplinar, unindo as áreas de Artes Visuais, Sociologia e Pedagogia. Essa pesquisa também visa ao fortalecimento do NEPA, trazendo para o núcleo possibilidades de perspectivas pedagógicas e quiçá novas abordagens epistêmicas.

A partir dos últimos quatro anos, passei a desenvolver Projetos de Iniciação Artística e Cultural (PIAC)¹³. Nessa outra modalidade, desenvolvi comprometimento diferenciado com a prática e com a pesquisa. Os projetos desenvolvidos movimentaram percepções ou visões dos contextos social e

¹¹ Intitulado assim, desde 2017, ano em que foi portariado, suas atividades iniciaram em 2015, quando era, então, o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Animação, iniciativa que realizei em conjunto com as professoras Cinthia Graça e Tatiana Caldeira. Para conhecer mais sobre a trajetória e ações do NEPA CPII, acessem: https://www.instagram.com/nepa_cpil; DOURADO. R. NEPA: uma experiência com cinema de animação no *campus* Centro In: O Novo Velho Colégio Pedro II. Arte e Culturas na Escola, vol. 6, p.83-92, 2017. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/blog/imperiaeditora/?p=244> Acesso em: 15 mar 2021.

¹² Instagram do NEPA: https://www.instagram.com/nepa_cpil/. Canal do NEPA no YouTube: <https://www.youtube.com/@nepacp2431>

¹³ São promovidos pelo Plano de Culturas da PROPGPEC/ Direção de Culturas do CPII, é uma iniciativa institucional criada para fomentar a área de arte e cultura na escola, e com a qual são ofertadas bolsas de Iniciação Artística e Cultural aos estudantes.

cultural, foram abordados temas como protagonismo feminino¹⁴, direitos humanos e (in)visibilidade de certas camadas sociais¹⁵. Essas experiências abriram caminho também para refletir mais sobre imagem, representação e representatividade. Portanto, abriram caminho para diálogos com as questões acerca da visualidade. Foram os PIAC que intensificaram em mim o interesse em investigar como a experimentação artística em projetos audiovisuais pode contribuir para a formação artística e cultural dos jovens estudantes.

No início da minha trajetória como professora, na rede municipal de ensino, a aprendizagem da animação me motivou a buscar trilhar um caminho que promovesse um maior envolvimento dos estudantes com as aulas de Arte, assim como a minha própria motivação para continuar no magistério; ou seja, no começo, o que me movia para o audiovisual era uma questão de sobrevivência profissional e emocional. Ao longo do tempo, as práticas foram somando experiências e aprendizagens que solicitaram mais conhecimentos técnicos e teóricos. Foi quando percebi a necessidade de afirmar a importância da arte audiovisual na escola. Foi nesse novo ciclo que assumi o papel de investigadora-professora, com vontade de criar estratégias e entender os processos, percebendo, assim, a educação como um conjunto de processos contínuos de criações colaborativas e de aprendizagens compartilhadas.

¹⁴ *Todas em Uma*, 2017. Projeto Investigações Visuais e Poéticas, NEPA-CPPII, Colégio Pedro II, *campus* Centro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S3d2jeh5AkQ> Acesso em: 15 mar 2021.

¹⁵ *Filhos da Rua*, 2019. Projeto Investigações Visuais e Poéticas, NEPA-CPPII, Colégio Pedro II, *campus* Centro. Disponível em: <https://vimeo.com/347851933> Acesso em: 15 mar 2021.

Imagem 2 – Espirais de aprendizagens. Montagem criada pela autora/artista com imagens referentes a edições de 2017, 2018 e 2019, do projeto *Investigações Visuais e Poéticas*. (PIAC/ CPII/Propgepec/Cultura/DAV/NEPA). Acervo NEPA e autora.



3. Com quem converso e uma breve conversa sobre o audiovisual na educação

Esse é o espaço em que apresento a parte principal do conjunto de estudos com os quais dialogo, no que se refere ao campo teórico/prático do trabalho pedagógico e educativo com o audiovisual. Portanto, trago o desenho do estado da arte da presente pesquisa e os principais referenciais teóricos nos quais ela foi enraizada.

Quando pesquisei, pela primeira vez, no banco de dissertações e teses da CAPES, de fevereiro a maio de 2020, a partir do verbete audiovisual, encontrei registradas 7403 teses e dissertações, sendo a maior parte no campo de Artes Visuais (1514) e em Educação (387). Quando inseri o verbete cultura visual, o número saltou para 7945, continuando a apresentar a maior concentração em Artes Visuais (1610) e em Educação (430), sendo mais pesquisas de mestrado do que de doutorado. Destaca-se o maior número de pesquisas na Universidade Federal de Goiás (UFG), onde há um programa de pós-graduação em Cultura Visual. Pesquisando no banco de dissertações do Programa de pós-graduação em Educação, da UNIRIO, dos últimos cinco anos, não constatei um aumento anual no volume de dissertações com temas que abordem o audiovisual – o número oscila de ano para ano, e as incidências são maiores em pesquisas de membros do grupo CACE. Totalizam, de 2015 a 2018, 10 dissertações: Olegario (2015), Celestino (2015), Paes (2016), Silva (2016), Menezes (2017), Oliveira (2017), Dalethese (2017), Fogel (2018), Fossaluzza (2018), Freitas (2018). O curso de doutorado em Educação na UNIRIO foi iniciado no ano de 2015, portanto, só existem teses concluídas a partir de 2018, mas nos anos de 2018 e 2019 não há incidências de pesquisas com audiovisual. Quanto ao verbete *a/r/tografia*, não há incidências de nenhuma pesquisa (de Mestrado e de Doutorado) nesse viés metodológico. No portal da CAPES, a busca pelo verbete “*a/r/tografia*” apresenta 25 resultados, dos quais 19 são pesquisas de Mestrado e 4 de Doutorado, sendo a maior concentração na área de Artes (16 ocorrências) e a segunda maior na área de Educação (7 ocorrências), tendo ocorrências também nas áreas de Ensino de Ciências e Matemática (1) e em Psicologia (1). Cabe ressaltar que a metodologia artográfica surgiu no campo da Educação, com contribuições trazidas pelo campo da Arte (SINNER *et al.*, 2006; IRWIN, 2013a; DIAS, 2013; HERNÁNDEZ, 2013b; CHARRÉU, 2019), por isso considero tão importante saber a abrangência dos estudos artográficos em Educação.

Do universo de teses e dissertações sobre audiovisual, a maioria se concentra no âmbito do cinema e educação, e uma minoria se volta para a educação audiovisual. Parte dessas pesquisas entendem o Cinema e Audiovisual como campos distintos, outras consideram como um único campo, o Audiovisual. Aqui, destaco algumas dessas, por terem alguns pontos de

contato com os meus interesses de pesquisa e, em alguns casos, a mesma faixa etária do grupo de pesquisadas/os e o foco na produção audiovisual.

Cohn (2016/2022)¹⁶, que pesquisou com estudantes do Ensino Médio, do Colégio Pedro II, do *campus* Centro, entre 2012 e 2013, desenvolveu tese inserida no âmbito das investigações sobre cinema e educação. A pesquisadora/artista/professora investigou as possibilidades pedagógicas da arte a partir da análise de obras videográficas e do encontro dos estudantes com elas. Seu objeto de estudo foi a videoarte e se propôs a analisar as mudanças (deslocamentos) que se operam nas várias instâncias no encontro entre a videoarte e a escola. A autora trabalha a hipótese de que o encontro dos “alunos”¹⁷ com a videoarte, ao operar deslocamentos estéticos, éticos, espaciais e temporais, possibilita transformações nas relações dos estudantes com a arte, com a escola, com a sociedade e com eles mesmos. A autora reitera seu compromisso com uma experiência pedagógica que contribua para a construção de novas olhares e novas construções de sentido. Na problemática central, a autora analisa os deslocamentos propostos pela videoarte que ligam o campo artístico ao do ensino da arte, considerando aqueles deslocamentos como espaciais, estéticos e políticos. Numa pesquisa mais recente, também inserida nas investigações sobre cinema e educação, Martins (2023), que parte dos encontros com o cinema na educação, com e a partir da produção cinematográfica de Agnès Varda e a produção de imagens, parte do princípio de que “os filmes permitem ao espectador olhar a realidade de pontos de vista diversos”, promovendo “o desenvolvimento de sensibilidades necessárias para uma formação ética, estética e política” (p. 10). Essa pesquisa se ocupa de produzir reflexões e gestos criativos com cinema na educação, focando na formação audiovisual docente. A autora trabalha com a metodologia da Pesquisa Baseada na Prática e realizou encontros formativos por meio de oficina *on-line*, trabalhando, especificamente, com a filmografia de Agnès Varda, cujos filmes foram entendidos como dispositivos pedagógicos para exercícios de busca, produção e relatos de imagens (fotografias e vídeos). A autora/pesquisadora também trabalha o conceito e prática criativa do ensaio, e essa é uma pesquisa

¹⁶ Tive acesso tanto ao texto da tese de Doutorado (2016), quanto à sua publicação em livro (2022).

¹⁷ Foi mantido o termo “alunos” como consta na pesquisa da autora.

baseada na perspectiva dos Estudos da Cultura Visual. Já na dissertação *Arte, mídia e cinema na escola: um ensinar que(me) ensina!*, Silva (2012) percebe também o ensino de cinema e audiovisual como expressão artística. Trata-se de uma pesquisa que aborda a relação entre arte, mídia e cinema na escola, na perspectiva da mídia-educação. A autora analisa quatro propostas sobre cinema e educação na escola e apresenta uma proposta de Oficina de Cinema como possibilidade de inserção curricular, na disciplina Artes, para estudantes do 8º e 9º anos do Fundamental II e para o 1º e 2º anos do Ensino Médio. Foca na educação como experiência, baseada em Larrosa (2002), defende que a mídia-educação envolve um letramento audiovisual, informacional e digital. Mesmo focando no cinema, apresenta a modalidade/formato do cinema expandido, que, nessa perspectiva, se tornaria audiovisual, com base em Machado (2010). Portanto, apesar de campos de investigações e perspectivas de análise diferenciados, essas três pesquisas têm em comum a visão do cinema e do cinema expandido como arte na educação básica.

Uma outra pesquisa acadêmica sobre a relação educação e audiovisual é a de Junior Rizzo (2011), cuja tese não inclui explicitamente a perspectiva do audiovisual como arte, que fala do campo da educação audiovisual. O autor analisa os cenários do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a partir de documentos e diretrizes estabelecidas pela política pública de Educação e aborda a relação do audiovisual e da cibercultura, estabelecendo uma aproximação aos campos de estudos da arte/educação e da educomunicação.

Além das dissertações e teses, que são trazidas ao longo do texto, formam também o conjunto de leituras referenciais sobre o assunto, em minha pesquisa, textos/estudos de autoras e autores, estudiosos e praticantes do vasto e múltiplo campo do Audiovisual e nossas relações com ele, como: Martins (2014); Hoffmann Fernandes (2018, 2019); Fresquet (2017); Bergala (2008), Machado (2003).

Entendo por audiovisual os meios de produção de imagens visuais e registros sonoros dos meios artísticos e dos meios de comunicação, com dispositivos e linguagens variadas. Dessa extensa gama audiovisual, os objetos que me interessam investigar são: o **vídeo**, o **cinema** e os **meios híbridos** (possibilidades de combinações entre os meios audiovisuais). A **fotografia**

também é, nesse estudo, objeto de pesquisa, uma vez que a entendo como uma parte importantíssima nas práticas com os estudantes, para iniciar, por exemplo, a experimentação com a linguagem audiovisual. Sendo que mais recentemente descobri outras possibilidades de construção filmica com as imagens fotográficas, como o fotofilme. A fotografia, enquanto imagem parada, não dotada de som, é a célula de sequenciamento de vídeos e filmes, e, na cultura visual contemporânea, no modo digital, se, por um lado, perde o tom de acervo pessoal, por outro, amplia suas funções de construção de visualidades, ganha movimentos, outras estéticas expressivas e de formas comunicacionais, ampliando, assim, as possibilidades de visibilidade. A fotografia é autônoma ao vídeo e ao cinema, e quando a pensamos junto com esses, podemos investigar e empreender: apresentação da imagem, representação de ideias, direcionamentos do olhar, formalização de planos e intenções, costura de narrativas.

Das linguagens audiovisuais, o cinema e a TV são os de mais longa inserção no meio educacional. Para quem quiser saber mais dessa história, sugiro a leitura de Stecz (2015) e Mendonça (2018). Pensar e trabalhar com o audiovisual na escola mudou nos últimos tempos – apesar de a prática instrumental pedagógica ainda ser a mais comum, existe considerável presença de práticas pedagógicas que fazem audiovisual de modo diferenciado, e isso acontece também nas disciplinas de áreas não artísticas.

Então, há cada vez mais professores que pensam e fazem o audiovisual com a potência para criação de espaços políticos, de audiências críticas e de criação de visualidades com e a partir dele, ou seja, o audiovisual como “experiência criativa e significativa” (STECZ, 2015, p. 21). Silva (2016), em sua dissertação de Mestrado, desenvolvida junto ao CACE, pesquisa na qual eu fui uma das professoras entrevistadas, aborda os “usos”¹⁸/práticas com audiovisual na escola a partir dos professores de Artes Visuais. Ela identifica quatro tipos de “usos”: instrumental (recurso audiovisual); linguagem artística; fruição; mediação para conhecimento de obras de arte. Percebo que essa variedade de práticas pode também ser percebida em festivais de audiovisual estudantil, festivais de

¹⁸ Foi mantido o termo “usos”, como consta na pesquisa da autora.

mostras independentes, nas TVs educativas, em *sites* institucionais, em *blogs*, páginas de Facebook e Instagram ligados ao fazer educativo audiovisual.

As discussões sobre a prática do audiovisual na escola ganharam novos debates e ações a partir da aprovação da lei federal n. 13.006, de junho de 2014, determinando a exibição de filmes de produções nacionais nas escolas de educação básica, como componente curricular complementar, com integração à proposta pedagógica escolar, estipulando o mínimo de duas horas mensais. Apesar de projetos, cursos e eventos surgirem ou aqueles que já existiam serem impulsionados em função daquela lei, houve muitos entraves para a sua concretização nas escolas, pois não havia ainda um projeto de regulamentação da lei. Há anos, vários projetos que unem o cinema e a educação ou o audiovisual e a educação vêm sendo desenvolvidos com a preocupação em pensar e promover práticas com o audiovisual, seja na escola ou fora dela, de modo a ser uma experiência transformadora para os públicos envolvidos – transformadora da lógica de organização e de sentido dos espaços de educação, como: o Cineduc (Cinema e Educação); o Programa de Alfabetização Audiovisual (UFRGS); o CINEAD (Cinema para aprender e desaprender /LECAV, UFRJ); o Laboratório Kumã/UFF; o Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE/UFPel). Mais recentemente, durante os tempos de pandemia, projetos que já existiam se especializaram em educação audiovisual de modo remoto, como: Semente, agora Semente – Escola; e CINEMANCIPA/Rede Emancipa Movimento Social de Educação Popular, Educação Audiovisual. Destaco ainda as redes que reúnem e mapeiam projetos que integram cultura, cinema e educação, como a Rede Kino (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual).

Em maio de 2016, um grupo de trabalho composto por membros do Governo Federal (Ministério da Cultura e Ministério da Educação) e membros da sociedade civil entregou um projeto de regulamentação da referida lei, de 2014, ao Conselho Nacional da Educação (FRESQUET *et al.*, 2016, apud FRESQUET & ALVARENGA, 2023).

Em 2023, foi, então, sancionada a lei 14.533, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Essa política pública visa responder a uma demanda que se tornou latente durante a pandemia de covid-19, quando,

com a necessidade do ensino remoto, ficaram ainda mais expostas as desigualdades no acesso digital para o uso crítico e criativo das tecnologias, como apontam Fantin & Martins (2023).

Nesse cenário, tornam-se ainda mais necessárias e importantes as pesquisas educacionais que pensem o audiovisual escolar na teoria/prática, imbricando a educação audiovisual à educação digital. Pesquisas mais recentes ainda apontam a necessidade de mais práticas com audiovisual diferentes da instrumental, visando olhar para as complexas implicações do que é o audiovisual na escola, em termos de negociação de espaços, tempos, vivências educativas e de desenvolvimento de linguagem, apropriação de imagens, construções de visualidades, de narrativas, de contranarrativas, de construção de conhecimento e de valores culturais e artísticos, na prática educativa e no contexto social mais amplo. Nessas condições, o audiovisual passa a ser visto como potência de linguagem, como potência artística e meio de interferência crítica no espaço-tempo escolar, interligando as culturas jovens, os professores e a escola no contexto da sociedade contemporânea, que precisa ser vista em suas pluralidades, em suas realidades híbridas, real/virtual, nas novas possibilidades de interação, novas sociabilidades tecnológicas, de compreensão de mundo e de possibilidades de ação nele.

Olho para as possibilidades audiovisuais como potências estéticas e visuais que podem ser experimentadas e trabalhadas de muitas maneiras pelos professores e pelos estudantes. Na prática artográfica, ao mesmo tempo em que conceitos e linguagens expressivas estão sendo construídos, é preciso aprender a lidar com os mecanismos de comunicação (combinando textos, imagens, ações) e suas visualidades/visibilidades. A imagem é produzida ou apropriada em qualquer tipo de meio de produção visual e de comunicação visual, e também é pensada no contexto dos diálogos, produzindo significados e relativizando conceitos. Segundo Hoffmann Fernandes (2018), “não nos cabe nem entronizar e nem demonizar as imagens técnicas mas compor um cenário que nos permita mapear e refletir sobre que contexto é esse no qual estamos navegando” (p. 10). Essa fala vem da sua compreensão de que as visualidades e audiovisualidades fazem parte do modo como a sociedade se organiza. Trabalhar com a pedagogia artográfica pode ser interessante para acionar estratégias de comunicação que

se comunicam mais intensamente com questões e tensionamentos da Cultura Visual.

A cultura audiovisual é dominante na contemporaneidade, para mapear e refletir esses contextos de cibercultura, navegamos em infomares, com infoimagens, onde a participação e a produção audiovisual dos jovens são intensas. De produtores de conteúdo a *influencers*, *titokers* ou *youtubers*, no entanto, é prudente ponderar, afinal, que nem todos os jovens navegam produzindo vídeos. Essa pesquisa incentiva o olhar artístico para/com o audiovisual; o olhar artístico é caracterizado pelas dimensões estética, poética e ética, em relação ao social, ao cultural e ao político e para com a própria Arte. É uma condição que oportuniza também a chance de análise do estado da arte da imagem (estática e em movimento) nas nossas comunicações. Isso importa à educação do olhar, à forma, ao modo e aos referenciais que são escolhidos para a navegação de nós, espectadores ativos/visualizadores, nos diferentes contextos.

Jacques Rancière, em *A partilha do sensível* (2016), discorre sobre três regimes estéticos de identificação da Arte – o regime ético das imagens, o regime poético (ou representativo) e o regime estético. Levando o conceito de *partilha do sensível* para as práticas artísticas com audiovisual na escola, penso nas relações de partilha dos saberes e do fazeres tecidas durante o desenvolvimento dos projetos, que, por experiência acumulada, percebo que não se restringem à experiência do fazer, mas ao compartilhamento das produções e das experiências/vivências. Segundo o autor, a partilha do sensível é “o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2016, p. 7). Uma partilha do sensível evidencia (RANCIÈRE, 2016, p.15):

um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como o comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte dessa partilha.

Partindo daí, percebo que a prática artística com audiovisual na escola reserva tanto um comum partilhado quanto partes exclusivas. O comum compartilhado é constituído pelas aprendizagens em comum, pelas experiências

coletivas, pelos espaços comuns (a escola e outros espaços de interação coletiva fora daquela), pelo tempo comum e pela produção coletiva, que tratam de um comum coletivo e colaborativo. Vejo que o autor nomeia como as “partes exclusivas” os papéis sociais desempenhados por cada pessoa e o peso desses nas hierarquias de poder. No processo educativo com o audiovisual na escola, no desempenho de cada atividade, seriam cada conhecimento, cada habilidade específica, cada interesse específico; ou seja, a maneira como cada um se relaciona, seleciona, organiza e relaciona signos e linguagens. As exclusividades ditas por Rancière se referem a partes respectivas, que dizem respeito também aos lugares de partilha. Porém, percebo que é necessário, nesse processo educativo, que procuremos operar com uma partilha diferente da usual ordem de produção econômica, social e política, aquela que é baseada nas exclusividades de uma partilha que exclui e torna invisível, percepção crítica expressa na definição de partilha do sensível, por Rancière. Se a partilha do sensível define “o espaço de ser ou não visível num espaço comum” (ibid., p. 16), precisamos reconhecer o que está (in)visível para propormos e provocarmos o trânsito sensível entre as culturas, as vivências e os referenciais não hegemônicos, por isso também a combinamos com os cruzos, pois esses, afroperspectivados, nascem nas encruzilhadas culturais que nos “oferecem a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais” (MARTINS, 2021, p. 51).

A ideia de emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2012) aplicada à relação entre mestre e aprendiz se estabelece como fio condutor da crítica sobre a condição problemática do espectador, ou o “paradoxo do espectador”, que é o de se ver e ser visto como aquele que não sai do lugar de contemplação passiva, que olha e não conhece. Pelo contrário, o que o autor traz é a ideia do espectador capaz da emancipação intelectual. Retorno aqui a uma das perguntas que faço nessa investigação: como os jovens estudantes se tornam espectadores/visualizadores críticos e éticos? Para desenvolver o entendimento sobre essa questão a partir da noção de espectador emancipado, proposta por Rancière, preciso entender os estudantes como aqueles que são, ao mesmo tempo, narradores e tradutores de visualidades, e que já guardam em si, e também já expressam, o potencial para refletir e desenvolver suas próprias

narrativas sobre o que veem; no caso, o desafio da postura pedagógica é o de sempre estimular o olhar e a produção crítica, ética/estética das imagens.

Cohn (2016), em sua tese de doutorado, também baseada na ideia de emancipação intelectual e na igualdade das inteligências, pensadas por Rancière, mostra que “a pedagogia da arte emerge da condição da imagem como presença e como experiência” (p. 27), condição que pode ser potencializada por educadoras/es. Assim sendo, ela vê o papel de arte/educadores como sendo o de “propor, problematizar, incentivar e acompanhar” os estudantes ao encontro com a arte.

Então, proponho uma outra pergunta: como esses projetos contribuem para a formação dos olhares? Para investigar essa questão, escolho caminhar pensando em que Rancière diz sobre emancipação intelectual:

A emancipação intelectual começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. (ibid., p. 17).

Essa observação ativa, o olhar como uma ação que confirma ou transforma a distribuição de posições, encaminha para o que esclarece Paulo Freire (1979) sobre a conscientização não poder existir fora da práxis, sem o ato “ação-reflexão”, pois é entrada crítica na história, permite que as pessoas façam e refaçam o mundo; selecionar, observar, compor, interpretar são ações-reflexões com as quais fazemos e refazemos o mundo – ou nossa percepção desse. A ação-reflexão está no cerne da emancipação social como prática política e da conscientização crítica, propostas por Freire.

Desde o início, adotei a concepção de audiovisual como arte para essa pesquisa, motivada pelas ideias de Alain Bergala (2008). Faço alguns esclarecimentos sobre tal referência. Me identifico com algumas de suas ideias, porém, parto de pontos diferentes àqueles defendidos por Bergala. A começar, de modo diferente, parto do campo Audiovisual, enquanto Bergala fala diretamente do campo do Cinema, seminal do audiovisual.

O autor/cineasta/professor fala do cinema como arte na escola, não como ensino da arte, considerando que a educação artística não depende exclusivamente do ensino das disciplinas artísticas curriculares. Eu falo do cinema, da fotografia e do vídeo como arte, no contexto do ensino de Artes Visuais; e investigar nesse contexto significa tanto entender a alteridade do campo da Arte quanto a alteridade dos meus papéis exercidos e do meu lugar de fala e de ação pedagógica. A concepção de cinema como arte de Bergala pressupõe superar a tradição do cinema como linguagem, como lembra Fresquet (2017), e direcionar para a aproximação sensível do cinema como arte, das estratégias pedagógicas. Bergala também orienta a deslocar o foco da leitura analítica e crítica dos filmes para uma leitura criativa. Traz a ideia do cinema como exceção e fala da experiência radical do cinema na escola, defendendo a ideia de que o cinema como arte é, necessariamente, lugar de exceção às regras do sistema educativo escolar. Através de suas ideias, somos levadas/dos a pensar a relação entre instituição (escola) e alteridade, não como uma contradição inconciliável, mas como um caminho de possibilidades a fim de proporcionar e potencializar o encontro com a arte. Dialogo com Bergala nesse ponto, pois proponho abordagens de encontro com a arte audiovisual, também visando a experiências de alteridades, acolhedoras do ver/sentir/pensar/fazer arte, em aproximação sensível.

Defendendo a abordagem do cinema como arte, Bergala propõe a hipótese-cinema, que age na relação entre o ver-pensar e o fazer cinema, supondo uma pedagogia generalizada da criação, combinando as perspectivas do espectador com a do realizador. Nesse aspecto, vejo um encontro com as ideias de Rancière. Em pesquisa de mestrado, desenvolvida no CACE, Freitas (2018), baseando-se no conceito de profanação de Giorgio Agamben, pensou a experiência cinematográfica como desativador do dispositivo educativo, para compreender se há ou não a possibilidade de profanar (oposto de sacralizar) a educação com o cinema em uma sala de aula. Nesse momento, se coloca um novo problema no replanejamento das pesquisas feitas na escola: como os estudantes ressignificam a experiência com a escola no modo remoto? Essa é uma pergunta que pode ser feita de modo geral, mas de modo específico, pensando também a partir do que diz Bergala. A princípio, parece que se perde

o ver/pensar e fazer-cinema como potência criativa e transformadora, transgressora, do próprio espaço da escola. Na experiência audiovisual presencial escolar, o comum partilhado também é o lugar-escola; no caso remoto, o lugar-escola não faz mais parte do comum partilhado, mas temos um espaço-escola expandido. O tempo e a experiência em si, a meu ver, se tornam ainda mais desafiadores.

Além de Bergala, dialogo com outros autores e autoras, como Arlindo Machado e professores/pesquisadores que pesquisam e atuam nas áreas de Cinema e Educação e da Cultura Visual.

Para compreender a formação artística e cultural dos jovens, enquanto vivenciam o aprendizado prático do audiovisual, considero importante o estudo das implicações da Cultura Visual nesses processos. Mirzoeff, W. J. T. Mitchell, Campos, Hernández, Barbosa e Porres Pla foram, inicialmente, escolhidos para desenvolver reflexões acerca do ver/sentir, pensar e produzir imagens, para pensar novas abordagens de ensino de Artes Visuais, em que a Cultura Visual não é concorrente, mas complementa e traz novas questões para serem trabalhadas, assim como não abandona ou substitui a História da Arte, mas problematiza sua construção e conseqüentemente as aprendizagens com essa (W. J. T. Mitchell, 2002). Dialogo com autores como Didi-Huberman e Samain para pensar o olhar para a imagem, para a Arte e a História da Arte. Essa pesquisa também traz e pratica a perspectiva decolonial, estabelecendo diálogos com os estudos de Krenak (2019, 2020), Mota Neto (2016), Rufino (2019), Martins (2021), Quijano (2010), Mignolo & Walsh (2018), bell hooks (1995, 2017), Oyèrónké Oyěwùmí (2002), Segato (2021) e Kilomba (2019). A perspectiva decolonial tensiona ainda mais a questão da visualidade, diretamente em dois níveis, ligados ao problema da hierarquização: o epistemológico e o perceptivo (construção sociocultural dos sentidos).

O pensamento decolonial, noção contida na ideia de decolonialidade, é considerado por Mota Neto (Op. cit.) como “um conjunto de práticas epistêmicas de reconhecimento da opressão, mas, sobretudo, com um paradigma outro de compreensão de mundo, interessado em revelar, e não esconder, as contradições geradas pelas modernidade/colonialidade”, dialoga criticamente com as teorias europeias, é “uma perspectiva não eurocêntrica de mundo, atenta

às realidades vividas pelas populações periféricas e aos seus conhecimentos, às suas culturas e às suas estratégias de lutas” (p. 19).

4. Corpo da pesquisa – partilhas em cruzos

Essa pesquisa foi roteirizada por trânsitos, suspensões, pausas, des/continuidades e contiguidades.

No primeiro capítulo, explico a escolha pela *a/r/tografia* e apresento o contexto e a base epistemológica dessa metodologia educativa baseada em Arte, que tem em sua natureza a promoção das dimensões social e cultural do conhecimento e das práticas educacionais, e, com ênfase na produção da Cultura Visual (SINNER *et al.*, 2006), abre caminhos para a reflexão sobre e com essa. Me refiro à *a/r/tografia* como um híbrido da aproximação de entendimento entre as duas formas de metodologias baseadas em Arte (PBA e PEBA) (SINNER *et al.*, 2006), e a considero também como uma forma/prática de PEBA, uma metodologia e pedagogia em Arte (DIAS, 2013), apresentando a sua natureza rizomática, que tem base em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1987), que desenvolvem o conceito de rizoma, crucial para compreender a produção dos sentidos das coisas – nesse caso, das imagens e dos vídeos; assim sendo, seus significados e suas compreensões podem ser sempre questionados. O mesmo conceito também abriga a ideia da realidade como multiplicidades, com fios que dependem da mudança da natureza para crescer (DELEUZE; GUATTARI, 2011; CHARRÉU, 2019). Discorro sobre as práticas teóricas ou *renderings* que definem as posturas metodológicas da *a/r/tografia*, observando que eles se manifestam nos processos investigativos e pedagógicos e dão forma à apresentação de ideias, à representação visual da pesquisa, dão suporte às comunicações e significam possibilidades de ação e de montagem com dispositivos de criação na produção audiovisual. Mostro que a metáfora na *a/r/tografia* tem também um significado especial, pois com ela os significantes não são iguais e um não anula, nem absorve o outro, mas aumenta e provoca a reconsideração do outro. Metáfora e metonímia estão entrelaçadas. Apresento ainda as formas *a/r/tográficas* de tratar os dados (LEAVY, 2020), pois, nas práticas de Pesquisa Baseada em Artes, existem vários métodos artísticos de pesquisa. Nesse jardim metodológico, as Artes Visuais são tomadas como

método de “Intervenção Estética”, abordagem referenciada pelas ideias de bell hooks (1995).

No segundo capítulo, estabeleço diálogos iniciais entre a a/r/tografia, o ensino das Artes Visuais e a Cultura Visual. Abro-o, lançando a pedra-pergunta: *quais são as possibilidades de relações metodológicas e pedagógicas entre a/r/tografia, ensino de Artes Visuais e Cultura Visual?* A partir daí, trago autores e autoras da Arte/Educação e dos Estudos da Cultura Visual, como Dias (2013), Barbosa (2011, 2018), Hernández (2007), Mitchell (2002, 2015, 2016), Dussel (2009), Mirzoeff (2016) e Campos (2013, 2016). Trato de iniciar a reflexão e análise sobre a problemática entre a **visualidade** (à qual se ligam as ideias sobre o olhar, sobre a visão, sobre a [in]visibilidade) e a **imagem**. Absorvo e procuro também propor, no meu campo de pesquisa, a postura de uma investigação que perceba a relevância que as representações visuais e práticas culturais têm dado ao olhar em termos de construção do sentido e das subjetividades na contemporaneidade (HERNÁNDEZ, 2007); buscando perceber o papel das manifestações da cultura na construção das subjetividades da juventude estudantil; percebendo isso como movimentos de diálogos construtivos que abrem caminhos para novas posturas pedagógicas, novos referenciais epistêmicos e que expõem tensionamentos.

No terceiro capítulo, apresento e analiso dois relatos de experiências audiovisuais escolares. O primeiro foi visto por mim como cena-chave para a virada decolonial - o PIAC 2019/20, com a produção dos grafites e do documentário sobre o NEABI do CPII. Por causa dela, foi realizada a segunda experiência, o projeto *RetomArte*, realizado de modo remoto, no segundo semestre de 2020, que chamei de ensaio investigativo sensível, considerando-o, primeiramente, um ensaio artográfico. Esse último foi desenvolvido com um pequeno grupo de estudantes, movido por conversas culturais e artísticas, com uma curadoria digital que trouxe um repertório audiovisual sensível à decolonialidade. Abordo o conceito de *ensaio*, como uma forma em qualquer modalidade de linguagem artística (MACHADO, 2003). Guiada pelos princípios artográficos, olho para o contexto de formação das pesquisas baseadas e informadas pela arte, me refiro ao *ensaio* como acadêmico e artístico. Assim, procurei ensaiar com o grupo do projeto

RetomArte, um dos princípios da abordagem das Pesquisas Baseadas em Arte - a evocação, significada pela percepção da potência da Arte evocar emoções, promover reflexões e transformar a maneira como as pessoas pensam (LEAVY, 2020). Além dessa, ensaiei com aquele grupo a metodologia artística do deslocamento. Como desdobramento, lancei para o campo de pesquisa três novas questões: *como sensibilizar e desenvolver produções coletivas em experiências de grupo na educação audiovisual on-line?; como provocar o pensamento e o imaginário em perspectiva decolonial?; que metáforas e metonímias surgiriam das novas conversas culturais e artísticas e que alimentariam a criação de imagens e visualidades decoloniais?* Elas problematizaram a relação entre pesquisadora e estudantes, vistos como espectadores ativos/emancipados (RANCIÈRE, 2012). E, naquele momento, comecei a pensar em outras perspectivas de espaço-escola, com referências à cosmovisão emancipadora trazida por Krenak (2019).

No quarto capítulo, retomo as perguntas delineadas no capítulo três e me lanço na investigação do campo-mar, metáfora que criei para falar do campo de pesquisa e das relações que fluem e confluem nesse e desse. Começo, então, a abordar, em movimento do *tempo espiralar* (MARTINS, 2021), e a analisar as aprendizagens acontecidas no âmbito do projeto de pesquisa, que dá nome a essa tese, *Entre a Suspensão Sensível*. Constituído por dois ciclos, iniciado em outubro de 2021 e finalizado em agosto de 2023, esse projeto foi uma proposta de abordagem educativa decolonial, cultural e artográfica. Portanto, esse capítulo traz os fluxos do percurso metodológico e epistemológico da pesquisa. Aborda e detalha a organização dos ciclos e a formação dos grupos de aprendizagens, ancorados na metodologia híbrida, descrita anteriormente, na qual as conversas culturais (HERNÁNDEZ, 2007; PLA, 2013) e artísticas *on-line* foram trajetos pedagógicos e educativos que envolveram os grupos participantes em: conversas com as imagens estáticas e dinâmicas (de diferentes mídias, produzidas por artistas profissionais e pelos próprios estudantes participantes); memórias audiovisuais (repertório audiovisual e cultural das/dos estudantes); visionamento de produções audiovisuais; conversas sobre colonialidade/decolonialidade a partir do audiovisual na arte contemporânea e de outros artefatos culturais; percepções da colonialidade na cultura visual;

decolonialidade como políticas visuais alternativas. Nesse capítulo, faço combinações, cruzos teóricos, relaciono a partilha do sensível (RANCIÈRE, 2016) com os cruzos ou encruzamentos epistemológicos, que têm base tanto na pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2019) quanto na metodologia da encruzilhada (MARTINS, 2021), visões decoloniais.

No quinto capítulo, trago conversas e estudos coletivos, enredados durante a pesquisa, sobre as intervenções estéticas na Arte, abordadas no contexto da política visual (hooks, 1995). Apresento os caminhos que foram criados e aqueles que cruzaram o projeto de educação audiovisual da pesquisa e abordo as a/r/tografias, as metáforas e as aprendizagens em cruzos espiralares do processo de criação do filme-ensaio, *Aya*. Trago a ideia construtiva e simbólica da montagem como colagem, lançada por uma das estudantes da pesquisa e trabalhada, posteriormente, como caminho investigativo e criativo, baseando-me em ideias levantadas por Rancière (2012b) e Samain (2012). Com esse corpus teórico analiso os diálogos entre as produções artísticas visionadas e entre as produções estudantis. Abordo ainda as relações de montagem entre sons e imagens, especialmente nas experimentações com fotofilmes. Considero e trago estudos sobre as imagens como metáforas, para também pensar os tempos das imagens, a partir da fotografia e de suas artografias do tempo, criadas por artistas profissionais e pelas estudantes do segundo ciclo. Nas conversas com o grupo, abordo a questão de gênero e de raça representada e apresentada na arte. Todos esses movimentos tiveram o propósito de lançar proposições pedagógicas e educativas de práticas de visualidades decoloniais, estabelecendo, assim, diálogos com outros referenciais teóricos da colonialidade/decolonialidade, como Segato (2021) e Mignolo e Walsh (2018). Finalizo abordando o processo de criação de *Aya*, que considero um filme-ensaio, criado pelas estudantes da última formação da pesquisa, observando e analisando as reverberações do caminho metodológico e epistemológico aqui enredado.

Nas considerações finais, percebo o percurso da pesquisa como portal de abertura para aprendizagens sensíveis e transformadoras; em seguida, saliento alguns pontos que considero importantes na caminhada para uma educação audiovisual decolonial, como a atenção às inversões e às práticas e

aprendizagens culturais com as imagens. Por fim, deixo um convite para pegarem a embarcação da educação, imaginarem e construírem, coletivamente, uma proposta decolonial de caminho navegável com a educação audiovisual escolar, que considere os impactos na prática de educação digital.

Apresentei minhas escolhas iniciais que formam o escopo teórico e que se unem à metodologia de pesquisa escolhida. A seguir, além de apresentar as razões da escolha pela metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Arte, o seu contexto de formação e suas características, trago o contexto acadêmico e arcabouço metodológico da a/r/tografia. O ambiente das próximas cenas está posto, convido vocês a entrarem nesse roteiro colaborativo.





• Capítulo/
Cena 1
•

CAPÍTULO/Cena I. *Escolhendo desafios e ensaiando perguntas*

1.1 Metodologias de Pesquisa Baseadas em Arte

Por que escolher começar a escrita de uma pesquisa artográfica a partir da metodologia? Quando estava desenvolvendo minha dissertação de mestrado, um estudo sobre a noção de mulher moderna nas formas visuais e representações, em revistas ilustradas das décadas de 1920 e de 1930¹⁹, não me preocupei, logo de início, em definir, dentro de bases epistêmicas, uma metodologia. Antes, fui criando alguns modos de organização e relação com os dados (em grande parte, imagens de arquivo e alguns textos literários) com os quais, posteriormente, criei uma lógica discursiva, com base num denso contexto histórico, social e cultural. Percebi que a metodologia foi sendo construída junto com o andamento da pesquisa/investigação. Porém, para esta pesquisa de doutorado, fiz a escolha de caminho metodológico desde o início. Tendo por guia o desejo de aplicar uma metodologia qualitativa, sem pré-estabelecer os instrumentos e os processos a serem desenvolvidos, a dúvida consistiu em saber qual das metodologias qualitativas seria a escolhida. O empenho em escolher uma metodologia de pesquisa, em parte, foi motivado pelas leituras e conversas no meio acadêmico sobre métodos de pesquisa e bases epistemológicas, em outra parte, pela vivência em eventos de Educação, como reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Influenciaram ainda as aulas que ministrei no curso de pós-graduação, para formação de professoras/es de Artes Visuais²⁰, e as práticas pedagógicas em Projetos de Iniciação Artística e Cultural. Essas experiências deixaram em mim cada vez mais clara a necessidade de que a pesquisa precisaria ter uma metodologia flexível, que não bastasse ser adequada aos objetivos iniciais traçados, aos participantes²¹ escolhidos e aos processos educacionais,

¹⁹ DOURADO, R. J. **As Formas Modernas da Mulher Brasileira**: décadas de 20 e 30 do século XX. Dissertação orientada por Prof. Dr. Alberto Cipiniuk. Departamento de Artes e Design. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

²⁰ Me refiro ao curso de Especialização Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, do Programa de Pós-graduação da PROPGPEC/CPII, oferecida pelo Departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro II.

²¹ Com o desenrolar da pesquisa, optei por usar o termo “participante” no lugar do termo “sujeito”.

desenrolados durante o estudo, mas que a sua forma fosse acolhedora. Ou seja, era necessário escolher uma metodologia que acolhesse as subjetividades das/dos participantes pesquisadas/os e da própria pesquisadora, assim como as relações entre esses.

Através dos estudos de referenciais teóricos, aconteceu meu encontro com a **a/r/tografia**. Essa metodologia reúne pesquisas que têm por objetivo a aproximação entre o fazer artístico e o fazer acadêmico. Busca promover a dimensão social e cultural como fator importante e, nessa perspectiva, novos conceitos ganham maior importância do que os conceitos da infalibilidade, verificação e replicação positivistas, presentes nas metodologias tradicionais (DIAS, 2013; CHARREU, 2019). A **a/r/tografia**, assim como outras metodologias de pesquisa em Arte, contempla “formas alternativas da representação visual” e cria “espaços dentro e em torno dos dados de pesquisa a partir dos quais as coisas novas podem continuamente irromper” (DIAS, 2013, p. 24).

Nas formas tradicionais de pesquisa geralmente é adotado um modelo para a divulgação dos resultados, porém, na **a/r/tografia** não existem modelos, isto é, não existe “uma maneira apropriada ou errada de representar um projeto artográfico, nem há uma lista de verificação de critérios para avaliar o trabalho” (IRWIN, 2013a, p. 33). Evidentemente, isso pode causar uma certa apreensão acadêmica, mas existem critérios, existe a preocupação com a comunicação e a compreensão do conhecimento exposto, porém, os caminhos, os modos de construção e de divulgação desse conhecimento são outros. Segundo Rita Irwin (2013a), “existem maneiras de se envolver com o trabalho que deveriam conduzir leitores e espectadores a um novo nível de compreensão”, o que significa “buscar um engajamento artístico ao longo da investigação que, em última análise, leva a uma representação artística” (p. 33-34).

Isso inicia a apresentação da tríade da força criativa dessa metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA), pois sua nomeação é um acrônimo composto por *art* ou, como mais divulgado e conhecido, composto por barras (**a/r/t**), que designa três papéis sociais: o **a** de **artist** (artista) / o **r** de **researcher** (pesquisador/a) / o **t** de **teacher** (professor/a), que acompanham o radical “graph” (grafia: escrita/representação gráfica). Portanto, o nome dessa forma de investigação ou forma de pesquisa é a representação escrita da ideia

que une saber, fazer e realizar (DIAS, 2013), ações condensadas nas práticas da/o artista (seja qual for a área artística), do/a educador/a (professor/a) e do/a pesquisador/a (investigador/a). E, dessa forma, “a a/r/tografia se liga intimamente à pesquisa-ação” (SINNER *et al.*, 2006, apud IRWIN, 2013a, p. 28).

A a/r/tografia, com base na pesquisa-ação, é entendida e praticada como **pesquisa viva**, mas essa faceta será abordada mais à frente; por agora, explico o contexto investigativo e teórico que possibilitou o seu surgimento.

A a/r/tografia foi gerada no início do século XXI, porém, sua base foi projetada desde a década de 1970, em função de inquietações que surgiram no ensino superior, especialmente nas pesquisas educacionais. A prática de Elliot Eisner (1962-2014) em cursos de pós-graduação na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, entre os anos de 1970-1980, quando buscava estudar a arte como elemento essencial para o desenvolvimento de pesquisas, é reconhecida e costuma ser citada como geradora dessa mudança epistemológica-metodológica (SINNER *et al.*, 2006; DIAS, 2013; HERNÁNDEZ, 2013b; CHARREÚ, 2019), que ganhou *corpus* teórico e suscitou uma “onda de mudanças” (COLE; KNOWLES, 2008) no início da década de 1990.

Na metodologia artográfica é muito citada também a influência do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), que teve uma primeira formação acadêmica em Arte. Porém, nem sempre a influência de Dewey é explicada. Várias ideias e práticas pedagógicas de Dewey foram importantes para educadores de diferentes países e do Brasil. No período de 1930-50, as ideias dele inspiraram o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira (1900-1971), e na década de 1990, a formação de professores, especialmente a corrente do professor reflexivo, proposta por outros autores como: Antônio Nóvoa (1992), Donald Schön (2000) e Pérez Gómez (1990) (SOUZA; MARTINELLI, 2009). A influência de Dewey para a a/r/tografia vem sobretudo do livro *Arte como Experiência*, publicado pela primeira vez em 1934 e traduzido para o português apenas em 2010. Nele, Dewey defende a valorização da racionalidade prática, apresenta a concepção de que a experiência ativa e dinâmica é a base para a arte, entende a arte como experiência e forma de linguagem. Dessa forma, a considera como uma experiência intelectual e emocional, que foge das convenções práticas e inteligíveis. A experiência, a que

Dewey se refere é uma experiência inteira, “singular”, e se refere, por exemplo, “àquela refeição, àquela tempestade, àquele rompimento de amizade” (2010, p. 112). É diferenciada do comum, tem uma qualidade estética, emocional. Vale diferenciar que esse comum, na menção de Dewey, é o ordinário, não é o mesmo comum ao qual Rancière se refere – esse último significa o comum partilhado, coletivo, comunitário. De modo mais amplo, algumas das ideias da teoria de Dewey sobre a Arte estão presentes na Arte/Educação brasileira, com incidência temporal e intensidades irregulares. A entrada das ideias deweyanas na área de ensino de Arte, no Brasil, se deve especialmente à professora/pesquisadora Ana Mae Barbosa²², que, por sua vez, continua contribuindo muito para pensar as práticas em Arte/Educação. Hoje, ainda timidamente, as ideias deweyanas são articuladas ao debate sobre as metodologias baseadas em Arte.

Além do estudo de Elliot Eisner, também na década de 1970, estudos de outros pesquisadores da Educação (do campo da Arte/Educação, das áreas de estudos de currículo e filosofia da educação), de universidades dos Estados Unidos – como: Maxine Greene (1975); Madeleine Grumet (1978); Elisabeth Vallance (1977) – começaram a usar práticas de artistas e críticos de arte para conduzir pesquisas educacionais (a partir de SINNER *et al.*, 2006).

Trazendo a arte, a crítica aos métodos, e ainda a imaginação para o âmbito do conhecimento científico e acadêmico, esses estudos são importantes contribuições para as pesquisas qualitativas e suas variações contemporâneas, que apresentam pontos de consonância com pesquisadores de outras nacionalidades. É relevante também perceber a participação feminina nesses passos pioneiros. Nos estudos artográficos, também temos várias autoras como destaques.

Então, na década de 1990, devido ao trabalho precursor de Elliot Eisner e dos demais aqui citados, já havia crescido a incidência dos modos de escrita narrativa, autobiografia, performance, multimedia, hipertexto, artes visuais, fotografia, música, poesia e literatura não ficcional (literatura da realidade, *creative non-fiction*), entre outros modos. Ou seja, as pesquisas baseadas em

²² Me refiro à publicação da autora, Barbosa (1982), cujas duas primeiras edições têm o título de **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**; após a terceira edição o livro passa a ter o título *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, fruto de uma iniciativa de reavaliação e atualização da recepção das ideias de Dewey, sendo, nas palavras da autora, um “nome mais justo.”

Arte haviam incorporado processos, formas ou estruturas de práticas criativas às bases acadêmicas. Colaborando para ampliar o debate, o conhecimento e a aplicação prática dessas novas metodologias, em outras áreas geográficas, cito alguns pesquisadores como: Joaquín Roldán, Ricardo Marín Viadel e Fernando Hernández, na Espanha; Leonardo Charréu, em Portugal; Belidson Dias, Marilda Oliveria, João Telles, Susana Cunha, no Brasil.

As Pesquisas Baseadas em Arte se formam nas artes criativas para informar e moldar a investigação em ciências sociais de forma interdisciplinar, redefinindo assim veículos metodológicos no campo da Educação (SINNER *et al.*, 2006). Esse conjunto de pesquisas e de práticas pedagógicas gerou mudanças no saber e no fazer pedagógico, e precisaram ser criados modos específicos para enunciá-las, visando ao atendimento dos fundamentos epistemológicos e ressaltando os conceitos nos quais estão baseadas. Assim, surgiram a **ABR** (*Arts-based forms of research*), que no Brasil é chamada de **PBA** (Pesquisa Baseada em Arte) ou **IBA** (Investigação Baseada em Arte), e a **ABER** (*Arts-based educational research*), que no Brasil é chamada de **PEBA** (Pesquisa Educacional Baseada em Arte) ou **IEBA** (Investigação Educacional Baseada em Arte). E da Espanha e de Portugal vêm as chamadas **MAI** (Metodologias Artísticas de Investigação), definidas por Marín Viadel e Roldán (CHARRÉU, 2019, p. 89).

As diferenças entre as respectivas nomenclaturas consistem na necessidade de serem reconhecidas as contribuições das diferentes pesquisas baseadas em Arte para o campo da Educação. Pois a ABR pode ser aplicada a qualquer disciplina e é geralmente usada na conjugação de outras formas de pesquisa (como as etnográficas), enquanto a ABER (e sua tradução para o português), originada pelo trabalho de Elliot Eisner e de seus alunos da pós-graduação, na Universidade de Stanford, fixa seu espaço no campo da Educação, reconhecendo contribuições específicas que o embasamento nas artes pode trazer para aquele (SINNER *et al.*, 2006). Ambas ganharam credibilidade junto às investigações qualitativas.

Para fazer pesquisa é preciso estar com atenção nas diferenças que pequenas variações, como, por exemplo, em nomenclaturas, podem significar, ou seja, as nuances sempre diferenciam os matizes significativamente. Por isso,

primeiramente, retorno às terminologias IBA e IEBA. Elas carregam entendimentos diferentes em relação ao significado dos conceitos de “pesquisa” e de “investigação”. Segundo Belidson Dias (2013), artista/pesquisador/professor, educador de Cultura Visual brasileiro, ocorre uma tendência por parte de pesquisadores de denominarem “pesquisa” (*research*) os estudos com maior ênfase em metodologias quantitativas e “investigação” (*inquiry*) aqueles voltados para questões qualitativas. Enquanto outros pesquisadores consideram que a “pesquisa” é hierárquica à “investigação”, sendo essa uma etapa daquela. Dias define a diferença entre elas da seguinte forma:

A investigação é uma evolução contínua de perguntas e de novos entendimentos com novas questões e novas compreensões que, por sua vez, provocam ainda mais questões. Os dois instrumentos [“pesquisa” e “investigação”] são semelhantes – a diferença é que a investigação está sempre em curso e, como resultado, é orientada para a prática – teorizando a prática e praticando a teoria. Há um movimento constante na investigação de achados, já a pesquisa tende buscar respostas e resultados. (DIAS, 2013, p. 15)

Em seguida, trago outra marcação de diferença conceitual, que surgiu entre os pesquisadores-professores de Faculdades de Educação do Canadá. Por lá, as diferenças, além de também se darem no entendimento dos conceitos apresentados anteriormente, se dão ainda na forma de aplicar os conhecimentos das artes nos estudos; assim, alguns preferem empregar *arts-based inquiry* (Investigação Baseada em Arte) ou *arts-based research* (Pesquisa Baseada em Arte), enquanto outros decidem por *arts-informed research* (Pesquisa Informada pela Arte). Essa última foi oficializada em 2000, com a criação do *Centre of Arts-Informed Research*, por iniciativa de Gary Knowles junto com um grupo de trabalho formado por professores e alunos da pós-graduação, no Instituto para Estudos em Educação de Ontario, da Universidade de Toronto. A explicação da designação “*arts-informed*”, segundo Cole e Knowles (2008), é que se trata de um modo ou forma de pesquisa qualitativa nas ciências sociais que é informada pelas artes em geral. Os objetivos centrais da Pesquisa Informada pela Arte são:

melhorar a compreensão da condição humana através de processos alternativos (aos convencionais) e formas representativas de investigação, e alcançar públicos variados fazendo com que a pesquisa

acadêmica se torne mais acessível. (COLE; KNOWLES, 2008, p. 6, tradução da autora).²³

Todas essas novas metodologias ampliaram a perspectiva das pesquisas qualitativas, às quais se somam a pesquisa baseada em imagem (*image-based research*) e à sociologia visual (*visual sociology*). O intuito com essa variedade é o de alcançar uma complementariedade metodológica em vez de uma hegemonia metodológica (EISNER, 1993, p.9, apud COLE; KNOWLES, 2008, p. 5).

Segundo Sandra Weber e Claudia Mitchell, a Investigação Baseada em Arte – IBA contém as seguintes posturas metodológicas (WEBER; MITCHELL, 2004, apud HERNÁNDEZ, 2013b, pp. 54-56):

- **Reflexividade**, pela qual acontece a conexão das distâncias entre o eu e o nós, pela autoexpressão artística, que nos permite estar em uma situação de performance autobiográfica. Trata-se de uma reflexão crítica. Hernández (2013b) observa que algumas propostas de pesquisas baseadas em Arte não apresentam de fato a reflexividade, pois continuam operando com a ideia modernista de considerar que as obras artísticas falam por si mesmas.
- Pode ser usada para **capturar aquilo que é difícil de ser colocado em palavras**, pois tem “métodos” que podem colocar em evidência aspectos do nosso conhecimento prático, que, de outra forma de abordagem, permaneceriam ocultos, inclusive para nós mesmos.
- **Demanda nossa atenção sensorial, emocional e intelectual**, pois as respostas do visual e do artístico podem, ao mesmo tempo, ser multissensoriais e intelectuais.
- Pode ser usada **para comunicar de uma maneira mais holística, combinando ao mesmo tempo a totalidade e a parte que vemos**, uma única imagem pode transmitir ao mesmo tempo ideias, reações e identificações.

²³ *The central purposes of arts-informed research are to enhance understanding of the human condition through alternative (to conventional) processes and representational forms of inquiry, and to reach multiple audiences by making scholarship more accessible.* (COLE; KNOWLES, 2008, p.6).

- **Através de um detalhe e um contexto visual**, mostra o universal mediante o reconhecimento no particular, se dá pela empatia às experiências vividas.
- **Pode-se mediar teoria de maneira elegante e eloquente, por meio de metáforas e símbolos.** O uso de códigos culturais pelo visual para fazer declarações teóricas efetivas e cuidadosas pode ser mais valorizado na educação. O uso de metáforas no percurso criativo e investigativo faz parte das posturas na pesquisa artográfica. Na escrita dessa pesquisa, a primeira metáfora trabalhada foi a do mar.
- **Faz com que o ordinário pareça extraordinário, na medida em que provoca, inova e quebra resistências, levando-nos a considerar novas maneiras de fazer coisas.**

A essa última postura, inclui o entendimento de que novas maneiras de ver as coisas implicam novas maneiras de fazê-las, e também de ser/estar. E fazendo um exercício imaginativo com referência na vivência prática, podemos pensar, por exemplo, na experiência cotidiana de andar de metrô, podemos nos perceber atravessados de alguma maneira pelas características da ação ordinária: transitoriedade do momento, lugar fechado, gelado, cheio/lotado, sensação de segurança, pressa para chegar ao destino. E, numa perspectiva artística ou numa experiência estética, no sentido ao que se refere Dewey, todas essas sensações, sentimentos e relações entre nós e aquele espaço, nós e aquelas pessoas que compartilham o mesmo espaço são potencializadas. Essa foi uma experiência pela qual passou a estudante que produziu a [imagem 3](#).

Imagem 3 – Fotografia de estudante durante sua participação no Projeto de Iniciação Artística e Cultural, com referência às fotografias de Diane Arbus (1923-1971), postada no *Instagram* do projeto. Fonte: Projeto Investigações Visuais e Poéticas, 2019.



Estação O olhar que desperta

Uma nova lógica do sensível também se instaura em um momento de pandemia, revalorando e ressignificando os espaços-tempos; a imagem fotográfica, **imagem 4**, produzida por mim, se refere a esse outro espaço-tempo. Nos perceberemos, então, experimentando, na prática, não só o que dizem Weber e Mitchell (2004), a partir das metodologias de pesquisa baseadas em arte, e Aguirre (2013), a partir da perspectiva da Cultura Visual, sobre os modos de ver, como também o que citamos de Dewey (1934, 2010) sobre a experiência estética. Complemento com o que Hernández (2013b) diz: trata-se de “dar uma nova virada simbólica a coisas ordinárias” que “funciona porque não temos quem nos proteja frente ao trivial. Isso faz com que seja uma arma poderosa para quebrar nossas percepções diárias” (p. 56).

Imagem 4 – Fotografia tirada na terceira semana de quarentena, devido à pandemia de covid-19. Dia de semana, às 10h da manhã, estação de metrô Botafogo. Rio de Janeiro, abril, 2020. Autoria e fonte: autora da pesquisa.



Estação Isolamento

As imagens ou experiências que têm uma referência emocional permanecem conosco, talvez ocultas em nosso inconsciente, para aparecer e provocar uma resposta mais tarde (HERNÁNDEZ, 2013b, p. 55).

Sobre esse tipo de experiência com as imagens visuais, da qual fala Hernández, que demanda a atenção sensorial, emocional e intelectual e que fica, por vezes, oculta, podendo aparecer e provocar respostas posteriormente, trago o seguinte autorrelato, que se refere à minha própria formação como espectadora participativa, emancipada e produtora de cultura visual:

Quando vi pela primeira vez alguns trabalhos artísticos de Waltércio Caldas²⁴, numa exposição retrospectiva, no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, fiquei impactada, especialmente, com as instalações. Nelas, vi uma simplicidade dos elementos compositivos e ao mesmo tempo uma complexidade das ideias, e o que mais me atraíram foram as linhas, de lã, dispostas nas três cores primárias, eram retas e curvas, suspensas, pendiam do teto (*série O ar mais próximo, 1991*), e compunham, às vezes, com as estruturas rígidas e frias em metais e vidros (*Meio Espelho Sustenido*). Algum tempo depois, me vi produzindo com linha de lã vermelha alguns trabalhos artísticos para a faculdade. Tempos depois, fui assistir ao filme japonês *Dolls* (2002), de Takeshi Kitano, que une a linguagem do Bunraku, um dos modos tradicionais do teatro

japonês, à linguagem cinematográfica. Dentre as histórias trágicas de amor que são apresentadas, a que mais me impactou foi a do casal de ex-noivos, que andam amarrados/conectados por uma grande corda de tecidos vermelha. Depois de *Dolls*, desenvolvi alguns trabalhos para exposições, na faculdade e fora dessa, com mais linhas vermelhas. Quando não eram físicas e de lã, eram desenhadas

²⁴ Escultor, desenhista, artista gráfico e cenógrafo carioca (1946-), cuja parte da obra, biografia e trajetória artística podem ser conhecidas em <https://www.escritoriodearte.com/artista/waltercio-caldas>. A exposição a que me refiro é a mostra individual - Waltércio Caldas: Retrospectiva 1985/2000, realizada em 2001 pelo Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro e em Brasília, com curadoria de Ligia Canongia.

digitalmente, sempre em um vermelho intenso. Depois que passei a trabalhar como professora, a criação artística ficou, durante muito tempo, em função da elaboração das aulas. Até que, alguns anos depois, movida pelo desejo de voltar a criar como artista, comecei uma série fotográfica (*Cidade das Maravilhas*, 2015-16) com imagens da cidade do Rio de Janeiro, concentradas no Centro da cidade, como a praça Cinelândia. Desse lugar, guardo muitas imagens-memórias: das idas aos museus e ao teatro, da luta política na educação, das participações em manifestações por direitos e justiça social, muitas vezes reprimidas de forma truculenta pela força policial. Essa série artística fez ressurgir a linha vermelha. Lá, no início, eu a percebia como movimento no espaço, depois como manifestação das relações afetivas entre as pessoas, mas, quando voltou ao meu vocabulário, a olhei de uma outra forma – conexão entre indivíduos e a cidade. A *linha vermelha* passou a ligar as vistas/visões da cidade ao meu imaginário, no contexto das mais recentes transformações urbanísticas no Centro do Rio, demandadas pelos grandes eventos que a cidade recebera. A linha continuou sendo conectora, mas agora me pergunto se essa conexão, mais amplamente, não sempre foi com a *vida*.

Na publicação sobre pesquisas e práticas artográficas, organizada por Belidson Dias e por Rita L. Irwin (2013), Dias ainda afirma que, apesar de recentes e com “uma amostra relativa de poucos resultados concluídos”, as

metodologias PBA (Pesquisa Baseada em Arte) e PEBA (Pesquisa Educacional Baseada em Arte) apresentam-se como:

excelentes possibilidades de envolver alunos, professores e pesquisadores em comunidades de práticas com grande potencial de beneficiar suas vidas acadêmicas ao ressaltar a arte como espaço, objeto e sujeito construtor de conhecimentos e saberes tanto para o campo das artes quanto para a área educativa. (DIAS, 2013, p. 26).

Pensar de que modo temos trabalhado as metodologias de pesquisa em Artes Visuais na Educação se relaciona com outras duas perguntas significativas para a área da Arte/Educação, são elas: como temos praticado o ensino de Arte?; como temos trabalhado as Artes Visuais com a Cultura Visual na escola? Essas são perguntas que abrem diálogo com as provocações feitas por Alice Fátima Martins, quando, em seu artigo “Arena aberta de combates, também alcunhada de *cultura visual...*”, pergunta se pode haver “ancoradouro para pesquisas poético-visuais em questões da cultura visual”. O que a arte educadora/pesquisadora traz para o debate são duas críticas feitas à Cultura Visual, muitas vezes, pelos próprios professores/as que atuam na educação formal: de que a Cultura Visual não dialoga com os processos de criação artísticas e que não dá atenção à produção artística, pois a ênfase estaria nos processos de leitura de imagens (ver/interpretar) – a essa última está ainda implicada uma postura pedagógica de separação e de valoração distinta entre as imagens artísticas e as imagens da indústria cultural. A partir das provocações, o que Martins procura mostrar é que tais críticas não colaboram para as mudanças das práticas pedagógicas e para um melhor entendimento do que é a cultura visual; elas acabam ocultando conflitos e problemas, como a necessidade de o ensino de Arte nas escolas abrigar diálogos mais efetivos com o próprio campo da Arte, com as produções artísticas contemporâneas.

Pesquisas baseadas em Arte na educação afirmam que as artes oferecem um modo de investigação e representação que proporciona perspectivas significativas para tomar decisões considerando teoria, política e prática. Apesar das Pesquisas Baseadas em Arte terem se desenvolvido significativamente nos anos 90 e sido adotadas em diversos campos de estudos acadêmicos, existem aspectos que demandam nossa atenção. Foram necessários esforços para

definir as qualidades e os métodos das pesquisas criativas que faziam nascer questões sobre o rigor teórico desses novos tipos de pesquisa, e esse debate foi protagonizado por pesquisadores interessados em Investigações Baseadas em Arte (*arts-based inquiry*) (SINNER *et al.*, 2006).

Fernando Hernández (2013b) faz um histórico de formação das metodologias baseadas em Arte, no qual fala sobre a IBA (Investigação Baseada em Arte), sem trazer a IEBA (Investigação Educacional Baseada em Arte), talvez entendendo, diferente de Belidson Dias e de outros pesquisadores, que a IBA já agrega e contempla plenamente as pesquisas educacionais. Em sua narrativa sobre a IBA (Investigação Baseada em Arte), além de apresentar o contexto histórico, os conceitos, as bases epistemológicas, as tendências de apresentações e de representações e as contribuições trazidas, ele aponta algumas das principais dificuldades e críticas feitas a ela. Assim, apresenta questões identificadas ao longo dessa jornada de existências dessas metodologias, como as **dificuldades metodológicas** identificadas pelo próprio Eisner (1997), por Dezin e Lincon (1998) e a **produção de mais “lacunas” do que conclusões** apontada por Finley (2003); Mullen (2003); Sclater (2003). Hernández (2013b) comenta sobre essa segunda questão, analisando-a como um ponto pouco problemático, já que, na verdade, isso permite que “diferentes pessoas possam encontrar pontos de conexão com uma imagem” (p. 56), e “o próprio processo artístico também implica transitar entre silêncios, tempos de ação, de escuta, de conversação, de miradas, de pensamentos” (p. 56), permite transitar pelos entrelugares. O autor também apresenta a questão da **qualidade artística**, ou como valorar critérios estéticos para uma pesquisa com metodologia baseada em arte, sendo que, nesse caso, a estética é menos importante do que o valor comunicativo, sendo os critérios de comunicação e de responsabilidade social mais importantes do que os da habilidade artística. Outra questão é a **relação com os pesquisadores e participantes**, que diz respeito aos limites dos papéis de artista/ pesquisador/ “facilitador” (mediador ou professor) nas ações de criação, principalmente nos projetos de intervenção artística com propostas colaborativas, com os quais essa presente investigação se identifica. A ponderação feita a essa questão é a de que não basta a produção de textos e imagens impactantes, mas que esse impacto chegue às práticas, às

ações, de modo que a pesquisa impacte também na vida das pessoas envolvidas. A **relação entre a arte e as palavras** é também uma questão da IBA, a tendência é de trabalhar os elementos verbais e não verbais em modo de “triangulação de evidência”, aberto a múltiplas interpretações, sem perder de vista os sentidos de cada elemento para a pesquisa, nesse sentido há muitas contribuições da a/r/tografia (ibid., p. 57-58).

Sobre as críticas recebidas pela IBA, Hernández as resume em quatro: a suposta pouca fundamentação teórica; pouca credibilidade como “boa pesquisa” e como “bom exemplo de artes”; insuficientes conexões com as disciplinas referenciadas e mais diretas de comunicação – as artísticas, sociais, educativas e terapêuticas (como a arte-terapia); comunicação não adequada feita pelos pesquisadores dos “resultados” de suas pesquisas, pois teriam como base a ideia de que as imagens ou os textos podem falar por si mesmos. Lembrando das posturas metodológicas da IBA, apresentadas anteriormente, considero que todas essas críticas não encontram ressonância real, mas acendem alertas de cuidados a serem tomados.

Hernández, então, aponta, pela sua própria experiência como pesquisador no campo, o que a IBA deve demandar aos critérios objetivos (claridade, ordem, forma, significado e lógica) e aos subjetivos (paixão, erotismo, vitalidade) (LEVINE, 2001 apud HERNÁNDEZ, 2013b). Os relatos não precisam se caracterizar por só apresentar conclusões, mas, principalmente, apresentar perguntas que sejam importantes para a metodologia e para a educação, o objetivo com o relato precisa ser o de transmitir experiências de uma maneira verossímil, e quando forem usados textos ficcionais, construídos pelo próprio pesquisador, precisa ser dito o que são e qual é a sua finalidade. A maneira de realizar esses tipos de pesquisa necessita ser imaginativa, dar abertura tanto para a cognição científica quanto para a imaginação artística. Dessa maneira, a materialização do processo é vista, por Hernández, não só como uma nova visão do problema de pesquisa, mas como uma nova concepção de nós mesmos.

A defesa às metodologias de pesquisa baseadas em Arte e esforços para delimitar o campo foram também feitos por um grupo de professores pesquisadores (do campo da Educação e do campo das Artes Visuais) da Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica (UBC), no

Canadá, que fizeram uma revisão e uma avaliação de mais de 30 dissertações e teses daquela faculdade, comparando metodologias e métodos de investigação. Identificaram, ao final, nas práticas de pesquisas uma nova metodologia baseada em Arte, denominada posteriormente de **a/r/tografia**. Essa metodologia amadureceu a partir do intercâmbio de ideias, práticas artísticas e experiências de vida entre os membros da equipe de professores daquela faculdade e estudantes da pós-graduação. Com essa colaboração permanente, a a/r/tografia ganhou forma com as contribuições desenhadas entre os membros do grupo, especificamente constituído por artistas/pesquisadores/professores engajados na investigação educativa. Assim, identificaram uma metodologia emergente e:

Desse espaço dinâmico de pesquisa experimental, a gênese da a/r/tografia culminou na terminologia e no conjunto de conceitos que apareceram na literatura acadêmica primeiramente em 2003. (SINNER *et al.*, 2006, p. 1227, tradução da autora).²⁵

Os resultados dessa pesquisa de artistas/pesquisadores/professores da Faculdade de Educação da UBC proveram análises de como estudantes do doutorado utilizavam práticas e processos de Pesquisa Baseada em Arte, como estudantes (do mestrado e do doutorado) teorizavam as Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte e como aquelas/es estudantes conectavam as artes com o aprendizado, com o currículo e com outras disciplinas. Ao mesmo tempo, foi introduzida uma mudança nas terminologias, como, por exemplo, “práticas” no lugar de “métodos”, pois o entendimento era que as práticas (de artistas, de educadores) baseadas em artes e suas formas de investigação comunicam o processo de pesquisa.

Práticas envolvem uma gama de atividades na pesquisa, tais como as abordagens à criação de arte, rituais criativos, performances originais, bem como uma subjetividade de intuição e resposta. Enquanto métodos sugerem uma orientação mais tradicional de pesquisa envolvendo técnicas e procedimentos de geração de dados, seleção de fontes de dados e amostras, com frequência resultando em uma abordagem sequencial, de passo a passo, da investigação

²⁵ *From this dynamic space of experimental research, the genesis of a/r/tography culminated in the terminology and set of concepts that first appeared in academic literature in 2003. (SINNER et al., 2006, p. 1227).*

(SINNER *et al.*, 2006; CHÁRREU, 2019). Entendo essa reflexão inserida na crítica à dicotomia entre teoria e prática, pois a perspectiva epistemológica em que se baseiam as novas metodologias aqui citadas não está ancorada no pensamento dicotômico, mas na ideia de não hierarquização das formas de pensamento, considerando que as diferentes categorias de pensamento se comunicam de modo a fazer com que seus conceitos inerentes vibrem constantemente (IRWIN, 2013b, 2004). Assim, o entendimento é que teoria e prática se relacionam dialeticamente, e “se fosse preciso dar preferência entre as duas, esta seria dada para a prática, e não para a teoria” (2013b, p. 126). Essa afirmação da prática por Irwin vem de uma percepção de que, apesar de existir um esforço pela postura dialética nos estudos educacionais, ela nota que ainda há um favorecimento das dualidades. A proposta é forçar uma intenção na instância dialética para que cheguemos a uma “visão multidialética”, que promova a “terceiridade”, um entrelugar entre as categorias (IRWIN, 2013b; IRWIN *et al.*, 2006).

1.2 Close e Plano detalhe: a/r/tografia

A a/r/tografia é um híbrido da aproximação de entendimento entre as duas formas de metodologias baseadas em Arte (PBA e PEBA), é uma metodologia que começa a partir das práticas de artistas/pesquisadores/professores que, através das investigações, ao longo do tempo, compartilham seus processos de investigação, assim como os produtos que são derivados de suas investigações. Ela pode ser descrita como uma metodologia que continua em desenvolvimento, que foi iniciada nos processos de pesquisas do grupo de pesquisadores em educação do programa de pós-graduação da UBC e que se expandiu para outros grupos de Universidades no Canadá, nos Estados Unidos, na Europa, na Austrália (SINNER *et al.*, 2006) e também no Brasil. Sinner, Irwin e outras/os autoras/res a resumem como um híbrido que é uma metodologia baseada na prática. Dessa forma, há o reconhecimento de que a “necessidade de uma metodologia ser prática, processo e produto é a principal chave da pesquisa educacional baseada em artes” (*ibid.*, p. 1225-1226).

Segundo Belidson Dias (2013), que enfatiza a a/r/tografia como uma forma/prática de PEBA, uma metodologia e pedagogia em Arte, o referencial teórico dessa está sustentado em estudos de autores da fenomenologia, do estruturalismo e do pós-estruturalismo, como: Ted Aoki, William Pinar, Elliot Eisner, Michel Foucault, Jean-Claude Nancy, Gilles Delleuze, Merleau-Ponty, Félix Guattari, Jacques Derrida, Judith Butler, Julia Kristeva e Joe Kincheloe.

Irwin (2013b, 2009), que faz parte do grupo acadêmico que identificou e nomeou a a/r/tografia, da UBC, a apresenta como questionamento vivo, que combina teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção. Ela defende a a/r/tografia como teoria da mestiçagem²⁶, numa perspectiva sociocultural (canadense), definida como uma “linguagem da fronteira”, que tem a intenção de apagar as fronteiras e barreiras sustentadas entre o colonizador e o colonizado e viver na “terceiridade” em um mundo no “qual tradição não constitui mais a verdadeira identidade: no seu lugar existem múltiplas identidades” (IRWIN *et al.*, 2009 apud IRWIN, 2013b). Nesse sentido, a mestiçagem é integradora do saber, da criação e da prática, está na concepção das identidades artista/pesquisador/professor, é uma metáfora para os processos e produtos criados e utilizados nesse processo dinâmico entre saberes e fazeres. O acrônimo a/r/t percebido como uma mestiçagem promove uma imagem ao mesmo tempo moderna e pós-moderna, pois possibilita uma vivência nas fronteiras, nos lugares entre e dentre artistas, pesquisadores e professores.

Hernández (2013b) reconhece que a a/r/tografia se abriga no “guarda-chuva” da IBA, apontando que esta não se baseia somente no uso de representações visuais, mas de diferentes meios com valor artístico ou estético, ou seja, que aceita o uso de diferentes formatos de escritura, inclusive, de combinação de várias modalidades narrativas em relatos de investigação. Ele apresenta três perspectivas de IBA: literária, artística e performática, reconhecendo a a/r/tografia como sendo uma das perspectivas artísticas da IBA.

²⁶ Por adotar nessa pesquisa também uma perspectiva pedagógica e metodológica baseada no conceito/prática da decolonialidade, e por entender que, para nós, sul-americanas/os, o termo “mestiçagem” carrega o peso do contexto histórico e sociocultural marcado pela colonialidade, aqui o sentido da metáfora de hibridização é orientada pela perspectiva decolonial das encruzilhadas, dos cruzos epistêmicos.

Já Charréu (2019) reconhece a *a/r/tografia* como uma metodologia de investigação muito peculiar derivada da Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA), e como MAI (MARÍN VIADEL, 2005). Charréu pondera que, embora já haja a visão das MAI com independência metodológica em relação à IEBA – como na afirmação de Marín Viadel (2005), que as toma como metodologias diferenciadas das metodologias qualitativas, numa visão que considera três perspectivas metodológicas: a quantitativa, a qualitativa (que inclui as IBA e IEBA) e a artística (na qual estão abrigadas a *a/r/tografia* e a cartografia) –, ainda existe uma carência de estudos que afirmem definitivamente as MAI como processos autônomos de pesquisa, considerando que é importante melhorar certas dimensões epistemológicas que confirmam credibilidade intelectual a estas metodologias (MARÍN VIADEL, 2005 apud CHARRÉU, 2019, p. 97). O autor prefere considerar a “artografia” (ele opta por escrever a designação sem /) como uma metodologia que traz uma abordagem dinâmica, uma espécie de “refrescamento”, à investigação qualitativa. Ele também a reconhece como uma metodologia viva.

Quando comecei a anunciar que nessa pesquisa adotaria a metodologia da *a/r/tografia*, alguns professores e colegas do programa da pós-graduação associaram o termo à cartografia (teorizada desde os anos 90), bem mais conhecida e praticada nos estudos acadêmicos brasileiros. Mas, apesar de muitas semelhanças, como a perspectiva narrativa e a valorização da imagem, existem duas diferenças basilares. A primeira é que a *a/r/tografia* faz uso do próprio trabalho artístico do investigador, que também é professor ou que tem alguma relação com o campo educacional; a segunda é que a *a/r/tografia* está necessariamente no campo educacional e no campo artístico, diferente da cartografia, que pode ser realizada sem que haja uma dimensão educacional nos seus objetivos e ainda menos sem uma dimensão artística (CHARRÉU, 2019).

1.2.1 Para entender a *a/r/tografia* como Pesquisa Viva

A perspectiva que reconhece a pesquisa-ação como prática viva (CARSON; SUMARA, 1997) dá base à *a/r/tografia*. Pois, nessa perspectiva,

“investigações impregnadas de práticas não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste”, e assim:

práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação. Além disso, como investigadores, eles se constituem em pesquisadores. Aqui, pesquisa já não é mais percebida a partir de uma perspectiva científica tradicional, mas sim de um ponto de vista alternativo, onde investigar é uma prática viva intimamente ligada às artes e à educação. (IRWIN, 2013a, p. 28).

O entendimento sobre a metodologia como pesquisa viva não é exclusivo da a/r/tografia, a partir de Carson e Sumara (1997) várias outras metodologias qualitativas seguem esse princípio. Nas análises de Hernández (2000, 2013a, 2014), por exemplo, ao refletir e teorizar a partir das relações dialéticas e práticas entre Educação, Arte e Cultura Visual, o seu entendimento é que a Cultura Visual é uma metodologia viva. Ele avalia que ela é “um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam” (2013a, p. 72). O autor explica que esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aqueles que os veem, que, por sua vez, também são vistos, como também os relatos visuais que constroem o visualizador. A partir dessa análise, Hernández destaca duas posições das pesquisas sobre e a partir da Cultura Visual na educação: a primeira considera que a Cultura Visual são os objetos e artefatos visuais que nos orbitam e com os quais interagimos – nessa posição, o relevante das pedagogias da Cultura Visual, para o autor, não são os objetos, mas as relações que mantemos com eles; enquanto a segunda convida a pesquisar a noção de produtores da Cultura Visual dos indivíduos, considera o fazer com, o ser com as representações e artefatos da Cultura Visual. Em relação à primeira postura, apesar de concordar com a definição de Cultura Visual (uma das possíveis definições), fica em mim a necessidade de cuidar para não limitar a percepção do processo de produção (criação) das imagens audiovisuais feitas pelos jovens produtores de Cultura Visual, no sentido em que as vejo como possíveis representações das partes sensível e intelectual deles para o mundo. Assim sendo, considero que existe uma potência de vida, de saber e de comunicação nas produções que faz parte do fazer artístico; existem nelas escolhas, códigos estéticos e culturais. Ou seja, estou advogando a ideia de que, na medida em

que falamos com e a partir da imagem, é porque nela existe um repositório de intenções, signos, códigos estéticos e culturais, conhecimentos, relações estéticas e simbólicas pensadas por alguém ou por algumas pessoas que deflagram ou provocam o *start* para as relações com outras pessoas. A camada da produção é alimentada pelo contexto social e cultural de quem produz aquela imagem, e como ela se apresenta aos nossos olhos é o resultado do processo de escolhas, de criação cognitiva e simbólica, que, nesse caso, inseridas no processo de realização, essas informações também podem interessar a conhecer. E aqui olho na mesma direção que Hernández, quando ele diz que a Cultura Visual é um ponto de encontro, percebo que as imagens também são pontos de encontros e que provocam outros pontos de encontro. Enfim, essa é uma discussão para entender também o conceito de imagem e o trabalho pedagógico criativo com elas, que serão abordados em outro momento, nesse estudo.

Seguindo, vejo a pesquisa viva e a metodologia viva como noções que se conectam pela noção de prática viva, o que corrobora para a proposta de Hernández, na qual os professores são vistos e se veem como pesquisadores e estudantes como atores compartilhando aprendizados em projetos interdisciplinares, assim colocando em prática também o caráter interdisciplinar da Cultura Visual. Essa perspectiva promove a ideia de que a prática pedagógica possa ser um encontro com si mesmo, e que os sujeitos envolvidos com e por ela possam com isso produzir mudanças na realidade.

A a/r/tografia também é pensada a partir dessa ideia de encontro com si mesmo:

A a/r/tografia é uma Pesquisa Viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. Neste sentido, o sujeito e a forma da investigação estão em um estado constante de tornar-se. (SPRINGGAY *et al.*, 2008 apud IRWIN, 2013a, p. 28).

E de uma lógica relacional:

É uma pesquisa viva pois se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas. (IRWIN, 2013a, p. 29).

Nas pesquisas ou investigações artográficas, os artefatos artísticos são considerados dados e os processos de investigação são admitidos como interpretação de dados. Convencionalmente, os dados são entendidos como informações verificáveis, organizadas e/ou simbólicas (IRWIN, 2013a), na prática artográfica, as práticas de artistas e educadores são pensadas como “ocasiões para a produção de conhecimento”, desse modo, o processo da investigação é “tão importante, às vezes até mais importante, quanto a representação dos resultados alcançados” (ibid., p. 29).

Ainda sobre as formas de tratar os dados, Patricia Leavy (2020), ao criar um guia das práticas de Pesquisa Baseada em Artes, apresenta vários métodos artísticos de pesquisa. Nesse jardim metodológico, as Artes Visuais são tomadas como método de “Intervenção Estética”, abordagem referenciada pelas ideias de bell hooks (1995). Quando Leavy se refere a esse método, se aproxima da visão de Alice Martins quando fala da Cultura Visual como “arena de disputas”, pois, para Leavy, as Artes Visuais são um importante meio (*medium*) nas quais as lutas sobre representação ocorrem. Segundo a autora, a metodologia de pesquisa com as Artes Visuais atrai pesquisadores e pesquisadoras que trabalham com as perspectivas críticas como as pós-coloniais e as feministas. Nela, a representação precisa ser estudada como uma questão, uma vez que se faz nas relações de identificações e de não identificação. Segundo bell hooks, a representação “é um lugar crucial de luta para qualquer povo explorado e oprimido, afirmando subjetividade e a decolonização da mente” (1995, p. 3 apud LEAVY, 2020, p. 236). Então, nesse método de pesquisa baseada em Artes, as imagens visuais precisam ser estudadas com luz na representação; a “sub-representação” (apagamentos e representações estereotipadas que geram não identificações) também sucede historicamente na Arte. Concordo que as esteriotipizações imagéticas promovem esteriotipizações nos modos de pensar, mas, como também afirma Leavy, nas Artes Visuais, ao mesmo tempo, também são criadas operações de intervenção estética, possibilitando visões diferentes, um tipo de “conscientização desencadeada pelas imagens”. São essas operações de reimagem e reimaginação artísticas que colocam conhecidas representações históricas em outros contextos de visualidade, que fundamentam a estratégia metodológica de “intervenção estética”, que é foco de estudo para

bell hooks analisar a prática artística de [Emma Amos](#) (1937-2020), enquanto Rolling (2007) propõe uma “arqueologia da cultura visual” como método investigativo para acessar as formas com que na Cultura Visual são criadas imagens de normalidade e de alteridade. No nosso repertório artístico, as produções de artistas contemporâneos/eas desencadeiam estratégias metodológicas de análise. Apenas citando três: [Denilson Baniwa](#), [Rosana Paulino](#) e [PV Dias](#), que trabalham com o método/procedimento da “intervenção estética”, criam re-imagens que provocam o repensar das visualidades e das representações históricas de grupos sociais subalternizados.

A a/r/tografia usa arte e texto, prática e teoria, estabelecendo uma forma de conversação relacional. Segundo Irwin (2013a), “a a/r/tografia é uma forma relacional de investigação que busca a produção de significados, a compreensão e a criação de conhecimentos” (p. 31). Como as questões relacionais estão em todos os aspectos da a/r/tografia, o que possibilita que sejam feitas conexões constantemente, a natureza dessa metodologia é percebida como rizomática (IRWIN, 2013a).

Em vez de mover do ponto A ao ponto B, exploramos o contexto do entre-lugar e, assim, apreciamos a complexidade e particularidade desse espaço. Esta é uma interpretação metafórica da natureza rizomática de uma a/r/tografia. (ibid., p. 30).

A natureza rizomática da a/r/tografia tem base em Gilles Deleuze e Félix Guattari (1987). O conceito de rizoma é uma montagem dinâmica, na qual variações, mutações, fluxos de intensidades agem sobre os sentidos das coisas, assim sendo, os significados e as compreensões são sempre questionados. Com construção rizomática, a a/r/tografia transforma “a ideia de teoria como um sistema abstrato distinto e separado da prática” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 139). A teoria, crítica e relacional, está desse modo em constante construção ou (re)construção, se une à prática, se encontra na pesquisa viva. A ideia de multiplicidades está contida no conceito de rizoma, e elas, segundo Deleuze e Guattari, são a própria realidade, composta por fios que se conectam, formando novas dimensões, determinações, que dependem da mudança da natureza para crescer (DELEUZE; GUATTARI, 2011 apud CHARRÉU, 2019, p. 94).

Por isso, os conceitos na a/r/tografia são fluidos, ou seja, se movimentam entre os espaços, se fundam em entrelugares, e as pesquisas ou investigações

artográficas seguem, principalmente, algumas práticas conceituais ou *renderings*, que Springgay; Irwin (2013) e Kind (2005) apresentam como sendo a porta de entrada para uma interpretação de dados ou análise de processos artísticos. São elas:

- **Contiguidade:** consiste em enfatizar a simultaneidade de existência, através do entendimento dos papéis simultâneos de artista/pesquisador/professor e das práticas de produzir arte/ pesquisar/ ensinar. A barra (/) é usada na escrita para representar essa ideia, o ato de contiguidade. Diz respeito também à relação entre arte e grafia, teoria e prática. Os atos de contiguidade estabelecem uma pesquisa relacional e uma aprendizagem de estética relacional.
- **Pesquisa Viva:** “uma maneira de ser e de tornar-se no mundo” (IRWIN, 2013a, p.33). A pesquisa viva é um processo contínuo de questionamentos, de produção de significados complexos e em tensão. Essa tensão é “im/previsível”, é entendida, nessa perspectiva, como também relacional, reverberando entre a arte e o texto, a pesquisa viva é um movimento contínuo. Na a/r/tografia, os processos visual, escrito e performático são desempenhados como uma prática viva de fazer arte, pesquisar e ensinar. Essa pesquisa viva é um encontro estético, no qual o processo de produção de significado e de ser estão indissociavelmente ligados à consciência e à compreensão de arte (Rose, 2001). Parte do processo de pesquisa viva é vivermos uma vida engajada em trabalhos criativos e reconhecermos o poder de transformação da Arte. A a/r/tografia é “uma prática viva, uma escrita da vida, que cria experiência de vida nos aspectos pessoal, político e profissional de nossas vidas” (tradução da autora)²⁷.
- **Metáfora e Metonímia:** a/r/tógrafas e a/r/tógrafos podem fazer o que sentimos compreensível e acessível a outros, através do uso da

²⁷ *A/r/tography is a living practice; a life writing, life creating experience into the personal, political, and professional aspects of one's life. (SPRINGGAY; IRWIN; KIND, 2005, p. 903).*

metonímia, que consiste na relação entre palavra a palavra, imagem a palavra ou imagem a imagem, que enfatiza os deslocamentos na relação “sujeito/objeto”, torna-se parte de todo o processo de encontro. Os deslocamentos são movimentos importantes não só para revelar significados, eventos e objetos, como também para sugerir, antecipar ou provocar significados. No significado metonímico não há a intenção de fechar o entendimento em interpretações únicas, mas, em vez disso, permitir a ambiguidade dos significados, que mudam com o tempo e o espaço. O entendimento é que a tensão provocada pela duplicação entre o ilimitado é o que mantém a possibilidade de significar as coisas. E a metáfora na a/r/tografia tem também um significado especial, compreendendo que ela substitui significantes, mas que estes não são iguais e que um não anula nem absorve o outro, mas aumenta e provoca a reconsideração do outro. Metáfora e metonímia estão entrelaçadas. Elas são diferentes entre si, na aparência e na aplicação, mas ambas podem nos ajudar a ver e revelar atributos de uma nova maneira, atravessar fronteiras e desenhar relações intersubjetivas.

- **Aberturas:** residem nos entrelugares e sugerem metaforicamente que podem haver rachaduras, rupturas no que percebemos. As rachaduras nos ajudam a perceber o que vai além do presumido, do que é naturalizado. “Tecido” é uma das metáforas usadas para o entendimento da a/r/tografia, para que esta seja percebida como um texto aberto. Portanto, as aberturas são partes fundamentais, como são as fibras de um tecido, elas se juntam em lugares e entrelugares. As fibras ou fios são as relações ou conexões rizomáticas. As aberturas são convites para os encontros entre artista/pesquisador/professor e para as experiências envolventes entre leitor/espectador.
- **Reverberações:** retratam o movimento da a/r/tografia entre muitas conexões, representam a tensão e o impulso para se conectar, construir, trabalhar em rede. Reverberações são individuais e partilhadas, movem a/r/tógrafos/as para mudar as compreensões sobre os fenômenos. Reside

nelas a natureza rizomática, em constante mutação, sem um ponto de onde tudo parte. As reverberações indicam variações, descontinuidades e complexidades.

- **Excesso:** trata-se de uma escrita de excesso que significa escrever com e através do corpo. O excesso é um lugar de re-imagem de nós mesmos, remontagem de nossas experiências no mundo. Essa concepção tem base filosófica em Georges Bataille (1985), que reimagina o excesso como uma duplicação, um ponto de ruptura com o conhecimento absoluto e consente com a inevitabilidade da perda (FORTES, 2010). Nesse sentido, o excesso é entendido como aquele que promove oportunidades para uma complexidade e compreensão mais profunda das coisas e da vida. “O excesso, portanto, não questiona apenas a materialidade das coisas, mas também como as coisas se tornam, a natureza filosófica da existência e a produção de significados” (SPRINGGAY; IRWIN; KIND, 2005, p. 908, tradução da autora)²⁸. Segundo Irwin (2013), “é um aviso para olharmos para o que os outros têm deixado de lado, ignorado, rejeitado. É um lugar rico em recursos para estudarmos” (p. 33). Tomando a ideia artográfica de excesso, nas palavras de Irwin, podemos nos perguntar sobre: quais são os excessos na educação escolar? Numa proposta pedagógica decolonial, é importante observar os excessos.

Essas práticas teóricas ou *renderings* definem as posturas metodológicas da a/r/tografia. Fui entendendo aos poucos como eles se manifestam nos processos investigativos e pedagógicos, pois eles dão forma à apresentação de ideias, à representação visual da pesquisa, dão suporte às comunicações e significam possibilidades de ação e de montagem com dispositivos de criação na produção audiovisual. Um dos desafios é estar atenta aos movimentos, às relações entre as questões identificadas e às relações tecidas entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Entendo que eles podem surgir espontaneamente ou intencionalmente, por ações de todos os envolvidos, sempre numa dinâmica

²⁸ *Excess, thus, questions not simply material substances but also how things come into being, the philosophical nature of existence and meaning making.* (SPRINGGAY; IRWIN; KIND, 2005, p. 908).

relacional. A seguir, em primeiríssimo plano, estão algumas das relações teóricas e práticas entre ensino de Artes Visuais e Cultura Visual, no contexto metodológico da a/r/tografia.





Capítulo/ Cena 2

Imagem 5 – Porta de entrada.
Bonito, MS. Foto: autora/artista.
Acervo: pessoal. Fonte: autora.

CAPÍTULO / Cena III. *Iniciando conversas metodológicas*

2.1 Diálogos com a/r/tografia, Artes Visuais e Cultura Visual

Quais são as possibilidades de relações entre a/r/tografia, ensino de Artes Visuais²⁹ e Cultura Visual? Essa pergunta é antes um convite para também conhecermos ou revisitarmos, brevemente, algumas mudanças ocorridas no ensino de Artes ao longo de algumas décadas. Dias (2013) discorre sobre as mudanças nas nomenclaturas que designam a disciplina curricular e a área de conhecimento. Destaca, por exemplo, o surgimento da arte educação reconstrucionista, que é “aquela que em suas teorias/práticas busca a reconstrução social do indivíduo e comunidades ao dar visibilidade às culturas das pessoas que não estão no poder” (p. 14). O autor ainda apresenta as variações na nomenclatura da disciplina: Arte-Educação (ligada à ideia de Arte Educação pós-moderna); Arte/Educação (ou ensino de Artes Visuais), Arte Educação reconstrucionista, Arte/Educação multicultural (tem principal influência nos estudos de MCLAREN, 1997, 2000), que, por sua vez, inclui a Arte-Educação intercultural (CAHAN e KOCUR, 1996 apud RICHTER, 2018). Todas indicam, de modo histórico, atualizações pedagógicas e epistêmicas, também levantam novas questões, evidenciam o processo de interação com a cultura contemporânea no campo da Arte, reflexões sobre o social e o cultural, além de ser um processo de ênfase na valorização das práticas, experimentações, investigações. Representam inquietações que se referem a um longo processo de mudanças, de revisões de conceitos e de novas abordagens perspectivas na base dos fundamentos tradicionais, assim como uma maior comunicação com outros campos de conhecimento das Ciências Humanas, que também passaram por mudanças, mas, especialmente, aqueles que dirigiram um maior interesse no estudo das relações sociais com o mundo, com a cultura, com as formas de ver imagens.

²⁹ Nesta pesquisa, falo da área específica do ensino de Artes Visuais, me colocando também como uma arte/educadora.

As mudanças no ensino, comentadas por Dias (2013), que estão enraizadas nas variações de nomenclatura da disciplina de Artes, começaram a ser investigadas há tempos por Barbosa (1982, 2000, 2005, 2018) e seus colaboradores. Como pioneiros agentes dessas mudanças, estão alguns artistas/professores e professoras, dentre eles, Augusto Rodrigues (1913-1993) e Noemia de Araújo Varela (1917-2016). Noemia Varela, Augusto Rodrigues e outros colaboradores artistas, educadores, fundaram, em 1953, a Escolinha de Arte do Recife, terceira escola do Movimento de Escolinhas de Arte. A Escolinha de Arte do Recife, ainda em atividade, instaurou o ensino de arte modernista no Recife; sendo o modernismo em Arte/Educação considerado uma grande mudança no ensino de Arte no Brasil, pois instaurou a ideia de arte como livre expressão, com base nos estudos de Herbert Read (1982) e de Viktor Lowenfeld (1977). Assim, a partir dessa abordagem modernista são reconhecidas viradas epistemológicas na Arte/Educação nacional e nomeados, respectivamente, os períodos que antecede e que sucede essa abordagem, de: pré-modernismo e pós-modernismo (CARVALHO; SILVA; SILVA; 2017).

Dias aponta a importância do trabalho com a Cultura Visual na Educação e relata sua inserção na educação formal, da seguinte maneira:

É importante acrescentar que a Educação da Cultura Visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de arte se que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça. Essa concepção pedagógica surge no Brasil no século XXI e sobressai-se como prática nas Universidades. (DIAS, 2013, p.15).

Comento a citação acima de Belidson Dias também a partir de Barbosa (2011) e de Fernando Hernández (2013a). Barbosa, que prefere usar a expressão *culturas visuais* para falar da Cultura Visual ligada ao ensino da Arte, faz uma análise de como os Estudos Visuais e os Estudos da Cultura Visual se aproximaram e entraram nessa área de ensino, no Brasil, comparando com outras áreas do conhecimento:

Em nosso país, a área de cultura visual na história, comunicação, antropologia, design, publicidade, história da arte, estudos da mulher, estudos pós-coloniais, estudos da *performance*, estudos de mídias, arqueologia, arquitetura e urbanismo, ecologia e sociologia é mais

embasada, mais plural que a cultura visual na área do ensino da arte. (BARBOSA, 2011, p. 293).

Barbosa justifica essa diferença pelo fato de existirem várias linhas de ensino de Arte no Brasil, e elas se alinham a diferentes linhas de Cultura Visual (ibid., p. 294). Ela cita três principais linhas: cultura visual excludente, cultura visual incluyente e contracultura visual, que serão apresentadas detalhadamente mais à frente. Já Fernando Hernández (2013a) considera os estudos de Cultura Visual como uma metodologia viva (*living methodology*), que está em constante transformação, pois se ocupa dos impactos das mudanças conceituais, dos novos objetos de estudo, das mídias, dos ambientes culturais, das questões que essa área suscita sobre as visualidades ou os “modos de ver”. Hernández, já há algum tempo, trabalha para estabelecer os diálogos teórico e prático entre o ensino de Artes Visuais e os estudos da Cultura Visual:

Ao longo de quase duas décadas, tentei levar algumas das contribuições dos estudos da cultura visual para o campo da educação das Artes Visuais e o fiz com a vontade não só de ampliar e relacionar o legado de referentes que guiaram esse campo de conhecimento. (2013a, p. 78).

Segundo ele, “os estudos da cultura visual são, de fato, ‘uma atitude intelectual’, uma sensibilidade que nomeia uma problemática” (ibid., p. 78). Entendo a “problemática” constituída por algumas questões e, nessa pesquisa, as principais são: a **visualidade** (à qual se ligam as ideias sobre o olhar, sobre a visão, sobre a (in)visibilidade) e a **imagem**. Hernández (2007, p. 27) propõe que pensemos sobre: a relevância que as representações visuais e práticas culturais têm dado ao olhar em termos de construção do sentido e das subjetividades na contemporaneidade; o papel das manifestações da cultura popular na construção das subjetividades da infância e da juventude; as novas necessidades da educação em tempo de incertezas e de sujeitos em desenvolvimento para os quais o aprender que causa obrigação é muito mais frequente do que o aprender que resulta numa experiência significativa, “apaixonante”, ou seja, aprender com/por prazer; as propostas dos produtores visuais, nas artes e fora das artes, que questionam os limites/fronteiras das Artes Visuais e sobretudo a importância do visual e das formas de ver /*sentir* nas sociedades contemporâneas. Todas essas proposições interessam para estudar

os processos de produção audiovisual estudantil, já que significam chances de investigar e entender como esses estudantes absorvem e produzem visualidades e imagens, o impacto que as práticas artísticas têm no ver/sentir a escola, o mundo e eles mesmos, isto é, como se colocam nesse mundo como produtores de arte e de cultura visual.

Retomando o que disse Dias (2013) sobre a entrada da Cultura Visual na Educação, o que disse Barbosa (2011) sobre a demora de uma assimilação dialógica da área de Cultura Visual no ensino de Arte, no Brasil, e trazendo o que Hernández (2007) destaca sobre as contribuições dos Estudos da Cultura Visual (ECV) para a educação em Artes Visuais, percebo que esses movimentos produzem diálogos construtivos, pois abrem caminhos para novas posturas pedagógicas, novos referenciais epistêmicos e expõem tensionamentos entre a Educação, a Arte e a Cultura Visual – especialmente entre esses dois últimos, já que durante muito tempo os fundamentos da educação em Artes Visuais foram construídos primordialmente por Filosofia da Arte (estética), História da Arte e Crítica da Arte. A cultura era o pano de fundo, então o cultural não tinha o mesmo grau de importância que o artístico, mas isso vem mudando.

Tudo isso em meio ao mundo que se tornou ainda mais tecnológico, globalizado, midiático e digital, múltiplo em experiências de realidades, sobre o qual surge a ideia de vida contemporânea “onlife”³⁰. No entanto, lembrando da minha trajetória como estudante acadêmica no início dos anos 2000, como docente, trabalhando na educação básica, na partilha com estagiários, e na pós-graduação em ensino de Artes Visuais, trabalhando na formação de professores, avalio que as perspectivas apontadas pelos três autores, que integram a Cultura Visual ao ensino de Artes Visuais, ainda precisam ser mais amplamente assimiladas nos cursos de graduação e abordadas com profundidade na educação básica. Porém, nas duas últimas décadas é notória a profusão dos debates acerca da Cultura Visual no campo da Arte na produção acadêmica. Mais recente é a entrada das metodologias de Pesquisa Baseada em Arte nas pesquisas em Artes Visuais e nas pesquisas educacionais em Artes Visuais.

³⁰ Expressão cunhada no Manifesto Onlife, 2015. FLORIDI, L. (Ed.). **The Onlife Manifesto**. Being human in Hyperconnected Era, 2015. Tradução para uso didático de Pedro Esteves de Freitas, Rio de Janeiro, 2020, pdf.

Como já percebido, adoto aqui a designação que se refere à disciplina e à área de estudo, Artes Visuais; essa nomenclatura compreende tanto as formas tradicionais, como as modalidades das Artes Plásticas, quanto as artes que advêm das transformações tecnológicas e estéticas, como: fotografia, vídeo, cinema, moda, design, arte em computador³¹. Uso o termo também pela identificação com a minha própria prática enquanto docente de uma Instituição de Ensino pública, na qual esse é o nome curricular da disciplina que leciono, mas que já teve diferentes nomes, como Educação Artística³² – termo que fez parte também do currículo de minha formação como estudante na educação básica, no CPLL, e esteve no nome do curso de graduação que fiz, mesmo que naquela época já fosse pensada e ensinada com a nomenclatura de Arte-Educação. Como pesquisadora, professora e artista, ao adotar a designação Artes Visuais nessa pesquisa, reafirmo o compromisso com uma abordagem artística do audiovisual (o cinema, o vídeo e linguagens híbridas destes) para pensar as práticas e os processos educativos com os modos de ver/sentir e fazer dos estudantes.

Segundo Dias (2013), existem algumas razões que fazem com que as metodologias baseadas em Arte, como a a/r/tografia, façam um diferencial metodológico no campo da Arte e no campo da Educação:

- a histórica inadequação das metodologias convencionais, normalizações técnicas, estilos de redação acadêmica às especificidades dos trabalhos teóricos, teóricos/práticos e práticos em Artes. Esses fatores concorrem para um distanciamento, deslocamento entre a escrita acadêmica e a produção artística;

³¹ O termo Artes Visuais consta na Proposta de Diretrizes Curriculares, sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC, 1998, assim como nos PCN-Arte, 1998.

³² No Brasil, o termo Educação Artística foi empregado durante muitas décadas, e até hoje é empregado em algumas Instituições de Ensino, remontando a década de 1970, período da Ditadura Militar no Brasil, quando foi instituída a obrigatoriedade da disciplina. A crítica feita ao termo é que a abordagem de diferentes áreas de conhecimentos artísticos – Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música – estava congregada em um mesmo campo, em uma mesma disciplina, em uma mesma formação profissional, caracterizando um conhecimento generalista e não especialista. Na prática docente, resultava numa polivalência de saberes e fazeres, problemática para professores e estudantes, devido, dentre alguns fatores, ao alto grau de superficialidade no ensino-aprendizagem. Essa situação nunca deixou totalmente de existir, muito frequente em escolas particulares, como também em escolas públicas com diferentes fatores geográficos e econômicos, além da falta de professores para a disciplina de Arte. Existe, hoje, um temor ao retorno de uma visão de prática generalista no ensino de Arte no Brasil, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, de 2017 e 2018).

- dificuldade dos alunos de graduação e de pós-graduação de cumprirem as exigências mínimas em relação à metodologia científica;
- mesmo com mudanças curriculares nos cursos de ensino superior em Artes, que buscam contemplar o mundo tecnológico visual em que vivemos, “onde as imagens transformaram-se em um produto essencial para nossa informação e conhecimento” (p. 22), o aspecto da **visualidade**, que se refere a “como nós olhamos o mundo e que é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento, tem sido pouco estudado pelas mesmas instituições, logo se faz necessário explorar mais e ao mesmo tempo os conceitos da comunicação e representação cultural destes conhecimentos que aportam diretamente de conexões com a visualidade” (p. 22).

Em relação ao primeiro e ao segundo argumentos, Belidson Dias nos apresenta algumas justificativas. Primeiramente, segundo Dias, deve-se ao fato de que, no Brasil, a ABNT é praticamente a única norma de escrita acadêmica aceita e utilizada pelas IES (Instituições de Ensino Superior), sendo que, em outros países, já existem aproximadamente mais de mil estilos de redação acadêmica em acordo com tipos e áreas de conhecimentos de periódicos e instituições educacionais. Depois, pela necessidade de universidades e arte/educadores brasileiros de não seguirem um modelo metodológico positivista, que não pode ser tomado como o único “critério para a produção e formas de circulação do conhecimento” (p. 23). Essa necessidade foi também o que moveu pesquisadores estrangeiros a desenvolverem a *a/r/tografia*, que, por sua vez, sem sobrepor a arte à escrita, possibilita a união dos dois, privilegiando tanto o escrito quanto o visual, que se encontram em “momentos de hibridização” (p. 25) na produção acadêmica. Sendo assim, ela surge como uma alternativa com novos referenciais epistemológicos, com impacto na pesquisa e no ensino:

A *a/r/tografia* ajuda a preencher um vazio pedagógico nas comunidades locais e um vazio criativo em escolas ou outros ambientes de aprendizagem. Tratada como uma intenção acadêmica, a *a/r/tografia* expande o horizonte de possibilidades para artistas e educadores interessados em Pesquisa Viva. (IRWIN, 2013, p. 34).

O terceiro argumento apresentado por Dias aponta a **visualidade** como uma questão de investigação, e é a partir dessa questão que começo a apresentar um caminho inicial de compreensão para as relações entre a/r/tografia, ensino de Artes Visuais e Cultura Visual. Muitas das contribuições para o entendimento da visualidade vêm dos estudos de Cultura Visual e dos Estudos Visuais, desenvolvidos academicamente desde o fim da década de 80, do século XX, tendo como precursores estudos realizados na década de 70, como o de John Berger (1972), no livro *Ways of Seeing* (Modos de Ver), que já abordava como o olhar das pessoas é mediado por imagens de diferentes tipos e mídias, produzindo percepções de realidades.

Quando o assunto é o campo da Cultura Visual, a análise não é apenas sobre os diferentes tipos de produtos culturais, de artefatos visuais, mas principalmente sobre as recepções a esses. Nesse âmbito da recepção estão: os modos de ver e de sentir, as interpretações, as percepções, os significados; por isso, trago para o entendimento das práticas artísticas na produção audiovisual estudantil na escola a questão da visualidade, que, como disse antes, carrega outras como a da visibilidade. A visualidade é compreendida, na perspectiva da Cultura Visual e dos Estudos Visuais, de forma interdisciplinar, compreensão que vem de diferentes áreas do conhecimento (como filosofia, antropologia, sociologia e psicologia), como uma construção social e cultural (MITCHELL, 2002, 2016; DUSSEL, 2009).

Mitchell (2015) observa que a Cultura Visual explora as fronteiras da visualidade em relação com as Artes Visuais, suas implicações com a linguagem, com outros sentidos, e com os limites de negação da visualidade, como a cegueira ou invisibilidade, e com os elementos esquecidos, negligenciados, da vida cotidiana. Ele afirma que ela está especialmente ligada aos fenômenos da intersubjetividade, na dinâmica do ver e do ser visto pelo outro. Mitchell explica, com base também nos textos de Jean-Paul Sartre (*The Look*) e de Frantz Fanon (*Algerian Unveiled*), que a Cultura Visual ajuda-nos a ver como as produções artísticas olham de volta para os espectadores. Segundo Mitchell (2002, 2015), a Cultura Visual, por estudar a percepção e a representação visual, explica não só a construção social da visibilidade como a construção visual do campo social, nos modos de espetáculo e de vigilância, combinados com as mídias sociais.

Para ele, a questão da natureza da visão é, portanto, uma questão central e que deve ser enfrentada.

Para alguns autores, como Nicholas Mirzoeff, a área da Cultura Visual é entendida como investigação interdisciplinar. Ele afirma que “a Cultura Visual explora as ambivalências, os interstícios e lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, buscando formas de trabalhar com as informações visuais desta nova realidade” (2003, p.17). Mirzoeff (2016) afirma que a Cultura Visual coloca em jogo a questão dos modos de ver o mundo e que o conceito de visual mudou nas últimas décadas, pois mudou a relação entre o ver e o espaço no qual vemos alguma produção artística ou outro elemento da cultura e da mídia. Por exemplo, ele pondera que, na década de 90, tínhamos que ir a lugares específicos (cinemas, museus, casas das pessoas) para ver algo, e hoje podemos fazer tudo isso *on-line*. Essa prática foi extremamente intensificada durante as quarentenas, devido também à suspensão das atividades/eventos culturais nos espaços físicos públicos. Se, por um lado, o público espectador precisou se acostumar a novos hábitos, novos modos de estar presente, por outro lado, artistas e produtores culturais precisaram adaptar e recriar linguagens para os formatos audiovisuais. Como espectadora, tive desde as experiências em que as produções artísticas foram apenas emitidas por plataformas de videoconferência, de modo remoto síncrono ou assíncrono, ou ainda combinando esses dois modos, às experiências em que as produções foram pensadas enquanto adaptação e recriação de linguagens para as plataformas digitais de transmissão. Na área do teatro, percebi, por exemplo, procedimentos que possibilitaram a imersão e a participação do público durante a encenação dos espetáculos; elementos gráficos de fundo foram usados como ambientações de cenas e interação entre personagens; o Teatro se misturou à linguagem cinematográfica, de maneira diferente dos primórdios do Cinema, ao ponto de alguns produtores e artistas nomearem essas novas experiências de “teatro audiovisual”. Exposições de Artes Visuais e Festivais de filmes se tornaram *on-line*. Seminários se tornaram webnários. Seja no setor cultural, seja na área educacional, tivemos que nos adaptar ao contexto da pandemia, em muitos sentidos. Estabelecer o nível de impacto disso para as próximas audiências e

produções não é possível definir com clareza, mas é certo que ele aconteceu, e que mudanças e suas reverberações terão continuidade.

Voltando a Mirzoeff (2016), o autor entende que as redes redistribuem e expandem o espaço da visão, ainda que as telas nas quais as imagens são visualizadas sejam de tamanhos reduzidos e que a qualidade das imagens tenha deteriorado. Mas, quanto a essa qualidade, observo que cada vez mais as empresas produtoras de tecnologias móveis buscam o realismo, que eu percebo como um hiper-realismo tecnológico, ou seja, as imagens das telas precisam ter cada vez mais *pixels* e as lentes precisam ser cada vez mais potentes para que as imagens tenham texturas, cores, profundidades e volumes semelhantes aos objetos e espaços físicos. Além das tecnologias de realidade aumentada, que, por meio da representação e construção visual espacial, possibilitam que as barreiras entre o real e o virtual se misturem, se hibridizem.

A maioria dos jovens estudantes assistem a vídeos e produzem vídeos nas telas de seus celulares. No entanto, é sempre oportuno lembrar que, no universo da escola pública, mesmo em uma instituição federal, há estudantes com vulnerabilidade para aquisição e acesso tecnológicos. Assistir e produzir vídeos nos celulares diversificou o formato de arquivos de vídeo, tanto que já estamos acostumados aos vídeos na vertical, e algumas plataformas, como Tik Tok e Instagram, têm espaço especial para esse formato de vídeo. A diversificação no formato interfere na criação, na montagem e mesmo nas performances, que já são feitas e pensadas para serem publicadas em determinadas plataformas digitais *on-line*.

O tempo dessas produções e audiências, desempenhadas por jovens, algumas vezes, acontece de modo concorrente ao tempo das aulas, provocando um ruído na comunicação educativa. Antes, os desenhos eram feitos apenas em cadernos, mesas escolares ou paredes, a tela digital é mais um suporte. Quando os dispositivos móveis são incorporados às práticas de criação e de audiência educativa no ambiente escolar, a concorrência dá lugar a novas possibilidades de produção de conhecimento, de sensibilidades e de visualidades, cabendo, sempre que possível, avaliar o impacto na qualidade das experiências. Talvez seja como se deixássemos de estar em um filme entediante e passássemos a participar de um filme envolvente que deixa dados afetivos em nossa memória.

Porém, não há garantias, pois muito depende de como os processos educacionais são desenrolados e de como as/os participantes se relacionam nesses processos.

Imagem 6 – Telas aqui e telas ali. Fotografia tirada por estudante, durante prática, no PIAC *Investigações Visuais e Poéticas*, 2019. Acervo: Projeto PIAC/NEPA.



Fonte: NEPA.

Ricardo Campos (2012), com seu olhar antropológico sobre a Cultura Visual, defende que as principais contribuições que a antropologia traz são o método etnográfico e as reflexões sobre o conceito de cultura, e que quando falamos de Cultura Visual estamos assumindo que o visual se encontra em um certo ambiente cultural, o qual justifica o que é criado, assim como o seu significado. Sendo assim, as imagens criadas permitem identificar um certo ambiente cultural. O autor apresenta as seguintes acepções de Cultura Visual: *estudos visuais* como território de investigação da Cultura Visual (MITCHELL, 2002); Cultura Visual como um subuniverso particular do universo cultural; *cultura visual* como cultura contemporânea, globalizada, consumista, alimentada pelas tecnologias e pelos meios audiovisuais (MIRZOEFF, 1999), para a qual Campos prefere o qualitativo de *visualista*. Mas também constrói sua própria

perspectiva de Cultura Visual: “um sistema em que os modos de olhar e de representar visualmente os que nos rodeia são, histórica e culturalmente, modelados”, abrangendo os processos de produção de artefatos visuais e de comunicação visual e também a forma particular como se processam as relações estabelecidas no âmbito do visível (ibid., p. 23). É nesse sentido que ele afirma que a visualidade está presente na ideologia, na economia, na religião, na mente individual e coletiva; ela forma ideias, pensamentos, desejos e necessidades, e esses a alimentam. Finaliza apresentando três compreensões possíveis de Cultura Visual: *repositório visual; modo de apreender e descodificar visualmente; sistema composto por um aparato tecnológico, político, simbólico e econômico.*

Campos (2013, 2016) trata a visibilidade como uma esfera central no relacionamento com o mundo e com os outros. No entanto, há uma problematização nas relações entre o ver e o ser visto, que evoca a tensão entre visualidade e visibilidade, ou melhor, in/visibilidade. Campos (2016) nos lembra que nem todos nós olhamos a partir do mesmo lugar e da mesma perspectiva. Ele esclarece que isso significa que os contornos, as fronteiras da visibilidade são complexos e desiguais.

Rose de Melo Rocha (2006), em artigo que problematiza a “cultura da visualidade”, a partir da questão da imagem, não parte da perspectiva da Cultura Visual, mas da Comunicação. Ela defende que a visualidade excessiva é uma estratégia de invisibilidade, pois, quanto maior a profusão de imagens, menor a possibilidade de visibilidade, uma estratégia intensificada com a comunicação em redes digitais; declara que “o que muito se mostra pouco se dá a ver” (p. 8). Essa frase me faz lembrar as obras de arte pop de Andy Warhol, mais especificamente a série Morte e Desastre (*Death and Disaster series*, 1963), que é composta por séries de imagens retiradas de reportagens jornalísticas, como: acidentes, cadeiras elétricas, suicídios, explosões nucleares, violentos conflitos raciais nos EUA. Em entrevista à revista *Artnews* (1963), o próprio artista, ao ser perguntado quando começou a fazer aquela série, revelou que foi depois de perceber que seu dia a dia, durante o ano todo, estava inundado por morte, pelas imagens de tragédias cotidianamente publicadas e anunciadas nas mídias, e finaliza sua resposta dizendo: “quando você passa a ver uma imagem terrível

repetidas vezes, aquilo, na verdade, não lhe causa nenhum efeito”³³. Mas a série que ele produz, na qual também existe a repetição, acaba por trazer uma outra estratégia de visibilidade, pois não opera no lugar comum da repetição diária das mídias jornalísticas, coloca em foco o que acaba sendo invisibilizado no ritmo acelerado de produções de imagens de tragédias, ou seja, põe em foco a própria tragédia, os problemas cotidianos em suas variações. Vejo isso como um efeito de suspensão de uma ordinária comunicação de visibilidade e visualidade dos problemas diários, deixando que eles sejam de fato vistos. Gene Swanson, quem o entrevistou, vê a série produzida por Warhol como estratégia de repetição diferenciada das reportagens diárias dos “tabloides”, pois “olhando para os jornais, não fazemos conscientemente a ligação entre as ‘repetições’ de hoje, de ontem e de amanhã, que não são repetições”³⁴.

Ainda para Rocha (2006), a visibilidade é a visualidade portadora de legibilidade e de um estatuto hierarquicamente estabelecido e socialmente acordado de credibilidade. Aqui está entendido o terreno das relações socioculturais com o visível, com a imagem, no qual o que é “visível remete menos ao que se tornou imagem visual e mais àquela visualidade que, via jogo societal e estratégias comunicacionais, é reconhecida como dotada de valor de troca simbólica e de relevância comunicativa” (p. 10). Nesse caso, mesmo analisando com outros referenciais, que vêm da sociologia e da filosofia (como Morin, 2000 e Lyotard, 1994), ela acaba chegando a uma noção de visibilidade semelhante àquela com a qual os estudos na perspectiva de Cultura Visual operam. E há ainda mais um ponto de contato, quando a autora traz a ideia de que a visibilidade é uma estratégia essencialmente política e que nas culturas da visualidade são construídas e agenciadas políticas de in/visibilidade. A diferença que percebo, no entanto, é que não tomando a visualidade como também uma construção social e cultural, o entendimento é que o caráter político esteja apenas na visibilidade, quando fala das estratégias de invisibilidade e das ações que acontecem nas “brechas da visibilidade”, citando o ativismo de *culture jamming* (ver KLEIN, 2002), as *flash mobs* e o grafite. Diferentemente, percebo

³³ But when you see a gruesome picture over and over again, it really doesn't have any effect.

³⁴ Looking at the papers, we do not consciously make the connection between today's, yesterday's, and tomorrow's "repetitions" which are not repetitions.

que o ativismo visual, como proposto por Mirzoeff (2016), agrega visualidade e visibilidade, ambas com caráter político. O ativismo visual é “vocabulário visual alternativo”, é coletivo e colaborativo, em rede, é a retroalimentação entre pixels (o resultado visível de uma produção: palavra, imagem, som, vídeo) e ações (performance/conversa/material) com a intenção de fazer mudança.

2.2 Das abordagens da Cultura Visual no ensino de Artes Visuais

Barbosa (2011) cita três principais linhas de abordagem da Cultura Visual no ensino de Artes Visuais, que ela denomina como:

- 1 - *Cultura visual excludente*, que, segundo a autora, “rejeita o passado do ensino da arte, desconhece o caminho da Cultura Visual nos outros campos do conhecimento”, e considera que a Cultura Visual só foi “plantada” no Brasil no século XXI. Segundo a arte/educadora/pesquisadora, essa tendência só reconhece a Cultura Visual produzida por seus seguidores e alunos, com foco na cultura visual norte-americana. Para a autora, a querela (disputa política) entre a Cultura Visual e a Arte (leio: ensino da Arte e História da Arte) é alimentada por essa linha.
- 2 - *Cultura visual includente*, que “respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias”. Barbosa se reconhece como pesquisadora nessa linha, mas fala ainda de uma terceira, a seguir.
- 3 - *Contracultura visual*, que, segundo a autora, abomina o discurso verbal sobre a visualidade. Considera a cultura visual praticada até agora no ensino da Arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural, ou seja, não é contra a perspectiva de análise da Cultura Visual, mas rejeita as abordagens que não possibilitam ampliações de conceitos e crítica às imagens; por isso, clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político. Barbosa afirma que,

enquanto, no Brasil, essa linha tem poucos adeptos, ela ganha terreno na Argentina, na Inglaterra e nos Estados Unidos. A autora discorre, no entanto, sobre a potência dessa linha em ações e produções artísticas contemporâneas, em grafites e intervenções urbanas no Brasil.

Eu reconheço proximidades dessa última linha ao que Mirzoeff (2011) define como as práticas da contravisualidade, que estão presentes nas estratégias de produção de imagens e de ações de vários artistas contemporâneos, como o coletivo de artistas feministas [Guerrilla Girls](#) e projetos e iniciativas audiovisuais, como o Coletivo Audiovisual Munduruku³⁵ e a plataforma Afroflix³⁶. A contravisualidade segundo Mirzoeff (op. cit.) é prática de contestação da autoridade e das formas simbólicas da visualidade imperialista e hegemônica, ela visibiliza o poder das camadas populares subalternizadas, é uma resposta estética/ética/política à colonialidade. A contravisualidade cria modos alternativos de identificação histórica, emerge das lutas pelo direito de olhar, portanto, é também uma produção coletiva. É importante dizer que tanto as intervenções estética/ética/políticas quanto a abordagem da contracultura visual não são destinadas a serem objetos de interesse apenas de grupos identitários; ambas podem ser estudadas e aprendidas culturalmente por qualquer pessoa ou profissional da educação, que exerça conscientemente sua cidadania e se interesse por visualizar/interpretar/problematizar e comunicar as relações de poder e de representatividade que envolvem as visualidades culturais, visando contribuir com mudanças no *status quo* ou ao menos visibilizar criticamente este. Perceber as implicações históricas desse *status quo* se faz também necessário.

Segundo Barbosa:

A contracultura visual, antes de tudo, procura exercer a crítica visualmente. Outros discursos são entrelaçados, mas a contravisualidade é imprescindível; é a crítica feita visualmente e não apenas verbalmente. (ibid., p. 294).

³⁵ Coletivo formado por jovens indígenas do Médio Tapajós, a maioria mulheres, que produzem filmes em que emergem suas visualidades, suas lutas pela vida e pelo território.

³⁶ Plataforma de exibição de filmes que tenham pelo menos um realizador/ra negro/a ou negre.

Posto isso, podemos perceber a contracultura visual como uma importante estratégia que visibiliza o potencial de comunicação das imagens. Barbosa pondera que alguns teóricos criticam a Cultura Visual pelo seu desinteresse na produção de imagem, como Lindström (2009), Arvedsen (2003) e Illeris (2002), que criticam a interpretação dos artefatos visuais pela Cultura Visual se dar exclusivamente através das abordagens da sociologia e da antropologia. Segundo Barbosa, Lindström concebe que a importância do conhecimento da Cultura Visual está para além da análise, mas também em termos de estética, fascinação, experiência, envolvimento e participação. Essa percepção solicita que professores de arte devam desenvolver práticas pedagógicas que façam alunos serem participantes, e não apenas observadores. A produção ganha destaque nessa perspectiva. Barbosa afirma que a arte/educação contemporânea integra as Artes Visuais, a Cultura Visual, a Comunicação Visual e a Educação, estando dentro do que Lindström defende.

Para Barbosa, “as artes digitais ou computacionais vieram para ampliar sem nenhuma sanha destrutiva do passado, honrando seus precursores” (ibid., p. 295). Mas outra questão interessante levantada pela arte/educadora/pesquisadora vem da sua consideração à historicidade da Cultura Visual:

A não aceitação de uma cultura visual antes da cultura visual é uma blasfêmia epistemológica, pois todo discurso científico está apoiado sobre um pensamento anterior sobre a coisa discutida, já dizia Diderot. [...] Ao negarem a nossa história da cultura visual, estão cristalizando uma cultura visual conservadora, impermeável e com pouca flexibilidade para se modificar constantemente e, conseqüentemente, transformar a escola e a sociedade. (ibid., p. 298).

E contextualiza historicamente a Cultura Visual citando relatos de práticas pedagógicas de professores, encontros e movimentos artísticos, desde a década de 60 aos anos 2000. Um pouco sobre isso está no seguinte trecho:

Sobre esse lastro histórico, a Pop Art definiu a cultura visual para o ensino da arte na Inglaterra, iniciada nas aulas de Richard Hamilton, que analisava, ao mesmo tempo, imagens da arte e de embalagem de sucos de laranja com seus alunos. Richard Hamilton esteve no MAC nos anos 90, período em que construímos nossas ações culturalistas. Uma constante troca com a The Ohio State University, um dos celeiros da cultura visual includente americana desde 1990, intensificada a partir de 1997, quando lá fui professora visitante, e contatos com o

Teachers College da Universidade de Columbia, foram muito importantes para balizarmos um ensino da arte e do design embebido na premissa questionadora do poder e da hegemonia que o pós-modernismo proporcionou. (ibid., p. 299).

Analisando também a Cultura Visual no contexto da educação formal e procurando provocar reflexões sobre as abordagens com ela, Martins (2012), então, identifica como uma estratégia de não enfrentamento “às crenças”, ou seja, que não implica mexer em paradigmas, não estabelece mudanças às práticas pedagógicas - a abordagem de natureza *substantiva* da Cultura Visual, quando para as apresentações das produções e imagens visuais, por exemplo, há a separação ou distinção entre Artes Visuais e Cultura Visual. Segundo a professora/pesquisadora, essa é uma estratégia recorrente na educação formal. As outras possibilidades de abordagem são: conceber a Cultura Visual como *objeto de estudo* ou como *orientação epistemológica* – essa última oferece, segundo a autora, “um conjunto interdisciplinar e dialogal de referências possíveis às aproximações dos assuntos eleitos para a investigação”, estando a cultura em relação às questões de conhecimento e de conceituação; nesse sentido, a perspectiva cultural amplia a percepção para entender, por exemplo, como a cultura pode conformar os modelos teóricos de mundo. Por isso a autora diz que é importante, dentre outras variáveis, esclarecer o que se entende por cultura.

Guardadas algumas diferenças, as visões analíticas de Barbosa e Martins se complementam e, para essa pesquisa, ampliam o escopo de análise e inspiram uma autopercepção. Nesse estudo prático/teórico me reconheço como a pesquisadora/artista/professora que assume o compromisso em trabalhar a Cultura Visual como orientação epistemológica. Me percebo ainda navegando mais vezes na *cultura visual incluyente*, mas aproveitando cada vez mais as ondas da *contracultura visual*, dependendo do ângulo, do objeto e das relações que procuro estudar.

Na primeira fase analítica, reuni todas as ideias expostas e as ponderações feitas, até então, para sugerir e encaminhar o entendimento de que a *a/r/tografia* é uma metodologia, e também uma pedagogia, receptiva aos encontros epistêmicos e criativos entre Artes Visuais e Cultura Visual. Tanto a *a/r/tografia* quanto a Cultura Visual como práticas vivas possibilitam um pensar e fazer em Artes Visuais que visam estabelecer bases para a construção, o

entendimento e enfrentamento de modos de ver/sentir/perceber e para suas representações, no âmbito do si e do mundo.

Pensei, por isso, em um exercício imaginativo, no qual me propus visualizar e criar uma imagem inicial dessas relações. Caso queiram, vocês poderão fazer outras representações partindo dos mesmos princípios. Desenho a seguir essas relações dialógicas e aponto algumas possíveis contribuições a partir dos *renderings* artográficos.

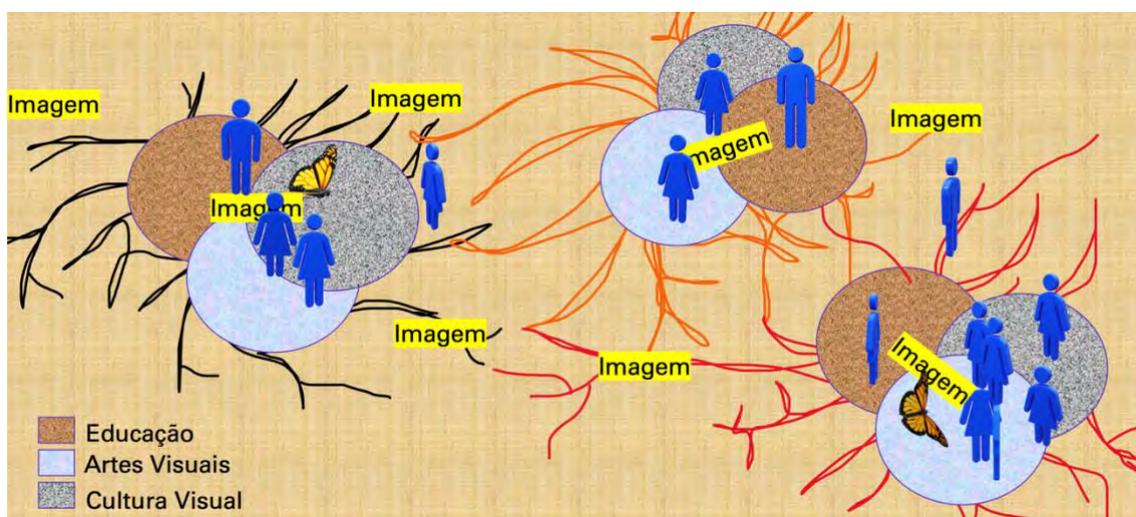
Começando pela *metáfora/metonímia*, podemos imaginar e perceber a *a/r/tografia* como um tecido que será costurado junto a três outros tecidos: o das Artes Visuais, o da Cultura Visual e o da Educação – todos eles estão dispostos como camadas sobrepostas. Não há prescrição de um ordenamento, pois, dependendo do realce que quisermos dar a determinadas questões, a organização das camadas pode mudar. As ações feitas sobre os tecidos são produzidas pelos encontros entre pesquisadores/professores/artistas e participantes da pesquisa, que também produzem sentidos e provocam variações de percursos. Para que a comunicação e as trocas desenvolvidas nos processos (audiovisual, escrito e performático) criados e estudados sejam mais efetivas, os tecidos não podem ser rígidos, suas tramas precisam ser maleáveis, podem ter várias cores e diferentes texturas. Nesses tecidos, tecemos com linhas ou fios que significam os caminhos da pesquisa e os caminhos pedagógicos, costuramos as relações e as conexões entre noções e conceitos, que seguem fluxos variados. Assim, os deslocamentos dão vazão para perceber as pluralidades (culturas, identidades, realidades). Não buscamos verdades absolutas, mas podemos encontrar verdades mutáveis, assim, costuramos as acepções sobre a imagem e revisamos conceitos. Para quem observa ou lê os produtos e as relações visíveis das trocas, são deixadas *aberturas* também para a produção de significados próprios. As hibridizações são encontradas nos entrelugares, onde se encontram saberes, fazeres e visualidades, por vezes, invisibilizados; buscamos, então, entender o por quê e quem são os agentes desses processos de invisibilidade.

Os encontros nos (entre)lugares trazem as *reverberações* que provêm dos trabalhos e das partilhas do sensível/inteligível em redes. Os excessos de linhas, de rugas, são deixados bem visíveis, para evidenciar, junto aos discursos

e estéticas hegemônicas, outros possíveis, por exemplo, que o belo é plural e não é o único valor estético. As visualidades desconhecidas ou que ainda hoje são pouco visibilizadas, que estão fora dos currículos, fora das práticas de Artes Visuais, tendem a estar visíveis e em conexões vívidas, abrindo lugares para poder pensar a perspectiva de uma educação decolonial. Assim, falamos de outras belezas, de racismo estético, de outros modos/lógicas de ver/sentir e de ser/sentir. E, por mais vezes, podemos buscar falar sobre o conceito de Arte, tendo por referência a prática da pesquisa viva como encontro ético-estético-político, em que “o processo de produção de significado e de ser estão indissociavelmente ligados à consciência e à compreensão de arte” (IRWIN, 2013).

Esse exercício imaginativo inicial visou também defender a maior presença da arte contemporânea como objeto de apreciação, estudo e prática no ensino de Artes Visuais. Nas produções artísticas contemporâneas, processos e ações, a Cultura Visual, a conceituação, o ativismo visual, a cibercultura e outras questões da vida contemporânea vêm sendo pensadas há tempos. Essa imaginação rizomática das possíveis relações e possíveis frutos, um conjunto fluido com descentramentos e com aberturas para novas ideias e novos contatos entre teoria/prática/poética culminou na criação da imagem abaixo (imagem 7):

Imagem 7 – Como ver imagens? Desenho de rizoma interdisciplinar artográfico, com base nos *renderings* e em Deleuze e Guattari (2011). Criação da autora. Com essa imagem, pergunto: como vemos imagens, de que lugares e de que entrelugares as vemos?



Tempos depois, revisei esse exercício teórico imaginativo e percebi que poderia fazer algumas mudanças, adaptadas ao real desenho-paisagem da pesquisa. Assim sendo, concluí, pelos estudos feitos ao longo desse processo de prática viva de investigação, que a imagem que buscava criar seria mais potente metaforicamente se não precisasse ser esquematizada, então encontrei no meu acervo/arquivo pessoal a imagem que abre esse capítulo ([imagem 5](#)), uma fotografia que realizei há tempos atrás e que agora vejo como um convite de entrada/atravessamento/cruzamento com e através dos sentidos. As duas imagens permanecem, pois representam e apresentam meu processo de reflexão e aprendizagem com a pesquisa, em dois diferentes modos de interpretação e de perspectiva, que se comunicam com os fluxos imagéticos e culturais.

Passo, então, a costurar as acepções sobre as imagens (estáticas e em movimento) e a revisar conceitos que podem não só ser guias, mas ser ressignificados pelo fazer e pensar o audiovisual estudantil. Passei a entender que *aberturas* não são apenas deixadas, mas que também surgem, atravessam os caminhos. O modo como reagimos a elas pode implicar desvios, descaminhos, trazendo sentidos para os propósitos da investigação, ou seja, é auspicioso deixar-se surpreender pelos inesperados e aproveitá-los.

A entrada da perspectiva decolonial intensificou a perspectiva de análise com a Cultura Visual, no que se refere ao estudo das visualidades. Os diálogos epistêmicos com os estudos da Cultura Visual já haviam contribuído para a ampliação do conceito de visão, sendo a atenção voltada para os modos de ver, e a visão associada aos demais sentidos. Porém, trazer a perspectiva decolonial tensionou ainda mais a questão da visualidade, pois, para pensar na formação cultural e social dos sentidos, o referencial ocularcêntrico com o qual, ocidentalmente, organizamos pensamentos, criamos representações visuais e modos de ver, teoricamente criticado em alguns estudos da Cultura Visual e em estudos decoloniais, com foco nas questões da visão e da visualidade, tem ao seu lado apresentados outros modos epistêmicos de identificar as diferenças culturais no que se refere à valoração dos sentidos. São empregados outros conceitos, pensados para se conectarem a diferentes interpretações

inteligíveis/sensíveis do mundo. Dessas críticas surge, por exemplo, o conceito de “cosmopercepção/*world-sense*” (Oyèrónké Oyěwùmí, 2002) no lugar de “cosmovisão/*worldview*” para entender e interpretar culturas que privilegiam outros sentidos que não o visual, como a cultura iorubá. Essa questão é muito importante para pensar, ver e fazer audiovisual na escola e fora dela, pois se refere à forma de ver e de ser visto que interfere na forma de filmar e de ser filmado, de representação/identificação social e cultural nas imagens audiovisuais. Uma curadoria de produções audiovisuais que provoquem conversas sobre as visualidades e sobre os sentidos se faz sempre necessária.

O Som do Silêncio (*The Sound of Metal*, 2019), filme de Darius Marder, tem uma montagem que nos provoca a experimentar sem o sentido da audição, ao mostrar o processo de perda de audição do personagem central. O filme *Deslembro* (2018), de Flávia Castro, tem muitos sons e imagens desfocadas, pelo efeito *fou*³⁷, que acionam e nos mostram as memórias de infância de uma adolescente, assim, as lembranças fragmentadas e embaçadas da personagem nos são apresentadas.

Segundo Dubois (2004), a videoarte transita entre a Arte e a Comunicação, e o vídeo não é um objeto, mas um estado da imagem, um estado-imagem. Como experimentação criativa artística, se manifestou em estado gestatório nas experimentações em vídeos dadaístas de Marcel Duchamp (*Anémic Cinéma*, 1926) e em *Ballet Mécanique* (1924), de Léger. Se formalizou como meio e linguagem expressiva em meados da década de 60, quando no grupo *Fluxos*, dentre outros artistas, participou Nam June Paik, uma das principais referências pioneiras, inclusive para a videoperformance, com seu trabalho experimental das relações poéticas e conceituais entre tempo, espaço e corpo no vídeo. No mesmo momento histórico, aconteceram os movimentos experimentais no Cinema, como a Nouvelle Vague (França), o Cinema Novo (Brasil), o neorealismo italiano e o cinema *underground* dos EUA, do qual Andy Warhol também é um dos representantes. Os sentidos têm largas possibilidades de serem pensados com a videoarte, uma vez que são recorrentes as intenções conceituais e estéticas que definem escolhas por montagens fragmentadas,

³⁷ Efeito visual aplicado na fotografia e no cinema, que provoca uma visibilidade difusa, interfere na legibilidade da imagem, produz efeitos poético/estético/reflexivos.

imagens dissociadas de uma lógica de ordenação temporal ou espacial. Mas as videoartes também podem operar na qualidade narrativa ou nas qualidades fílmicas (no sentido estrutural e formal), porém, videoartistas escolhem, com insistência, produzir efeitos de estranhamento com aquilo que se dá a ver/perceber. Essa é uma postura-visão/percepção que se explica no campo da Arte e no campo do Audiovisual, pensando na alteridade da arte, tanto videoartistas quanto cineastas e outros realizadores de filmes trabalham subvertendo as determinações do aparato técnico, as funcionalidades programadas das máquinas e dos *softwares*, reinventando suas funções e funcionalidades, criando novas formas de comunicação, de apropriação das tecnologias (MACHADO, 2010), e esse é o pressuposto fundante da videoarte.

Esse ponto me remete às videoartes e às videoinstalações de Pipilotis Rist, que trazem estranhezas para o cotidiano. Considero que a artista cria ficções poéticas com o real. Em alguns de seus trabalhos em vídeo, o som (música ou fala) é tão protagonista quanto as imagens, ele é rítmico, estabelece relações desarmônicas e distópicas com o visual. Interessante pensar em como poderíamos reinventar, re/imaginar e criar vídeos com citação a essa estratégia que Pipilotis Rist estabelece entre som e imagens, entre audição e imaginação. Que tal começarmos por *I'm a Victim of this Song* / Sou uma vítima dessa canção (1995), obra na qual a artista se apropria e interpreta uma música que se tornou muito popular na interpretação de Chris Isaak (*Wicked Game*³⁸/Jogo Malvado). Podemos, nesse caso, criar um outro contexto simbólico e imaginativo para a mesma música, nos oferecendo outros modos de ver/perceber e ouvi-la. Para isso, é interessante ver e ouvir a versão da artista, buscando perceber o que é simbolicamente trazido/visibilizado por ela nesse “jogo”, identificando, por exemplo, que conexões são estabelecidas entre a música e a imagem social e imaginária de mulheres e homens nos relacionamentos amorosos.

³⁸ Canção escrita por Chris Isaak, em 1989, para o álbum *Heart Shaped World*, gravadora Warner Bros, fez parte da trilha sonora de filmes como *Coração Selvagem (Wild at Heart)*, 1990, de David Lynch.

2.3 Sobre escola/suspensão, sobre a suspensão sensível e sobre ver imagens

Quando escolhi o termo *suspensão* para a minha pesquisa, eu o tomei tanto no sentido de suspensão das aulas, das atividades de trabalho, das atividades da vida cotidiana em coletividade de presenças, como também no sentido de tempo suspenso, em aberto. Nesse último sentido, foquei segundo a perspectiva de pensar a sobrevivência com o sensível na experiência artística, e por que não falar de um outro tempo na educação? Na busca de uma suspensão sensível, fiz a pergunta: e agora, como desenvolver uma pesquisa que envolve projeto de audiovisual escolar? Ou seja, me perguntei sobre como, a partir dali, eu poderia agir no campo de minha pesquisa.

Posteriormente, entendi que a suspensão está também intimamente conectada ao sentido raiz de escola, skolé (σχολή), que significa tempo livre, ao mesmo tempo em que significa estudo, adiamento, descanso; o estar dentro da escola e na escola é o tempo de suspensão temporária do convívio familiar e das outras tarefas e funções que se referem a qualquer outro contexto externo ao escolar, como explicam Masschelein e Simons (2013):

[...] a construção de uma escola implica suspensão. Quando ocorre a suspensão, os requisitos, tarefas e funções que governam lugares e espaços específicos, tais como a família, o local de trabalho, o clube desportivo, o bar e o hospital, já não se aplicam. (ibid., p. 23).

Apesar disso, os autores lembram que há sempre uma tendência que parece ser um medo de assumir a suspensão no ambiente escolar, dessa forma, as práticas educativas e pedagógicas muitas vezes são moldadas para suprir demandas produtivas, numa tentativa de controlar o tempo escolar. A escola/suspensão é apresentada desta maneira:

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo. (ibid., p. 27).

E, nessa lógica, Masschelein e Simons trazem ainda a ideia de *profanação*, como algo que é desligado do uso habitual, por isso, o “que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos

atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação” (p. 30). E assim a escola cria um “bem comum” do mundo, ela precisa ser “o lugar onde a sociedade se renova, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum, a fim de tornar possível a formação” (p. 131). Por isso, também entendo que o espaço/tempo escolar é terreno fértil para a partilha do sensível. E como pensar essa escola/suspensão em tempos de pandemia? Quando o tempo e o espaço escolar estão misturados aos espaços da família, do trabalho, da rua, tudo misturado. Se Masschelein e Simons já percebiam que a escola estava enfrentando uma reinvenção, devido ao tempo livre cada vez menor de professores e alunos, às discontinuidades provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação, a reinvenção foi urgente com o atravessamento da pandemia de covid-19. Nesse momento, muitas iniciativas, adaptações, colaborações e partilhas fizeram diferenças, mas as vulnerabilidades tecnológicas, econômicas, emocionais também gritaram, demandando mais esforços e aumentando desafios para o retorno às aulas presenciais.

Rancière (2020), durante uma entrevista remota, publicizada posteriormente em uma *live*, falou sobre o impacto da pandemia na organização social. Para ele, a pandemia precisava ser pensada e analisada como uma situação excepcional, uma coisa não prevista, que como tal não se encaixaria em análises ou teorias já prontas sobre nossas sociedades. Então, ele explicou que preferiu primeiro partir de dois fatos: ela nos abateu e ficamos confinados. O que ele colocou em discussão é que, em vez de pensar a partir de teorias já prontas para analisar esse tempo, que pensássemos nele como tempo de suspensão, pois não víamos com clareza o cenário.

Segundo Rancière (2020), “um bom futuro é sempre uma consequência do futuro, não a consequência de uma previsão, mas a consequência de um planejamento”, assim, ele diz que é necessário construir temporalidades diferentes, e essas significam ações coletivas que podem ocorrer, com apropriação do tempo e do espaço que são diferentes de um espaço-tempo do poder institucionalizado. Porém, o que ocorre durante essa pandemia é que, com o isolamento, com o confinamento, essa possibilidade radical de ação coletiva

sobre o real fica em suspensão. Mesmo que pudéssemos estar em videoconferências e discutir de modo remoto, a possibilidade de ação no espaço real (físico) ficou mais limitada. Daí Rancière se refere à pandemia como tempo de suspensão da política, pois, segundo o mesmo, só podemos mudar o que já existe, e quando não podemos mudar o que já existe, não podemos fazer política; então, a realidade da pandemia, das quarentenas plenas, para o filósofo, foi um tempo de suspensão da política, porém, não da polícia. Faço duas ponderações a partir disso: durante esse período, vários fatos políticos impactaram a vida social, em níveis nacional e internacional. Devido ao confinamento, algumas pessoas buscaram criar manifestações virtuais, por exemplo, sem entrar na comparação, cito apenas para lembrar que a humanidade está sempre buscando alternativas para limitações; mas as manifestações que de fato tiveram projeção e reverberaram para pensar mudanças foram aquelas que tiveram a experiência social, para além dos espaços das redes virtuais, e que se tornaram grandes coletividades nas ruas, mesmo em tempos pandêmicos. Uma delas, o movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), ganhou projeção e apoio mundo afora. Aqui, algumas das manifestações passaram pela questão: apoiamos, mas e o risco de aglomerar nas ruas? Motivos para ir não faltavam, mas, enquanto uma parte pensou que o risco da aglomeração valia a necessidade urgente de se manifestar nas ruas, outros ponderaram que o risco era muito alto e poderia penalizar ainda mais as vidas negras. Um vídeo de Emicida³⁹ explicando suas razões para não participar de uma manifestação antirracista na Avenida Paulista, durante a pandemia, elucida um pouco a problemática⁴⁰. Para Rancière (2020), movimentos como esses significam também a recolocação do sentido particular de Estado, o poder que ele possui sobre nossas vidas, especificamente sobre as vidas negras, são movimentos contra a desigualdade de tratamento de vidas e de corpos.

³⁹ Leandro Roque de Oliveira, conhecido artisticamente como Emicida, é *rapper*, cantor, compositor e apresentador brasileiro.

⁴⁰ Vídeo publicado em 5 jun. de 2020, na rede X, disponível em:

https://twitter.com/emicida/status/1269026314167767042?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etwet%7Ctwterm%5E1269026314167767042%7Ctwgr%5Ec7f19f8bec700416ab9f19eb7f633ba52c78434%7Ctwcon%5Es1_%ref_url=https%3A%2F%2Fglobo.com%2FCultura%2Fnoticia%2F2020%2

Esses movimentos têm visibilidades e criam visualidades a partir das imagens veiculadas nas diversas mídias de comunicação. Particularmente, poderia citar várias imagens que, provavelmente, foram vistas por milhares de pessoas, replicadas nas redes, compartilhadas via dispositivos móveis. Uma imagem que me impactou, em especial, é audiovisual. A imagem a que me refiro vem de uma reportagem televisiva sobre o nono dia de protestos antirracistas nos EUA. Em um trecho final da reportagem, um menino negro, que parou de carro junto com sua família, no Brooklyn ([imagem 8](#)), em Nova Iorque, entrevistado pelo repórter, diz: “isso é histórico, incrível”. Ele foi filmado quando aparece em cima do carro dos pais, na sequência final de *frames*, ergue flores em uma das mãos e a bandeira do seu país na outra mão, com um sorriso largo no rosto, a cabeça balança assertivamente e o peito está proeminente, o movimento da câmera é lento. Esses detalhes técnicos não foram separados por mim naquele momento; antes, fui arrebatada pela imagem em vídeo e pela narrativa audiovisual. Mas agora posso pensar em como aquela edição e montagem também contribuíram para o meu arrebatamento.

[Imagem 8 – Como ver imagens? Conexão Bahia – NY](#). Imagens apropriadas de mídias da internet e reportagem de TV, e modificadas digitalmente pela autora/artista da pesquisa.



Fonte: Internet.

Pouco tempo depois, liguei aquela imagem a uma segunda imagem, daquele mesmo período de tempo; dessa vez, uma fotografia que não vem dos movimentos Vidas Negras Importam, mas que se comunica com eles. A imagem é o retrato de um menino de Salvador, Bahia, que publica dicas literárias em suas redes sociais e sofreu, à época, comentário racista em seu Instagram. Ele respondeu às ofensas racistas com consciência cultural e histórica. Sua foto mostrava que, além dos livros, também era fã de Pokémon. Essas *imagens-notícias* me tocaram sensivelmente, renovaram meu fôlego, em meio a tantas outras imagens-notícias de morte e de injustiça, tornaram-se para mim *imagens-pensamentos*. A relação que estabeleci entre elas é de conexão pela identificação social; duas crianças, mobilizadas por suas identificações, participam ativamente com suas vozes e imagens dos contextos sociais em que vivem e reverberam suas *imagens-ações* para muitas outras pessoas, pois suas imagens estão no mundo, publicadas e compartilhadas em diferentes canais de mídias, pertencem ao repositório da Cultura Visual, e por isso podemos nos relacionar, interpretar, questionar, fazer associações, re/des/conhecer, imaginar, fabular, dentre tantas outras formas com que podemos produzir percepções, visualidades de vida. Podemos inclusive criar outras, em vídeos, em filmes que as citem, as re-imaginem. Nesse momento, elas estão sendo referências visuais e relacionais, aqui, fundamentam e constroem a minha narrativa e geram ideias para o encaminhamento metodológico, são vínculos de comunicação com vocês, leitoras e leitores. Pois a minha narração também é um convite para ver/ler o mundo a partir das imagens. Segundo Mirzoeff:

Ver o mundo não é sobre como vemos, mas sobre como fazemos do que vemos. Reunimos uma compreensão de mundo que faz sentido a partir do que já sabemos ou que pensamos saber. (MIRZOEFF, 2016, n.p.).

O entendimento de Mirzoeff sobre a visão, na perspectiva da Cultura Visual, reafirma sua dimensão coletiva e a sua dimensão subjetiva. Essa é percebida como um bem comum, significando uma fonte compartilhada, que, no entanto, podemos usar de maneiras que também se adequam às nossas necessidades individuais, se dão a partir de nossas subjetividades, isto é, a partir das conexões ou relações que queremos colocar em planos destaques ou

simplesmente visibilizar, sendo a forma desenhada pelas nossas intenções e interações. Entendo que o ver e o fazer audiovisual na escola também passam pelo compartilhamento coletivo da visão e pela experiência subjetiva com ela.

Mitchell (2015) descreve a *partilha do sensível*, de Rancière, como a “razão de sentidos e signos” na mídia, seguindo Marshall McLuhan. Para Mitchell, a função da arte é a de “ ‘limpar as portas da percepção’ e derrubar as hierarquias de sensibilidade, assim como as da riqueza e do poder, que separam as pessoas em classes”⁴¹ (tradução da autora).

Ele percebe também que a noção definida por Rancière é uma adaptação das clássicas questões econômicas e políticas às desigualdades sociais e traduzida numa distribuição desigual de coisas como a habilidade ou direito de ver e ouvir, de ser visto e de falar, de ter tempo e espaço para pensar e agir.

Mitchell faz uma análise crítica ao texto “O destino das imagens”, de Rancière (2012b), expondo os pontos de divergência entre esse autor e suas próprias concepções sobre a imagem. Mas ele também encontra uma relação de semelhança, um comum compartilhado com Rancière. O que eles têm em comum, segundo o próprio Mitchell, é: uma aversão à aceção iconoclasta, de que uma imagem pode ser destruída; o fascínio pela literatura e pelas artes visuais; a relação entre estética e política; a noção de que toda imagem é realmente uma “imagem/texto” ou uma “frase-imagem”; no entanto, segundo Mitchell, a sua prioridade é a imagem, enquanto a de Rancière é a palavra. Isso interfere nas análises das relações de visualidade que os autores têm sobre as imagens. Nos últimos anos, estiveram em pauta, ocasionalmente, as destruições e depredações das imagens consideradas símbolos das mazelas da colonização, em espaços públicos de grandes cidades, no Brasil e em outros países. Promovidas por ações de indivíduos ou de grupos, esse é também um assunto que pode ser interessante de discutirmos na educação audiovisual escolar, pois, afinal, como falar e produzir audiovisual propondo visualidades decoloniais, sem abordar as questões culturais?

Ainda no mesmo texto, Mitchell reflete e discorre sobre a temporalidade da imagem, afirmando que ela é memória visual, cultural e histórica. Mas, para

⁴¹ *the function of art is to ‘cleanse the doors of perception’ and to overturn the hierarchies of sensibility, as well as of wealth and power, that separate people into classes.* Mitchell, W. J. T. *Image Science*. University of Chicago Press. Edição do Kindle. 2015, n.p.

Mitchell, o tempo da imagem é sempre agora. Elas predizem e produzem um futuro possível para a humanidade (MITCHELL, 2015). E é “por isso que as imagens não só ‘têm’ um futuro relacionado com a tecnologia e a mudança social, mas são o futuro, visto através de um vidro escuro” (n. p.).

A proposta das imagens-memória tornou-se dispositivo para acionar a temporalidade das imagens, transformadas em memórias visuais simbólicas da experiência artística e cultural que os estudantes tiveram também foram incorporadas às suas narrativas biográficas. Entendi, no processo, que a memória poderia ser a forma metafórica com a qual conectaria o primeiro projeto já relatado à experiência do segundo projeto, relatado a seguir. No filme *Chico: Artista Brasileiro* (Miguel Faria Jr., 2015), documentário sobre o artista e escritor brasileiro Chico Buarque, esse comenta sobre a noção de memória; para ele, a memória se confunde com a imaginação, o trabalho artístico, por exemplo, se alimentaria o tempo todo dessa relação, a matéria da arte, então, seria mediada pela conjugação de memórias reais com a memórias falsas, não intencionalmente inventadas, mas ocasionadas por lapsos, lacunas. Meus relatos, com certeza, possuem alguns lapsos, mas as experiências que me impactaram e deixaram memórias marcantes e sensíveis, no nível daquelas descritas por Dewey, transbordam o meu ser e evidenciam o vivido.





Capítulo/ Cena 3

CAPÍTULO / Cena III. Ensaio, metáforas e memórias

3.1 Desenhando uma metodologia para a pesquisa de campo

Saúdo a vocês com uma imagem que criei e que se refere à comunicação visual do documentário estudantil *Enraizar*⁴². Neste capítulo, apresento o contexto e o percurso que me levaram ao redesenho desta pesquisa. Então, desenvolvo relatos de duas experiências educacionais com a criação audiovisual estudantil, uma presencial e outra remota. A primeira se situou espaço-temporalmente em 2019, de forma presencial, com a etapa de produção finalizada remotamente, durante a pandemia de covid-19, no início de 2020. É nela que se desenrola a produção de *Enraizar*. A segunda situou-se no período de educação remota no CPII, no segundo semestre de 2020. Já a pesquisa de campo foi iniciada em outubro de 2021, depois do registro do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil e a aprovação do Comitê de Ética do CPII, em setembro daquele mesmo ano, e se estendeu até o primeiro semestre de 2023. No percurso investigativo, fiz uma virada para a decolonialidade, como mais uma trama tecida no desenho híbrido desta pesquisa. A cena-chave para a virada decolonial foi a primeira experiência educativa, que apresento a seguir. Por causa dela, a segunda experiência foi um ensaio de uma abordagem cultural na prática educativa, junto a um pequeno grupo de estudantes, movido por conversas culturais e artísticas, com a apresentação de uma curadoria que já trazia um repertório audiovisual sensível à decolonialidade.

Nesse caminhar, a prática de pesquisa artográfica foi, gradativamente, se fazendo presente no pensamento e no redesenho da pesquisa. Como apresentei no capítulo/cena anterior, a *artografia* tem na sua construção epistêmica o sentido de misturar fronteiras de conhecimento e de representação, assim,

⁴² *Enraizar* é um filme documentário de longa-metragem realizado por estudantes que participaram do projeto IAC (Iniciação Artística e Cultural) *Investigações Visuais e Poéticas*, em 2019. A produção aconteceu com o apoio do NEPA CPII e aborda as ações do NEABI CPII e alguns dos desafios da educação na abordagem antirracista. A pós-produção aconteceu de 2021 a 2024. Esse processo de criação atravessou significativamente a presente pesquisa, por isso o cito em diversos momentos ao longo da tese.

mistura, sem hierarquia, por exemplo, arte e ciência, palavra e imagem. Escolhi o desafio e comecei, naturalmente, a perceber melhor os lugares das metáforas e das metonímias que compunham a prática artográfica naquele momento de pesquisa, e também a identificar melhor as aberturas para novos enredos, futuros roteiros. Chamo essa fase de *ensaio investigativo sensível*. Mas antes de apresentá-lo, quero discorrer brevemente sobre o conceito de *ensaio*.

Ensaio pode ser entendido como uma modalidade de discurso científico ou filosófico, geralmente apresentado de forma escrita, que possui elementos de linguagem considerados literários, como: subjetividade (explicitação de quem fala/narra), eloquência na linguagem (expressividade textual) e liberdade de pensamento (escrita como criação). Mas o ensaio pode também não ser uma forma escrita e pode se constituir em qualquer modalidade de linguagem artística (MACHADO, 2003). Esse alargamento de conceito promove a mistura das fronteiras linguísticas e criativas.

Nesse direcionamento, deparei-me com um ponto de aproximação à pesquisa de Karine Joulie Martins (2022), que analisou como docentes se apropriavam, refletiam e ressignificavam suas experiências com o cinema, partindo do encontro com as imagens de filmes-ensaios de Agnès Varda e criaram seus próprios ensaios filmicos. A pesquisadora considerou que as práticas audiovisuais desencadeadas proporcionaram a reflexão sobre a própria docência, ressignificando-a como “docência-ensaio”, “um processo em aberto de experimentação”.

Guiada pelos princípios artográficos, olhando para o contexto de formação das pesquisas baseadas e informadas pela arte, me refiro ao *ensaio* como acadêmico e artístico. E nessa perspectiva de olhar artograficamente, ciência e arte, objetividade e subjetividade são consideradas unidas. Trata-se de experimentação de formas e de diálogos com elas, de prática e re/apresentação investigativa, ou, ainda, trata-se de “compor, tecer, orquestrar, criar tapeçarias de significados e produzir conhecimentos em novas formas” (LEAVY, 2020).

Então, pensar as ações no campo dessa pesquisa como ensaio foi compor estratégias de ação para tecer relações e pensar o ver/perceber e criar audiovisual escolar buscando romper com dicotomias do pensamento hegemônico. Racionalizar sem perder de vista a potência do imaginar e do

reimaginar, experienciar a imaginação para tecer não só linguagens e conhecimentos, mas linguagens-conhecimentos. Essa ação reflexiva faz coro com as ideias de Machado (2003), de que o ensaio é a negação da dicotomia entre as experiências sensível e cognitiva; nele as “paixões invocam o saber, as emoções arquitetam o pensamento, e o estilo burila o conceito” (p. 65). Por sua vez, esse pensamento também corrobora os princípios das metodologias artísticas, pois um dos princípios da abordagem das Pesquisas Baseadas em Arte é a evocação – essa baseia-se na percepção de as artes terem a capacidade de “evocar emoções, promover reflexões, e transformar a maneira como as pessoas pensam” (LEAVY, 2020, p. 302).

3.2 Relatos de experiências audiovisuais presenciais com estudantes

Imagem 10 – Aprendizagens coletivas. Projeto *Investigações Visuais e Poéticas*, 2019. Acervo: NEPA e autora.



Fonte: *Investigações Visuais e Poéticas*, 2019.

Em 2019, quando comecei o Doutorado em Educação, desenvolvi, pelo terceiro ano, o projeto *Investigações Visuais e Poéticas*. Esse projeto foi contemplado pelo Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural (PIAC)⁴³, fomentado pela PROPGPEC/Direção de Culturas do Colégio Pedro II. Ele está vinculado às atividades do Núcleo de Arte e Cultura do *campus* e do NEPA (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual). Os objetivos do projeto são: promover o desenvolvimento artístico, cultural, estético e intelectual dos estudantes através da pesquisa e produção artística em audiovisual; fomentar a análise e a apropriação crítica e ética das imagens, vídeos e linguagens audiovisuais; despertar o interesse pelos procedimentos e pelas possibilidades narrativas sonoras e imagéticas, pela quebra da narrativa e pelos modos experimentais de produção artística. Naquele ano, o projeto foi o único PIAC de Artes Visuais no *campus*.

O grupo foi formado por doze estudantes; seis deles já haviam participado em edições anteriores. Foi a primeira vez que experimentei fazer seleção para a entrada de estudantes no projeto. No CPII, os Projetos de Iniciação Científica (PIC) costumam ter processos de seleção para os estudantes, pois o número de vagas por projeto sempre foi limitado. Já os PIAC costumavam ter número de vagas mais flexível, então professores-coordenadores dos projetos, em regência de turmas de Educação Básica e com titulação mínima de especialista, podiam, até aquela época, escolher fazer seleção ou não, indicando, assim, estudantes para as bolsas de Iniciação Artística e Cultural.

As condições de participação para os estudantes são: estar regularmente matriculado(a) no Colégio Pedro II, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental; ter frequência igual ou superior a 75% no ano letivo anterior – o mesmo vale para estudantes novos; não ter vínculo empregatício; não participar de outro programa de bolsas de Extensão, de Iniciação Científica ou Artística e Cultural quer no Colégio Pedro II, e nem qualquer outra instituição pública ou privada; dispor de, no mínimo, quatro horas e de, no máximo, oito horas semanais para dedicação ao projeto (PROPGPEC APOIO A PROJETOS DE INICIAÇÃO

⁴³ Para saberem sobre os objetivos e as áreas de abrangência do conhecimento do Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural do CPII, podem acessar: <http://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/culturas/projetos-de-iniciacao/>

ARTÍSTICA E CULTURAL, Edital de chamada interna, 2019). O total de horas não precisa ser cumprido com atividades realizadas apenas na escola.

Devido ao tipo de trabalho que eu queria desenvolver e tendo acumulado experiências das edições anteriores, considerei melhor restringir o número de participantes a dez estudantes; assim, os que participaram no ano anterior e que puderam continuar em 2019 compuseram imediatamente o novo grupo, e fiz a seleção apenas para novos participantes. Esse processo seletivo foi uma avaliação a partir de uma pequena redação sobre o interesse em participar do projeto e a relação dos estudantes com a fotografia e/ou com o audiovisual. Acabei escolhendo dois estudantes a mais do que o planejado, fechando, assim, o grupo em doze estudantes. A maior parte deles estavam matriculados no segundo ano do Ensino Médio; apenas um estava no terceiro ano desse segmento. Atualmente, no Colégio Pedro II, a disciplina de Artes Visuais só vai até o primeiro ano do Ensino Médio, então projetos de Artes Visuais e de Música, cuja disciplina também só vai até o primeiro ano do Ensino Médio (com exceção do Curso Técnico em Instrumento Musical, oferecido no *campus* Realengo II), são opções para aqueles que desejam continuar tendo experiências e formações artísticas e culturais na escola, alimentados pelo interesse pelas artes e, outras vezes, também pelo desejo de desenvolver carreiras nas áreas artísticas e culturais. Cabe dizer que as disciplinas artísticas de Dança e Teatro, presentes desde 2017 no CP II, integram atualmente o Departamento de Ensino Técnico, sendo oferecidas nos campi Realengo, São Cristóvão e Niterói, atendendo a estudantes do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e do curso de Ensino Técnico⁴⁴.

Após convite feito por um dos professores de História no campus, para que os estudantes do projeto realizassem uma pintura grafite na sala do NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), disse a ele que, por ser um projeto de audiovisual, poderíamos também filmar o processo de pintura. Naquela época, recebemos pela primeira vez convites para a colaboração em projetos que conversavam com outras áreas de conhecimento, como Geografia e Sociologia. Apenas o projeto para o NEABI vingou e foi realizado, mas é

⁴⁴ Atualmente, há necessidade de ampliação do quadro de professores destas disciplinas no CP II, que conta com apenas dois professores – uma professora de Dança e um professor de Teatro.

importante lembrar das conversas interdisciplinares, pois avalio que elas se estreitaram em função da visibilidade e da visualidade positivas que as edições anteriores do projeto tiveram.

Assim como no ano anterior, em 2019 desenvolvemos experimentações fotográficas e fílmicas nas áreas comuns da escola, enquanto, em paralelo, pensávamos em um argumento e roteiro para um filme. Inicialmente, os estudantes tiveram a ideia de fazer um filme sobre professores ou baseado em fatos reais das vivências escolares, relatadas por professores e interpretadas por estudantes. A partir desse interesse, fizemos uma lista com filmes sobre escola/educação; dessa lista, assistimos a trechos de *Sociedade dos Poetas Mortos* (*Dead Poets Society*, Estados Unidos, Peter Weir, 1989), *Escritores da Liberdade* (*Freedom Writers*, Estados Unidos, Richard LaGravenese, 2007) e *Entre os Muros da Escola* (*Entre les murs*, França, Laurent Cantet, 2008). Os comentários eram o início de análises sobre a linguagem fílmica (planos, enquadramentos, narração, construção dos personagens, gênero) e sobre como o grupo percebia aquelas cenas e relações representadas. Me lembro de uma estudante comentar que uma das coisas que a incomodava em *Sociedade dos Poetas Mortos* era a personagem do professor, que considerava ingênuo e imprudente. Esse filme faz parte da minha memória afetiva da adolescência, assisti-o, como estudante, no CPIL, e participei de um debate sobre ele, do qual consigo ainda lembrar que os questionamentos centrais foram sobre: suicídio e como podemos fazer nossas vidas extraordinárias. A visualidade construída do professor John Keating (interpretado pelo ator Robin Williams) passa pelos valores românticos. Agora, na maturidade, avaliando o personagem e o que disse a estudante, lembro também de bell hooks (2017), e penso que nós, professores e professoras, podemos incentivar a transgressão consciente e cidadã. Talvez, se quando o grupo assistiu a trechos de *Sociedade dos Poetas Mortos*, eu já tivesse a leitura de Masschelein e Simons (2013), conversaria um pouco mais sobre a relação professor-aluno-escola e a representação fílmica com os/as estudantes do projeto. Esses autores discorrem sobre os papéis de professores e da escola na formação dos jovens, afirmam que escola e professores permitem que os jovens reflitam sobre si mesmos, separados do contexto, mas atentam que para isso é necessário acontecer um alarme bem-

sucedido, que interpreto aqui como uma provocação bem-sucedida, que permita aos estudantes vencerem suas crenças limitadoras, suas ideias de incompetências. Há sempre relações a serem tecidas com as visualidades, a formação de imaginários e a recepção crítica.

A participação do grupo nessas conversas após cada sessão variava – algumas vezes, se manifestavam prontamente e, outras vezes, só depois de algumas tentativas. Me recordo ainda de quando aquela mesma estudante comentou o porquê de achar interessantes os documentários, o que aconteceu depois de assistirmos a um trecho de *Filhos da Rua*, filme realizado pelos estudantes participantes do projeto em 2018. Para ela, documentários traziam histórias reais, pois as pessoas se mostravam e falavam de suas vidas. Comentei que aprendi no projeto anterior que os documentários não mostram totalmente a realidade, e que as pessoas que participam de um documentário selecionam partes de suas biografias; a forma como narram suas vidas pode também apresentá-los como personagens de si mesmos, a forma da filmagem e a forma da montagem deliberam recriações do real, e podem também ser elaborados cenários para esses personagens. Entendo que a invenção ficcional pode fazer parte do documentário. Sobre esse aspecto, penso ter sido também importante para o grupo assistir a trechos de dois filmes nos quais esses gêneros se misturam de modo mais evidente, a saber: *Entre os Muros da Escola* e *Elena* (Brasil, Petra Costa, 2012). O primeiro é uma ficção com uma filmagem que se parece documentário, o que foi algo que chamou muito a atenção de uma outra estudante. E o segundo, um documentário com uma poética ficcional e ensaística, enredado pelo drama da história real. Mais recentemente, fui apresentada aos modos de representação do gênero documentário: expositivo, participativo, observativo, reflexivo, performático e poético. Aprendi que eles podem ser combinados, e que definem características discursivas e estéticas.

Diante da realidade escolar, do tempo segmentado e condicionado às várias demandas disciplinares, aulas e atividades no contraturno e calendários volúveis, o grupo resolveu, mais adiante, que o possível seria fazer um filme sobre o NEABI, lugar onde já estavam interferindo artisticamente. A interlocução escolhida foi a da entrevista. Desse modo, além das filmagens do processo de pintura, foram planejadas entrevistas com professores ligados à Coordenação e

às práticas educacionais do NEABI do CPII. Os professores entrevistados contaram a recente história desse núcleo de uma escola centenária. Essa mudança acionou de uma nova forma a ideia inicial que fora abandonada, pois filmariam com professores.

Os NEABIs, vinculados às Instituições de Ensino Superior do Brasil, têm um percurso iniciado em 1959, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). A partir de então, outras IES públicas (incluindo as IFES) e privadas passaram a criar órgãos correlatos, com a sigla NEAB. Ao longo do tempo, esses núcleos passaram a incluir estudos indígenas, passando à denominação NEABI. Neles são produzidos conhecimentos no âmbito do Ensino, da Pesquisa e da Extensão sobre África, diáspora africana, afro-brasileiros e indígenas, que mantêm diálogos permanentes com *Black Studies* das Américas, África e outros continentes⁴⁵. O NEABI do Colégio Pedro II foi criado em 2013. Agrega membros da comunidade escolar, dentre professores de diferentes campi e de diferentes áreas de conhecimento, servidores técnicos e estudantes; reúne iniciativas de cursos de formação como os cursos de pós-graduação em Ensino de História da África, o curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá) e o curso Cultura e Mitologia Yorubá, ministrados no *campus* Centro.

Cada projeto educacional tem o ritmo e a forma que os sujeitos que dele fazem parte e o realizam imprimem, assim são os PIAC. O projeto *Investigações Visuais e Poéticas* segue percursos construídos coletivamente e têm histórias diferentes a cada edição, e as experiências e os processos/práticas ocorrem de modos diferentes a cada ano. Nesse aspecto, identifiquei semelhanças com as práticas desenvolvidas pelo professor e pesquisador Alfred Porres Pla, que relatou o trajeto do curso que desenvolve com estudantes do Ensino Médio, como “nunca é único nem traçado de antemão, mas construído de forma compartilhada, como parte de uma história que escrevemos juntos, cada dia, através de nossos encontros” (2013, p. 137). Eu costumo usar o termo “encontro” para me referir ao tempo e às experiências que partilho com os estudantes,

⁴⁵ Informações disponíveis em: <https://eventos.unipampa.edu.br/forumneabis/historia-dos-neabis/>
Acesso em: 24 set. 2020.

participantes dos projetos. Tempos atrás, ainda como professora na rede municipal, desenvolvi a percepção de que aulas precisam ser encontros. Quando trabalho com projetos, especialmente Projetos de Iniciação Artística e Cultural, percebo que isso acontece com mais fluidez e se torna prática viva.

Diferente dos projetos anteriores, em 2019 a realização das produções artísticas, das filmagens e das entrevistas foram, na maior parte do tempo, realizadas sem a minha presença, mas estive sempre coordenando e mediando a experimentação, a investigação e o planejamento que antecederam aquelas ações. Então, assistir a trechos de filmes, experimentar fotografar, filmar planos, pesquisar imagens, produzir imagens e esboçar um plano de ação ou intervenção foram atividades realizadas coletivamente e com mediação pedagógica. Ao começar a ver algumas das imagens filmadas pelos estudantes, materiais brutos de *Enraizar*, percebi como as trocas entre o grupo estavam acontecendo de modo intuitivo, colaborativo e também planejado. A pintura grafite, por exemplo, não era um conhecimento de todos do grupo, mas a estudante com certa experiência na linguagem orientou seus colegas sobre o manuseio do *spray*; algumas das pinturas foram realizadas coletivamente, com cada estudante se ocupando de alguma parte da imagem. O início dessas intervenções na sala foi também fotografado pelo grupo. As imagens criadas para a pintura mural do NEABI surgiram de uma primeira conversa com uma professora, então uma das coordenadoras do núcleo indicou referências visuais e culturais que simbolizam a afirmação de valores do núcleo: os símbolos *adinkras*⁴⁶, a arte egípcia, escritores e intelectuais negros e negras. Nem todas as referências citadas foram escolhidas pelos estudantes para a produção das imagens, mas o conjunto de referências escolhido se comunica simbolicamente com aquelas referências culturais. Foram também buscadas referências visuais nas redes digitais e feitas consultas a outros professores integrantes do núcleo. Tomamos o cuidado em não hierarquizar as imagens nas paredes, visibilizar com a mesma importância tanto as referências negras como as referências dos povos originários.

⁴⁶ Conjunto de símbolos/ideogramas dos povos acã da África ocidental, que representam ideias expressas em provérbios. É um dos sistemas de escrita africanos. Os símbolos *adinkra* são também estampados em tecidos e adereços, esculpido em madeira, peças de ferro, e nas visualidades diaspóricas estão também em tatuagens.

Os planos filmicos feitos da sala do NEABI, dos processos de interferência artística na sala e do entorno mostram a espontaneidade da juventude produtora ali presente; ficam visibilizadas a colaboração e o olhar, o corpo experimentando os lugares conhecidos e desconhecidos da escola. Apesar de ter sido realizado dentro da escola, espaço habitual dos estudantes, houve muita descoberta. Os estudantes estiveram naquela sala depois de suas aulas regulares, se apropriando criativamente de um espaço ao qual não haviam acessado ainda.

Essa experiência mexeu com as relações de presença e de pertencimento daqueles estudantes em relação à escola; mas foi preciso investigar, e a conversa foi o modo de investigação. Pla (2013) explica que sua prática se estabelece como um “um encontro conversacional em torno da cultura visual” dos seus estudantes, ancorado no posicionamento docente pedagógico, referenciado por Hernández (2007), de que “aprender está relacionado com a elaboração de uma conversa cultural” (HERNÁNDEZ apud PLA, op. cit, p. 137). Ao conversar com um dos estudantes pelo WhatsApp, ele explicou-me que considerava a sala do NEABI uma sala também cultural, não apenas por ela estar numa área chamada de “corredor cultural”. Aliás, nessa área existem galerias de fotos antigas, das primeiras décadas do século XX, que mostram alguns dos bacharéis do CPII⁴⁷, a sala histórica, que mantém móveis e configuração das antigas salas de aula, o auditório “salão nobre” e o “auditório novo”. A sala do NEABI fica entre essas duas últimas salas. Para aquele estudante, a sala do NEABI é uma sala cultural, pois foi como ele se sentiu quando entrou pela primeira vez nela: sentiu que estava entrando em um ambiente cultural, que se refere às culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Complementando a sua explicação, ele disse que o corredor cultural tem uma grande importância para os estudantes, tanto pelo reconhecimento da importância da memória cultural dos ambientes que existem ali, quanto por ser um dos cantinhos preferidos, mas que nem sempre está acessível (existe um portão com chaves e regras de circulação). Em suma, fica evidente que aquele

⁴⁷ O título de Bacharel em Letras do Colégio Pedro II, concedido no período Imperial pelo Decreto n. 296, de 30 de setembro de 1843, permitia que os estudantes da Instituição que completassem o curso de oito anos, ao fim, ingressassem no ensino superior, sem precisarem realizar os “Exames de Preparatórios” para os cursos acadêmicos (*In: Memória Histórica do Colégio Pedro II: 180 anos de História na Educação do Brasil. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018*).

corredor é também o espaço de diálogo/encontro das culturas jovens, que convivem com a memória histórica e que, cotidianamente, escrevem ali uma memória contemporânea, produzindo suas próprias visualidades. Como nos diz Martins (2014, n.p.), as vivências e os trânsitos nesses espaços de corredores e becos escolares, lugares/locações, podem produzir experiências diversas que conectam as culturas escolares às culturas de educandos, por trânsitos oficiais e não oficiais, e impregnam “as aprendizagens escolares com afetos, desejos, encantamentos”, gerando memórias de vida/educação. Pla (2013) afirma que a cultura visual dos jovens é ainda mais mestiça, porosa e mutável, então, o estudo sobre ela requer a adoção de uma metodologia viva, e seguindo a compreensão, desde Smith (2008), de que a Cultura Visual é metodologia viva, a prática docente pedagógica e a relação com o grupo da pesquisa podem ser operadas na lógica, ou melhor, na dialógica da pesquisa viva.

Imagem 11 – Aprendizagens e descobertas coletivas. Projeto *Investigações Visuais e Poéticas*, 2019. *Frames* de filmagens para o documentário *Enraizar*. Acervo: NEPA e autora.



Fonte: *Investigações Visuais e Poéticas*, 2019.

Nas filmagens feitas na sala do NEABI, o olhar é investigativo de cada parte do espaço, quando, em plano fechado, percorre as estantes da sala, os títulos dos livros, com atenção aos pormenores das ações de criação. Há muitas filmagens dos gestos: da pintura nas paredes, do desenho e corte nos papéis, dos testes de *spray*, da jovialidade e espontaneidade comunicativa e expressiva de seus corpos, das suas sociabilidades, e mesmo do querer e do não querer ser filmado/a. As filmagens e fotografias eram revezadas entre o grupo. As cenas eram dirigidas individualmente e, outras vezes, em parceria. Estudantes e nós,

professoras e professores, estamos imersos em culturas visuais cada vez mais audiovisuais, e entendo que a pesquisa com audiovisual estudantil passa, necessariamente, pelo que propõe Fresquet (2017) sobre o desafio de pensar a educação e o cinema como experiência e gesto de criação e de alteridade.

Imagem 12 – Plano-janela, fotograma de filmagem na sala do NEABI CPII.



Fonte: Projeto Investigações Visuais e Poéticas, 2019.

Uma das imagens de filmagens feitas na sala do NEABI muito me surpreendeu pela poética que há nela. Trata-se de um plano que mostra uma das estudantes de costas, debruçada na janela da sala (*imagem 12*). Quando vi essa imagem, a associei a uma pintura de Salvador Dalí, na qual ele pintou a sua irmã, de costas, debruçada em uma janela, olhando para o mar (*Figura na janela, 1925*). A estudante olha para a rua, que é lateral ao prédio do CPII, mas, da mesma forma que na pintura de Salvador Dalí, não vemos a sua expressão facial, o olhar para fora; a câmera se demora um pouco e depois é direcionada para outra estudante que está fazendo grafismos.

Não acompanhei os dias de filmagens desse plano e de outros, mas presenciei o dia em que abrimos pela primeira vez as janelas da sala do NEABI, para que fosse possível o uso da tinta *jet spray*, com a circulação do ar. Olhar daquele ângulo e para fora da janela foi uma descoberta para o grupo que ali

estava, inclusive para mim. E ter a experiência de contato visual, quase indiscreto, às janelas da vizinhança da escola, deixou alguns do grupo com vontade de filmar também os vizinhos. Mas comentamos sobre o problema ético e legal de filmar as pessoas sem o consentimento. Interessa-me demorar um pouco mais sobre o plano-janela. Leavy comenta que “as imagens visuais não representam uma janela para o mundo, mas são uma perspectiva criada” (2020, p. 236); a ação de abrir a janela evocou sensações e sentimentos experimentados pela primeira vez naquele espaço e possibilitou uma nova perspectiva do estar na escola, assim, a imagem filmada do olhar através da janela cria uma perspectiva que não é apenas do que é visto no vídeo. Ela é uma combinação de percepções, de experiências culturais, de surpresas e encantos, deflagrados por um plano-imagem.

As entrevistas foram feitas com perguntas pré-definidas, mas algumas surgiram durante a fala dos entrevistados. Alguns comentários e impressões foram feitos em grupo, mas sem o necessário tempo para refletir e debater a intensidade do que foi dito, escutado e visto durante o processo. Nas entrevistas, os assuntos recorrentes foram: implementação das leis 10.639/03⁴⁸ e 10.645/08 nas práticas escolares; importância do NEABI para a escola; interação do núcleo com os estudantes; memórias da educação escolar dos entrevistados sobre a presença ou ausência de referências de matrizes africanas e referências dos povos originários nas suas formações escolares.

Outro ponto importante é a percepção de que já caminhamos melhor, por haver núcleos como esse na escola. Ao mesmo tempo, a existência do núcleo aponta para o quanto ainda precisamos caminhar, no âmbito do social e do educacional, para que os currículos tenham perspectivas outras, não pautadas pela hegemonia europeia e da América anglo-saxônica, produtora de visualidades com padrão predominante de pensamento e de culturas brancas. Nas entrevistas, é possível perceber, tanto nas falas de entrevistados quanto nas interlocuções das estudantes (as entrevistadoras foram só meninas), como são percebidas por eles algumas permanências discriminatórias e racistas nos

⁴⁸ A lei 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e história e cultura africana no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A lei 11.645/08 expande a lei e inclui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena nos ensinos Fundamental e Médio, e, segundo o texto da lei, em especial nas áreas de artes, de literatura e história brasileiras.

currículos, sem as necessárias problematizações. Mais recentemente, mudanças nesse cenário estão acontecendo. No Colégio Pedro II, o currículo de Artes Visuais está sendo revisado e reescrito; o futuro novo PPPI⁴⁹ terá um programa de ensino de Artes Visuais numa perspectiva decolonial. Um grupo de docentes, organizados em GT⁵⁰, vem discutindo textos e formas de estruturar e redesenhar os conteúdos programáticos de todos os anos de formação escolar.

As principais mudanças estão ocorrendo no currículo que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental (segundo segmento) e no Ensino Médio. A pesquisa dialoga epistemologicamente com esse momento do Departamento de Artes Visuais do CPII. E pelo o que observo de movimentos feitos por outros Departamentos de Ensino, não somos o único a propor esse tipo de virada. Assim como também tenho conversado com colegas de outros departamentos cujas pesquisas, em nível de Pós-graduação, também passam pelos estudos decoloniais. Tempos novos estão sendo soprados no mar-escola. Não se trata de uma adesão a modismos, mas de uma agitação nas marés e nas correntes provocada por confluências de práticas pedagógicas e educacionais. Por exemplo, há alguns anos que já vinham acontecendo no Departamento de Artes Visuais algumas práticas interseccionais e decoloniais, independentemente da estrutura curricular antes em vigor.

Durante o projeto, o grupo de estudantes percebeu que o NEABI CPII ainda precisa ser mais visibilizado na escola. Muitos estudantes, incluindo os que participaram do projeto, não conheciam o núcleo até então; alguns professores do *campus* desconheciam onde ficava a sala do núcleo, pois era um espaço conquistado havia pouco tempo antes do desenvolvimento do nosso projeto. Anteriormente a ter uma sala própria, o NEABI CPII dividia o mesmo espaço com o Laboratório de Educação em Direitos Humanos do CPII – LAEDH. A nossa ação de pintura na sala contribuiu também para uma maior visibilidade do núcleo no *campus*.

⁴⁹ Projeto Político Pedagógico Institucional.

⁵⁰ GT - Grupo de Trabalho.

3.2.1 Ensino remoto: experiências em tempos de suspensão

Em 2020, foram realizadas duas últimas entrevistas para o documentário *Enraizar*, dessa vez, com pessoas de fora da escola: Aza Njeri, professora e escritora especialista nas literaturas africanas e nas filosofias africanas, e Aline Rochedo Pachamama, historiadora, escritora e ilustradora do povo indígena puri. A estética mudou e a relação com o espaço também, pois as duas entrevistas aconteceram de modo *on-line*, durante a pandemia de covid-19, num período mais restritivo de afastamento social. O processo de captação de imagem mudou; enquanto antes as estudantes escolhiam o ângulo e o plano, posteriormente, o plano passou a ser limitado por um programa de webconferência. Com o intuito de buscar alguma flexibilização para a possibilidade de interferência criativa, sugeri às estudantes que filmassem a entrevista, assim, uma delas acomodou sua câmera em um tripé e escolheu um plano médio, oblíquo, que a mostrava de costas. Fresquet (2017) coloca em discussão a invenção e a intuição no processo de fazer cinema, apontando que “toda invenção subjaz sempre uma forma de intuição”, e cita Bergala, que exemplifica o trabalho do cineasta: “Em seu ato de criação, há, ao mesmo tempo, uma parte lógica, senão, não há filme, não há história, mas ele nunca renuncia à parte intuitiva” (NANCHERY, 2012 apud FRESQUET, 2017, n.p.). Para fazer aquele plano, a estudante pode ter sido guiada pela intuição, assim, como boa parte das filmagens realizadas na sala do NEABI, que não seguiram um roteiro, seguiram um planejamento diário de filmagens das ações, alguns tipos de planos haviam sido previamente pensados, mas as escolhas foram, de fato, feitas no momento das filmagens.

No novo formato de entrevistas, *on-line*, as estudantes apareceram no vídeo. Enquanto nas entrevistas anteriores, presenciais e feitas no espaço da escola, só as pessoas entrevistadas apareceram em vídeo, e as alunas entrevistadoras estavam atrás das câmeras. No novo formato, até mesmo eu apareci em alguns momentos no vídeo, como administradora da sala virtual. Na experiência das telepresenças, nossas presenças mediadas pelas telas evocam o ser visto e como ser visto em papéis específicos: administradores de sala virtuais, moderadores, mediadores de diálogos; há ainda os papéis desempenhados que não têm visibilidade, como as funções que são cumpridas

no *backstage* de um estúdio de transmissão *on-line*. Nesse tipo de experiência, o espaço de apresentação se torna o doméstico. Podemos ver um pouco da estética da vida privada de cada pessoa que liga a câmera na plataforma *on-line*. Apesar de esse não ser um assunto central, não há como naturalizar essa visualidade formada a partir da visibilidade da vida privada, que antes não era vista na escola. Penso que elas também precisam ser consideradas, e esse é o momento em que pensamos mais sobre direitos de imagem e de voz, sociedade da vigilância, dentre outras problemáticas que se tornam mais latentes. O formato de encontros síncronos traz novas formas de visibilidade e provoca as visualidades, pois está fortemente ligado ao modo como as subjetividades se redesenham em torno do ver/escutar e do ser visto/ouvido. É também um momento que traz mais luz para a educação inclusiva, colocando em foco a necessidade das comunicações terem acessibilidades para as diferentes especificidades de público. E cria abertura para pensarmos a Cultura Visual inclusiva, no sentido de que não nos relacionamos com o mundo apenas pela visão, e as pessoas que, exclusivamente, se relacionam com ele através de outros sentidos, diferentes da visão e/ou da audição. Elas precisam ter lugar de presença e elas também produzem e traduzem cultura visual com seus códigos e linguagens específicas.

As duas últimas entrevistas ampliaram, para mim, o entendimento sobre questões já abordadas e trouxeram outras, como um maior entendimento da necessidade de descolonizar o pensamento e a imaginação para significar as experiências sensíveis e produzir outras visualidades. O documentário *Enraizar* ainda está em processo de finalização, foram produzidos muito material audiovisual e somente sonoro, e Apollo, a partir de sua experiência na montagem de *Aya*, aceitou o convite para fazer a montagem final daquele documentário. O grupo de estudantes, que realizou o projeto em 2019 e no período de quarentena de 2020, finalizou, em 2021, o 3º ano do Ensino Médio, e além de lidarem com todas as incertezas, medos e frustrações que aqueles tempos padêmicos imprimiram, lidaram com a ansiedade e a pressão advindas das provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de exames vestibulares. Todas e todos ingressaram, posteriormente, em cursos universitários, de diferentes áreas, dentre elas, Arte.

No projeto *Investigações Visuais e Poéticas*, as comunicações digitais serviam antes da pandemia para planejar, organizar e decidir sobre coisas que não tínhamos tempo para fazer no tempo escolar. Naquele momento, já usávamos as mídias sociais – Instagram e Facebook – para publicar as imagens das experiências. Durante o período de quarentena, percebi que alguns estudantes publicaram como “tbt”⁵¹ algumas imagens produzidas durante o projeto de 2019 em suas redes sociais.

Procurei fazer algumas aproximações do grupo de ex-integrantes do projeto: alunos que haviam participado em outras edições e aqueles que haviam participado em 2019. Inicialmente, a intenção era a de trabalhar, na pesquisa de campo, com dois grupos, um grupo novo e um grupo de ex-integrantes, participantes do projeto de 2019 e de outras edições. Então, elaborei um questionário que seria destinado aos ex-participantes e ex-alunos do CPII, mas esse questionário foi descartado, em primeiro lugar, devido à forma das perguntas, muito direcionadas para os resultados, e, em segundo, pela decisão de focar no universo de estudantes que participaram em 2019. Porém, daquele questionário aproveitei um dos itens e o mantive como início de diálogo investigativo. O item não se referiu a uma pergunta, mas foi uma proposição: a criação de uma **imagem-memória** da experiência no projeto. Essas imagens poderiam ser criadas em qualquer tipo de linguagem e suporte e também serem divulgadas nas redes sociais do projeto. Dos ex-participantes, apenas dois realizaram imagens, que foram postadas no Instagram do NEPA.

Susana Cunha (2013) discorre sobre as relações entre as experiências de vida, afeto e pesquisa. Cita alguns autores (Eisner, Tourinho e Rose) que, como ela, também reconhecem a importância que o vínculo afetivo tem para a escolha das temáticas e dos objetos de pesquisa. No entanto, pondera que é necessário colocar “os objetos de nossas paixões” em uma situação que permita outras descobertas e tensionamentos sobre o conhecido e o desconhecido. Para Cunha:

Uma investigação necessita de problematizações, muitas intrigas, questionamentos do início ao fim do trabalho, sobressaltos, idas e

⁵¹ As siglas significam as palavras “*throwback thursday*”, usadas para acompanhar as fotos antigas que são publicadas às quintas-feiras. Começou a ser uma *hashtag* popular mundial por volta de 2012.

vindas não lineares, enroscos, dúvidas e dúvidas com o conhecimento, pois sempre falta algo a dizer. (CUNHA, 2013, p. 186).

Como principiante na investigação artográfica, já percebo que ela oferece muitas possibilidades de tensionamentos, problematizações, trajetos não lineares, “enroscos” e dúvidas. E caminhar com ela é começar também pelo desconhecido. Cada projeto desenvolvido no *Investigações Visuais e Poéticas* caminhou por terrenos desconhecidos, gerou dúvidas e não fazeres, ou seja, aquilo que foi planejado ou almejado, mas que, por razões diversas, não aconteceu. Entendo, então, que outro desafio nesta pesquisa foi manter a atenção ao que se vive, ao que se olha, ao que se partilha e se compartilha durante esses processos, para assim buscar identificações e significados no contexto das relações das aprendizagens, dos fazeres. A investigação precisou de uma análise também cuidadosa à escuta aos estudantes. Por isso, as memórias e suas reminiscências foram tão importantes nesse caminho investigativo.

Imagem 13 - Imagem-memória, fotografia de estudante. Imagem produzida para a pesquisa.



Fonte: Pessoal de estudante.

Imagem 14 – Fotogramas de filmagem do processo de pintura na filmagem do documentário *Enraizar*. O grupo pensou em flores para finalizar a forma do retrato feminino, o hibisco roxo foi a flor escolhida por ser uma referência ao livro homônimo de Chimamanda Ngozi Adichie.



Fonte: Projeto *Investigações Visuais e Poéticas*, 2019.

As duas imagens-memórias que recebi de ex-participantes do projeto de 2019 não são vídeos, são uma imagem fotográfica e um desenho digital. Uma (**imagem 13**) acendeu de imediato em mim a necessidade da escuta. Posteriormente, pedi aos dois ex-participantes um pequeno texto sobre suas imagens. Em relação a essa primeira imagem, a fotográfica, a princípio não reconheci o índice simbólico nela; antes, pressupus que aquela estudante escolheria enviar alguma memória das filmagens ou das entrevistas com professores, das quais ela participou intensamente. Passado o momento de surpresa, compreendi que a escolha foi por uma referência a um detalhe de uma das imagens pintadas e grafitadas na parede do NEABI. A imagem em questão teve desenho inicial em papel, feito por uma das estudantes, e a imagem pintada na parede foi produzida coletivamente. O desenho é um rosto de uma mulher negra com algumas das referências visuais encontradas na internet para a busca do verbete “princesas africanas”. Quando a imagem foi realizada na parede, grande parte do processo foi fotografado e filmado (**imagem 14**). Essa pintura mural com grafite foi realizada por algumas estudantes, as flores de hibisco roxo foram feitas pela estudante que fez a imagem-memória fotográfica. Nela, percebo o fazer da pintura e o fazer fotográfico que a estudante desempenhou durante o projeto. Essa última flor de hibisco foi, inicialmente, vista por mim como uma oferta de signo para nossos olhos lerem.

Como, então, a estudante se relaciona com essa imagem e por que ela escolheu o detalhe da flor, dentre muitas das ações desempenhadas e imagens produzidas, para ser a sua imagem-memória? Em um breve comentário, a estudante disse que sua ideia para a imagem-memória veio de um “elemento literal”, uma “memória física” que ela trouxe do projeto, um recorte que antes serviu como molde/máscara para a pintura na parede, e que ela transformou, interferiu plasticamente, e assim “conservou sua memória”. Vejo agora essa nova flor de hibisco como uma metonímia do projeto, uma parte significativa e significativa dele.

Imagem 15 – Imagem-memória. Desenho digital de estudante. Imagem produzida para a pesquisa.



Fonte: Pessoal de estudante.

A segunda imagem-memória (imagem 15) recebida foi criada por um estudante que participou de duas edições do *Investigações Visuais e Poéticas*, em 2017 e 2019. A imagem criada por ele tem referências visuais a essas duas participações. Uma composição com imagem e texto, na qual partes do texto são trechos do poema que ele criou para um curta de animação, realizado coletivamente em 2017 ([Todas em Uma](#)) e que nos apresenta como ele percebe a relação social mulher-homem. A figura central é uma referência às pinturas feitas no NEABI, não propriamente às imagens pintadas nas paredes da sala,

mas ao tema “mulheres negras e indígenas”. Quando solicitei um texto sobre a imagem, esse estudante comentou que já pensava em fazer, pois tem o hábito de escrever sobre as imagens que cria em sua conta de Instagram, dedicada à sua produção artística e na qual ele se apresentava como “apenas um artista em ascensão”. Esses dois estudantes, assim como seus outros ex-colegas e ex-integrantes do grupo, produziram com essas e outras imagens, vídeos e narrações orais um [vídeo coletivo](#)⁵² exibido na V MIAC (Mostra de Iniciação Artística e Cultural), em formato *on-line*, em outubro de 2020.

Como verão nos capítulos seguintes, o processo de pós-produção de *Enraizar* cruzou o caminho e compartilhou experiências sensíveis com a pesquisa de campo deste presente estudo.

3.2.2 RetomArte: ensaiando conversas culturais e artísticas

O CPII começou, em setembro de 2020, a oferecer atividades acadêmicas não presenciais para os estudantes da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio regular, integrado e Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – Jovens e Adultos), dando continuidade ao apoio emocional e cognitivo durante a pandemia de covid-19. Durante todo o período que abrangeu a fase de apoio emocional e cognitivo e a fase do efetivo ensino regular remoto, os Programas de Apoio a Projetos de Iniciação Artística e Cultural (PIAC), a Projetos de Iniciação Científica (PIC) e outros correlatos estiveram suspensos. Os recursos financeiros, antes destinados a esses programas, foram aplicados na assistência estudantil para atender social e tecnologicamente aos estudantes. No entanto, essa lacuna de fomento institucional a projetos educacionais foi, em parte, suprida pelo oferecimento de eventos e de alguns outros projetos educacionais, de diferentes campi do CPII, de forma *on-line*. Frente a esse novo cenário, encorajei-me a realizar um breve projeto, que signifique como sendo um ensaio investigativo sensível, com relevância para a pesquisa de campo do presente estudo.

Com adequação à necessidade de distanciamento social, as atividades do novo projeto foram planejadas para serem remotas e síncronas. Enquanto

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ishioKHzikU&t=15s> Acesso em: 02 abr. 2021.

isso, o NEPA também passava por replanejamentos e iniciava uma reconfiguração da equipe.

Imagem 16 – Convite RetomArte.



Fonte: Instagram do NEPA.

Comecei convidando estudantes que já haviam participado do projeto *Investigações Visuais e Poéticas* em edições anteriores, mas somente duas estudantes confirmaram participação; uma terceira estudante, que em anos anteriores não conseguiu participar, pois o horário, em que o projeto acontecia na escola não era compatível com o seu contraturno, também confirmou participação. Foi criado, então, um grupo de conversa no WhatsApp com essas três estudantes. No grupo *on-line*, conversamos sobre a proposta do projeto, sobre os horários dos encontros *on-line*, planejamos o chamamento público para o projeto e compartilhamos algumas informações culturais. A chamada de inscrição foi aberta à participação dos estudantes dos *campi* do CP2. Convidei ainda dois professores do Departamento de Artes Visuais que trabalham a perspectiva decolonial na educação há algum tempo, e, na ocasião, eram dos campi Engenho Novo I e Realengo I.

Como se tratava de uma experiência em um contexto bem diferente do usual, e na qual eu intencionava buscar novas formas de trabalho colaborativo, pensei que o projeto poderia ter um outro nome, diferente daquele que teve por três edições. Então, pedi às três alunas sugestões de nomes. Depois de criada uma pequena lista, o nome escolhido foi: *RetomArte*. Ele surgiu da sugestão de uma das estudantes para que o nome se referisse a retomada, no sentido de retomada das atividades escolares. A palavra “retomada” foi muito usada para se referir à retomada das atividades sociais/culturais coletivas e econômicas, durante e logo após o período de pandemia, mas é também muito dita/escrita com outro sentido, se referindo à reocupação de territórios originários por povos indígenas brasileiros. Assim, ela integra, com outro sentido, o vocabulário das ações referentes a essas lutas e significa o resgate de territorialidades ancestrais, o que não diz respeito apenas à ocupação de um espaço físico, mas significa também a conexão com as relações simbólicas, com a natureza do lugar, a religiosidade, a cosmologia, ou seja, se refere a todo um modo de ser e viver de cada etnia indígena brasileira⁵³. O território é sagrado para os diferentes povos originários do Brasil, pois toda a natureza é sagrada, como afirma Cristine Takuá (2018, 2019) quando diz que a luta por demarcação de terra não é só para que tenham um território, “mas é também para que os outros seres tenham” (2019, p.104), e que “a natureza é quem dá sentido à vida. Tudo em seu equilíbrio. Como uma imensa teia, na qual tudo está interligado, um organismo vivo” (2018, p. 6).

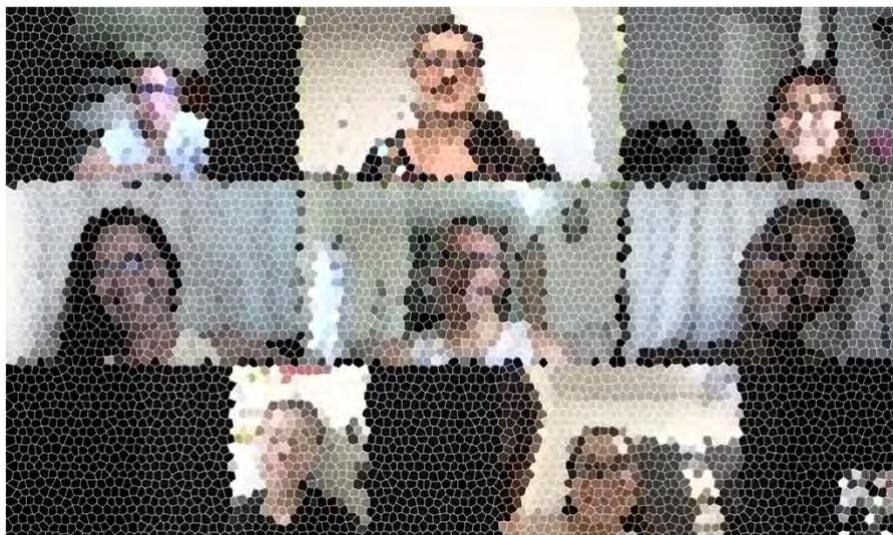
Ainda que o nome *RetomArte* não tenha sido pensado pela estudante nesse último sentido, aconteceu uma abertura para que a nossa retomada caminhasse pelos lugares de pertencimento, de memórias e de afetos, pois a proposta de falarmos sobre relações étnico-raciais e culturais resultou em processo de encontros enredados por conversas e pequenos vídeos de memórias afetivas e familiares.

No novo projeto, se inscreveram dezessete estudantes, matriculados e matriculadas nos campi Centro, Duque de Caxias, Niterói e São Cristóvão. A maioria (onze) estava matriculada no terceiro ano; três, no primeiro ano, e três

⁵³ Retomada indígena *In*: Amigos da terra brasil, 24 julho de 2018. Disponível em: <http://www.amigosdaterrabrasil.org.br/tag/retomada-indigena/> Acesso em: 2 jul. 2021.

no segundo ano. Mas efetivamente só participaram estudantes do *campus* Centro e do *campus* Niterói. Por acaso, o grupo foi exclusivamente de meninas – inicialmente oito, e, até o final, seis.

Imagem 17 – **Encontro on-line**. Acervo: Projeto *RetomArte*, 2020.



Fonte: Instagram do NEPA.

As reuniões aconteceram quinzenalmente. Foram seis encontros *on-line*, de outubro a dezembro de 2020. Como minha proposta de pesquisa acadêmica era a de construir percursos investigativos criativos de aprendizagem, naquela ocasião, eu pretendia ensaiar caminhos pedagógicos que me possibilitassem investigar como promover visualidades decoloniais na formação dos estudantes, na prática da educação audiovisual criativa; para isso, comecei com as conversas culturais. Nesses encontros, foram estabelecidas, então, as primeiras rodas de conversa *on-line*. Até aquele momento, eu via o desenvolvimento da prática artística em ateliê remoto como um desafio, pois já entendia que a criação audiovisual no convívio presencial em grupo, no ambiente e no espaço físico escolares traz significados que impactam sensivelmente nas relações, nos afetos, enreda memórias de experiências e pertencimentos, como foi relatado anteriormente. Trabalhar os laços afetivos na educação tornou-se um dos principais desafios durante o período de educação de modo remoto, síncrono ou assíncrono. Sendo uma preocupação mais visibilizada e debatida na educação

infantil, no entanto, foi um problema que perpassou todos os níveis da educação. Talvez, na trajetória mais recente da educação brasileira, esse tenha sido o momento em que mais nos perguntamos sobre como trabalhar os afetos na educação.

A curadoria das produções audiovisuais, inicialmente, se deu conhecendo filmes referenciados no material Cinema Negro na Escola do projeto Educação Audiovisual⁵⁴. Desse material, escolhi: *Cores e Botas* (2010), de Juliana Vicente, *Travessia* (2017) e *Nascente* (2020), de Safira Moreira. Já havia assistido ao filme *Travessia* quando recebemos no *campus* Centro uma sessão da 17ª Mostra do Filme Livre⁵⁵, em 2018. Ainda na categoria filmes, escolhi dois documentários indígenas. A curadoria continuou sendo realizada ao longo dos encontros, e os critérios de escolha foram: relacionarem-se com a questão da memória (identificada autonomamente pelas estudantes nos dois primeiros filmes exibidos e elo de ligação simbólica com o projeto anterior) e apresentarem diversidade de imagens e de visualidades de produtores e produtoras, engajados/as em mostrar olhares e vivências com diferentes referenciais sociais, culturais e estéticos.

Em outras linguagens audiovisuais, escolhi a videoarte *Santa Tolerância* (2020), de Lucas Ururah, artista sugerido pela colega discente que acompanhava o projeto, e o videoclipe *Mãe* (2016), de Emicida, do álbum *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa*. Junto a essa curadoria de produções audiovisuais, compartilhei um vídeo com a fala de Rosana Paulino⁵⁶ (*A Costura da Memória*) e outro com a fala de Conceição Evaristo⁵⁷ (*Escrevivência*), e ainda um texto do livro *Guerreiras*, de Aline Rochedo Pachamama (2020). São materiais diversos, majoritariamente audiovisuais. O texto e as falas foram escolhidos pensando nas visualidades produzidas a partir dos produtos audiovisuais e no principal assunto neles percebido – a memória – , e outros que deste desdobraram. A memória foi assunto que se fez presente no primeiro encontro e com o qual as estudantes preferiram continuar.

⁵⁴ Projeto Cinema Negro na Escola, realizado pela equipe do Programa de Alfabetização Audiovisual, da Universidade Federal do Rio Grande Sul (UFRGS), Porto Alegre, Inverno de 2020. Saiba mais em <http://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/>.

⁵⁵ A Mostra do Filme Livre é um festival de cinema brasileiro, realizado anualmente desde 2002. O festival tem como princípio a exibição e divulgação do Cinema Livre e democrático, e exhibe filmes independentes de vários formatos e gêneros.

⁵⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=uNEIJArBdKw>

⁵⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>

3.2.3 Ensaaiando experiências de ateliê remoto

Visionar / sentir - contextualizar / comentar - produzir/experimentar

Travessia (2017) e *Nascente* (2020) foram os primeiros filmes assistidos. Assistir a esses dois filmes de curta-metragem nos fez conversar sobre memória, ancestralidade, apagamentos, empoderamento e in/visibilidades negras. Conversamos sobre os modos de ver os filmes, e as estudantes comentaram mais sobre *Travessia*. Mas em ambos elas puderam, autonomamente, ver expressividades da memória. Conversamos também sobre os modos de fazer os filmes: como o primeiro era mais narrativo, o que era dito pela narradora na sequência inicial de imagens desencadeava leituras para as imagens da sequência final; no segundo, sem nenhuma voz a narrar, sem falas, aos poucos entrávamos no espaço da cena principal, o som do silêncio e o posterior som crescente da música definiam os tempos e compunham o ritmo junto com as imagens filmadas. Propus que filmássemos na semana seguinte, para exibirmos as filmagens no próximo encontro. O convite foi para todos, incluindo a mim, e a proposta consistiu em filmar durante um minuto um objeto ou local em nossas casas; esse objeto ou lugar seria escolhido por guardar ou representar uma memória individual ou familiar.

No segundo encontro, assistimos ao meu vídeo e a vídeos de duas das alunas. Como na proposta não havia orientação em como filmar, por exemplo, se com câmera parada ou com a câmera em movimento, foi interessante perceber as escolhas em relação a isso. Eu filmei uma fileira da estante de livros, onde há, em uma das extremidades, duas pequenas esculturas, e na outra extremidade há um porta-retrato; com a câmera em movimento, percorri com o olhar aquela prateleira, de uma ponta a outra, e me demorei no porta-retrato. As estudantes fizeram comentários em que manifestaram as relações e associações que estabeleceram com as imagens vistas no vídeo e quiseram também saber detalhes de alguns objetos, como o porta-retrato, que é composto de várias pequenas fotos minhas e de meus pais, retiradas de documentos de identificação.

O vídeo de uma das estudantes foi feito com a câmera parada, plano fechado em uma câmera fotográfica antiga na prateleira, em que ouvia-se o som de uma música instrumental, de melodia suave. Ao comentar sobre o seu próprio vídeo (primeira imagem, de cima para baixo, na [imagem 18](#)), a estudante explicou que a câmera fotográfica analógica era um objeto que estava há anos na família, e que com ela várias fotografias dela e de familiares foram tiradas. Sobre esse vídeo, ainda comentamos sobre a música, som ambiente, que estava sendo escutada pela avó na hora que a estudante filmou; ela relatou ter escolhido aproveitar aquele momento em que a música tocava para filmar. Perguntei a ela por que havia escolhido filmar com câmera parada; ela, então, respondeu que se lembrou da experiência que teve em uma oficina “Minuto Lumière”, durante o II Encontro do NEPA⁵⁸. É interessante perceber essas pequenas criações, pois vamos acompanhando como os sentidos, além da visão, vão sendo acionados, ampliando a percepção da realidade, ampliando o potencial de criação. E também é uma oportunidade de conhecer como as aprendizagens vão se enraizando na formação artística e cultural de cada estudante. O outro vídeo não mostrou um objeto-memória, mas um lugar-memória – a própria casa da estudante, que estava prestes a se mudar com a família. A filmagem que ela fez foi com uma câmera em trânsito, que acompanhava também o movimento do cachorro de estimação. Então, conversamos sobre memórias e sobre visualidades das memórias, sobre escolhas do que filmar e de como filmar.

Nos encontros *on-line* seguintes, percorremos com as produções audiovisuais profissionais. Os critérios permaneceram sendo: relacionarem-se com a memória e a diversidade de imagens e visualidades. Para evitar

⁵⁸ A aluna se referiu à oficina “Cinema Escolheiro/Skholeiro: minuto Lumière e experiências de infância”, oferecida pela professora/pesquisadora Daniele Grazinoli, do grupo CINEAD/LECAV, UFRJ, em parceria com a oficina de fotografia, oferecida pelo professor/pesquisador Leandro Souza (CPII/Departamento de Artes Visuais; do Núcleo de Estudos em Saúde, Educação e Diversidade - NESED/UFF). O II Encontro do NEPA teve como temática “Cinema e Educação” e foi realizado em 2019. Mais sobre em: <https://www.cp2centro.net/2019/07/01/ii-encontro-do-nepa-no-campus-centro/>. Acesso em: 02 abr. 2024. Segundo Grazinoli (2021), a partir de fala apresentada por Andreza Berti, a metodologia do “Minuto Lumière” foi criada em oficinas pedagógicas da Cinemateca Francesa, com Alain Bergala e Nathalie Bourgeois, sendo expandida para escolas, centros culturais e universidades da Espanha (Barcelona), através da cineasta e professora Núria Aildeman. Esse esclarecimento feito por Andreza Berti aconteceu durante o curso intensivo desenvolvido no I Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, em 2007.

problemas de compartilhamento de tela, pois a maioria das alunas usava celular para se conectar às salas de encontros *on-line*, sendo comum haver instabilidades nas conexões, os vídeos realizados por elas eram enviados com antecedência por meio de uma plataforma digital de transferência, para o *e-mail* do projeto.

Imagem 18 – Composição afetiva – montagem realizada pela autora com fotogramas de vídeos realizados por estudantes. Acervo: Projeto *RetomArte*, 2020.



Fonte: *RetomArte*, imagens cedidas pelas estudantes.

Quando assistimos à *Santa Tolerância* (2020), o grupo percebeu espontaneamente como as tomadas de vistas das imagens eram amplas, como se a visualidade da memória e da ancestralidade negras, afro-brasileiras, fossem

percebidas de um lugar amplo, e se lembraram de *Nascente* (2020), com muitos planos próximos e fechados, experiência de um lugar, que partilhava dos mesmos referenciais culturais que *Santa Tolerância*, mas tinha outra forma estética de mostrar o lugar de fala/visão/sentimento, pois expressava a relação íntima com o sagrado. Comentamos, então, como a forma das filmagens e da produção das imagens filmadas apresentavam essas diferentes perspectivas. Chamei a atenção para a combinação de diferentes linguagens artísticas em *Santa Tolerância*: performance e escultura, que se somam à poesia falada, assim como o trânsito dos objetos escultóricos por diferentes paisagens e lugares. Ao fim desse encontro, propus ao grupo fazer um outro vídeo, dessa vez deslocando o objeto que haviam filmado anteriormente do seu local habitual para um outro lugar, cuja inspiração também veio da estratégica artística de deslocamento percebida em *Santa Tolerância*.

Nessa segunda proposta, três estudantes realizaram vídeos. Em um dos vídeos, a estudante deslocou o livro de literatura infantil que a mãe costumava ler para ela para o jardim da casa. As plantas, para aquela estudante, são também referências afetivas, e descobri que ela nomeava as suculentas, que eram etiquetadas com nomes femininos, como, por exemplo, Frida e Inês. Para mim, todos esses vídeos foram pequenas descobertas dos universos culturais particulares das estudantes e de suas relações familiares, por mim desconhecidas, como as vivências/fazeres artísticos de membros de suas famílias. Outra estudante, há poucos dias da mudança de casa, dessa vez, filmou um trajeto que passava pelo ateliê do pai, artista plástico, e saía para a rua. Nesse caso, os vídeos realizados pela estudante foram como uma despedida da casa; o deslocamento que ela fez na filmagem, de certa maneira, representava o deslocamento iminente daquele lugar pela própria família. Já a terceira estudante apresentou os seus vídeos no último encontro, e foi um momento de sensibilidade partilhada. Em um dos vídeos, ela filmou o avô pintando sobre um cavalete, e em outro, filmou o mesmo cavalete no jardim, entre as plantas. O vídeo com o avô, que ao perceber que estava sendo filmado estalou um beijinho no ar, cativou a todas do grupo. Interessante foi também observar alguns diálogos visuais não planejados acontecendo, como as composições de cores nos fotogramas fílmicos ([imagem 18](#)).

Nenhum desses vídeos aborda relações étnico-raciais, nem é baseado numa perspectiva decolonial, mas eles falam sobre aquelas estudantes, evidenciam visualidades atravessadas por memórias e afetos, e é nesse lugar do sensível que suas criações audiovisuais se conectam aos filmes *Travessia* (2017) e *Nascente* (2020). Eles se conectam também pela experiência do deslocamento a *Santa Tolerância* (2020). São breves exercícios do olhar para o conhecido com olhos curiosos, olhar de novo, olhar de uma nova maneira, sentir e partilhar olhares e sentimentos, evocar alteridades.

Um dos encontros aconteceu na semana do feriado da Consciência Negra. Naquela ocasião, perguntei às meninas⁵⁹ sobre que imagens tinham, ultimamente, lhes impactado. Algumas citaram, de modo geral, as imagens sobre a pandemia e as imagens das manifestações ligadas ao movimento *Black Lives Matter*.⁶⁰ Em seguida, mostrei a elas um *frame* de uma videorreportagem que mostrava um pequeno menino em uma das manifestações do movimento *Black Lives Matter*, nos Estados Unidos, aquela cuja minha própria experiência como observadora narrei no segundo capítulo/cena. Elas não conheciam a imagem. relatei, então, o meu impacto ao assistir a reportagem e ao ver em específico aquela sequência de imagens. Perguntei o que as meninas pensavam sobre o movimento *Black Lives Matter*. A partir daí, elas começaram a falar como tinham visto as multidões nas ruas dos Estados Unidos e de outros países, comentaram como aqui em nosso país aconteceram poucas e menores manifestações; elas ainda falaram sobre como muitas pessoas, inclusive famosas, haviam se mobilizado à época para publicar em suas redes sociais a imagem de um quadrado preto, como uma forma de declarar apoio e engajamento nas manifestações antirracistas. Assim, a imagem que apresentei desencadeou maior fluidez à conversa. Essa relação da conversa com e partir de imagens como dispositivo provocativo e criativo pedagógico será melhor apreciada no próximo capítulo. Em outro encontro, conversamos, depois de

⁵⁹ A partir do momento em que o grupo da pesquisa esteve formado apenas por meninas, comecei a pensá-las como “as meninas da pesquisa”. Por isso, na escrita desta tese, emprego mais o termo “meninas” para me referir ao último grupo de estudantes participantes, durante o segundo ciclo.

⁶⁰ *Black Lives Matter* (BLM) é um movimento social, originado e fundado em 2013 na comunidade afro-norte americana, que se tornou um movimento ativista internacional após a repercussão de vários protestos organizados por causa de mortes de pessoas negras, provocadas por policiais nos Estados Unidos. O movimento é uma rede descentralizada e não tem uma estrutura hierarquizada, mobiliza e inspira movimentos antirracistas em vários outros países, como o Brasil.

assistir a um curta documentário indígena, produzido pelo coletivo indígena Mbyá-Guarani, sobre como os estudantes percebiam a perspectiva da representação e de alteridade no trabalho criativo indígena, naquela produção audiovisual. Falamos um pouco sobre o lugar de fala e a perspectiva de visão/percepção de mundo indígena, provocando a construção de visualidades, memórias e contravisualidades (MIRZOEFF, 2011). Alguns estudantes comentaram sobre a importância de os filmes terem sido feitos por um coletivo indígena, pois perceberam ali a possibilidade de visibilidade das vozes e dos olhares daquele grupo. Coletivos audiovisuais indígenas costumam ressaltar a necessidade de contar suas histórias com o audiovisual, explicitam o “pensar cultural” das vivências, dos momentos históricos, como o viver em uma pandemia. No filme *Carta de uma Mulher Guarani em Busca de uma Terra Sem Mal* (2020), de Patrícia Ferreira Pará Yxapy⁶¹, a cineasta diz: “é por isso que uso a câmera, para provocar indígenas e não indígenas”; é importante, além de perceber a potência dessa fala, notar a presença da postura artística que define um pensamento contemporâneo de relação da arte e dos artistas com o público – a provocação.

3.3 Pensando ensaio artográfico como paraquedas coloridos para a prática-viva

Quando me perguntei sobre como ressignificar o espaço escolar com o audiovisual na educação de forma remota, minhas referências foram as experiências educacionais anteriores à pesquisa de campo e que aconteceram presencialmente. Krenak (2019) diz que é “importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (p. 27). Aqui lanço metáforas e apresento metonímias para elaborar as re/apresentações mentais e visuais de experiências educacionais. Esses princípios artográficos envolvem a escrita e a prática pedagógica da pesquisa, de modo que acontecem até o fim do percurso

⁶¹ Cineasta e professora da etnia Mbyá-Guarani, cofundou, em 2007, o Coletivo Mbyá-Guarani de Cinema. Essa iniciativa coletiva e comunitária foi avivada após participação desses grupos sociais no projeto Vídeo nas Aldeias.

investigativo. Mas como foram criadas? Percebo que a condição foi a “fricção” que aconteceu das relações estabelecidas nesse percurso: entre mim e o meu objeto de estudo, imbricada nas relações que teci com as/os estudantes e de nós, enquanto um coletivo escolar, com as imagens estáticas e as imagens em movimento; poética foi a fricção de circular pelos caminhos abertos na prática educativa, marcados por mediações, proposições e mídiatizações, que proporcionou experiências sensíveis com a arte do audiovisual e da fotografia. A produção das imagens simbólicas como as *imagens-memórias* enuncia/evoca experiências, enquanto o *plano-janela* reapareceu na pesquisa de campo, se tornando entrada para outras conversas culturais e artísticas. Percebidas e sentidas como metáforas visuais, essas imagens significam não só a prática pedagógica, mas o próprio caminho metodológico e investigativo.

No entanto, quando comecei a pensar o ateliê remoto de criação audiovisual, tive receio que algo faltasse. Lendo as palavras de Krenak, senti que, talvez, parte desse algo seria justamente o friccionar, entendendo aquela falta como a necessidade dos corpos de estarem presentes em um lugar – no caso, a escola, ocupando-a, habitando-a e criando coletivamente e subjetivamente novas lógicas de circulação, novos pertencimentos, e que isso estaria impossibilitado de existir numa prática de educação em modo remoto. Mas, então, o mesmo Krenak me ajudou a pensar em uma outra perspectiva desse espaço da escola: “Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (p. 30). Essa cosmopercepção me deu alento, me fez pensar na possibilidade de uma suspensão sensível, na possibilidade de conseguir coletivamente reorganizar nossa partilha do sensível com o audiovisual, mesmo de modo *online* e remoto. Então a ideia de suspensão se tornou uma possibilidade de ampliar horizontes:

Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. (KRENAK, 2019, p. 32).

O caminho da pesquisa viva artográfica esteve assim ligado à ideia de suspensão, apontando para uma visão de pesquisa que é ao mesmo tempo seletiva e agregadora, recorta/enquadra para ampliar, para conhecer e

experimentar novas perspectivas de entendimento, de ver e agir sobre, com e através das imagens, com e através de filmes e vídeos. Trata-se de uma visão/percepção que quer conhecer e produzir conhecimentos com as imagens visuais que estão no mundo e com as que são elaboradas pelas experiências coletivas.

Na fase seguinte, a da pesquisa de campo, segui a proposta de educação audiovisual *on-line* com o objetivo de coletivamente pensar e criar imagens e visualidades com a perspectiva decolonial, tendo por referência e dialogando também com as temporalidades e visualidades criadas nos projetos anteriores, aqui citados, pois eles significam – contextualizando o tempo e o espaço da prática escolar – importantes memórias de experiências educacionais. Então, lancei-me no campo-mar com a vontade de abrir paraquedas coloridos e flutuar no ar, numa aventura investigativa, sem saber onde essa me levaria junto com o futuro grupo de estudantes participantes. Pois eu já estava aberta para conhecer outros terrenos, outras atmosferas, ou, ainda, os mesmos terrenos e atmosferas em outras perspectivas, com novos olhares/sentidos/percepções. Reconhecendo e aceitando que sempre haveria ligações a serem conectadas, pois, ao pesquisarmos com a arte, na perspectiva da investigação artográfica, efetivamos a prática num estado constante de tornarmo-nos e de escrever uma prática/escrita viva, com disposição para criar uma experiência educativa e de vida, nos aspectos pessoal, profissional, político-ético-estético.

As experiências com o projeto *RetomArte* e o projeto anterior a este se apresentaram, nesse percurso investigativo, como um ensaio para a pesquisa de campo, iniciada no mês de outubro de 2021. A partir delas, ficaram evidentes a necessidade e as possibilidades metodológicas de como trazer à tona metáforas e metonímias. Isso preparou a atenção não só para a identificação dessas portas de entrada no caminho de pesquisa, mas também para criá-las, com sentido de significar as conversas culturais e artísticas com o próximo grupo de estudantes, promovendo uma educação audiovisual estudantil sensível ao simbólico. O simbólico como construção de visualidades, de narrativas ou de experiências possibilita a construção de experiências sensíveis com a arte, com a vida. Os processos relacionais de educação e da criação audiovisual estudantil, nessa perspectiva, podem fazer o que sentimos e percebemos

compreensível e acessível a outros, numa comunicação simbólico-pedagógica, que consiste na relação entre palavra a palavra, imagem a palavra ou imagem a imagem, enfatizando os deslocamentos na relação pessoa/objeto, tornando-se parte de todo o processo de encontros conosco, com demais pessoas, com o mundo.

Os deslocamentos são movimentos importantes não só para revelar significados, eventos e objetos, como também para suggestionar, antecipar ou provocar significados. Nos capítulos seguintes, o deslocamento será apresentado como conceito e procedimento ético/poético/político nesse caminho pedagógico e metodológico de se fazer uma educação audiovisual decolonial. As reverberações, por sua vez, herdadas do primeiro projeto desenvolvido, um ano antes, foram também ressignificadas pelas variações, descontinuidades e complexidades provocadas pelo tempo vivido em pandemia.

O movimento de narrativa memorial que fiz com os projetos anteriores me fez reencontrar com a filosofia da *sankofa*, símbolo *adinkra*, ideograma *axante*⁶², do povo acã, que tem a representação visual de um coração ou de um pássaro que olha para trás. *Sankofa* significa que, como o futuro é virtual e projeção, precisamos recuperar as experiências do passado em profundidade, resgatando as experiências históricas e ancestrais – as “pedras do passado”, como dito nas palavras de Aza Njeri, em entrevista a duas estudantes participantes do PIAC *Investigações Visuais e Poéticas*, quando produziam o documentário *Enraizar*, a primeira experiência relatada aqui. A materialidade que se faz presente, muitas vezes, tensiona o presente. Não faço um longo e histórico trajeto temporal, mas olho para trás, analiso as memórias das experiências do passado, procurando também, como no pensamento da *sankofa*, perceber e ressignificar o material e o imaterial que interferem e ajudam a construir o presente, olhando/pensando o passado e projetando um futuro.

Então, me dediquei a mostrar até aqui como os percursos anteriores foram importantes para pensar questões para os futuros caminhos, vivamente tecidos e enredados em coletividade. Como desdobramento, no momento da entrada no campo de pesquisa, essas três questões foram desenhadas e lançadas ao mar

⁶² O Império Axante (independente de 1701-1896) foi um estado pré-colonial da África Ocidental, criado pelos acãs e situado no que é hoje a região Axante, em Gana.

da pesquisa: **como sensibilizar e desenvolver produções coletivas em experiências de grupo na educação audiovisual on-line? Como provocar o pensamento e o imaginário em perspectiva decolonial? Que metáforas e metonímias surgiriam das novas conversas culturais e artísticas e que alimentariam a criação de imagens e visualidades decoloniais?** Essas questões que desafiaram minha continuidade na caminhada investigativa, ao mesmo tempo, encontraram eco nos métodos de pesquisa baseados na Arte. As ondas do campo-mar agora exigiam outras habilidades para lidar com outra temporalidade espacial escolar, por isso, foram criadas coletivamente estratégias de sobrevivência para vivências/experiências que visassem manter os elos de conexão com o sensível e a permanência participativa de estudantes nos ciclos dessa pesquisa, em meio às mudanças de organização nos modos e horários educacionais escolares, que, ao longo desse tempo, foram do ensino remoto ao ensino híbrido e, ao final, voltaram ao ensino presencial.

Com essas questões em mente, busquei mediar e provocar visualidades perpassadas por metáforas, metonímias e aberturas, que tiveram sentido na prática-teoria da pesquisa viva, nas experiências sensíveis e inteligíveis com as imagens audiovisuais, em diferentes linguagens artísticas e filmicas. Elas também ajudaram a pensar o papel da Arte na educação, nesses tempos atravessados por vários tipos e níveis de suspensão e em tempos futuros. Segui com o entendimento/prática do audiovisual como Arte e compreendendo os estudos da Cultura Visual como caminhos de análise, de fundamentos críticos e problematização das relações dos estudantes participantes, espectadores ativos/emancipados (RANCIÈRE, 2012), com a própria cultura do fazer audiovisual estudantil.

O processo investigativo-metodológico de ação no campo-mar foi composto por: rodas virtuais de conversas culturais e artísticas *on-line*; vivência prática da metodologia artográfica de modo que metáforas e metonímias fossem dispositivos deflagradores das conversas, das produções imagéticas e composições/montagens audiovisuais; proposições para pensar/imaginar imagens, sons e palavras como acionadores de reflexão, de memórias e subjetividades; estudo de produções imagéticas artísticas e audiovisuais contemporâneas percebendo as intervenções estéticas e os deslocamentos

estético-políticos e epistemológicos, um modo de introduzir o conceito de contravisualidades e de promover visualidades decoloniais; sessões *on-line* audiovisuais de vídeos, videoartes, fotofilmes e filmes de curta-metragens, com referências culturais diversas e com abordagens decoloniais; ateliê criativo remoto e, quando se tornou possível, encontros presenciais de práticas criativas coletivas, nos jardins do Museu de Arte Moderna (MAM), no Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB), na Praça Mauá e na Pedra do Sal; visitas às exposições *Terra em Tempos – Fotografias do Brasil* (MAM) e *Crônicas Cariocas*, no Museu de Arte do Rio (MAR) e às exposições do MUHCAB. Para possibilitar os encontros *on-line*, as comunicações educativas foram midiaticizadas por diferentes *softwares*-plataformas de interação remota colaborativa, como: Padlet, Mural, Jamboard e Canva, em planos de uso gratuitos.

O tempo da pesquisa de campo foi extenso e intenso. O esperado eram cinco meses, mas durou de outubro de 2021 a novembro de 2022, com uma extensão para finalização das filmagens, montagem e edição de um vídeo coletivo, em 2023. A aproximação e o convite para participação feitos aos estudantes seguiram as diretrizes de ética em pesquisa; todos os procedimentos, termos e formulários foram adaptados para o formato de respostas e assinaturas *on-line*⁶³. Composta por dois ciclos, a pesquisa de campo será apresentada, narrada e analisada nos dois próximos capítulos, não de modo temporal linear, mas, intencionalmente, por temáticas e questões, e referenciada, dentre as muitas outras referências epistemológicas que compõem o tecido deste presente estudo, pela ideia de *tempo espiralar* (MARTINS, 2021), baseado no conceito de encruzilhada, pelos *crucos epistemológicos* (RUFINO, 2019) e pelas *intervenções estéticas*, fruto de diálogos com a arte contemporânea brasileira e a crítica de arte trazida por bell hooks (1995).

Portanto, o ensaio artográfico serviu para desenhar e materializar o desenrolar do caminho investigativo da pesquisa de campo e para vislumbrar possibilidades de práticas pedagógicas para as práticas educativas que seriam desenvolvidas durante o projeto educacional formativo em audiovisual desse estudo. No caminho, as imagens estáticas e as imagens em movimento foram

⁶³ Os documentos podem ser consultados nas informações complementares, ao final da tese.

meios propulsores e provocadores de conversas culturais e artísticas, cruzando espaços-tempos que atravessaram o pensamento/experiência sobre a escola, sobre o coletivo de estudantes, sobre suas relações com o audiovisual e sobre a arte/educação. Lembro também, agora, o que Hernández diz sobre o trabalho pedagógico com as imagens nas pesquisas em educação:

Assim, a pesquisa com e sobre imagens na educação pode articular-se como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem preestabelecida), que permitem questionar a respeito das formas culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós. (HERNÁNDEZ, 2013a, p. 79).

Representando e apresentando o fim da pesquisa de campo, estão além da escrita desta tese o vídeo coletivo de curta-metragem intitulado *Aya*⁶⁴, com cuja uma de suas imagens-cena abro o capítulo seguinte. *Aya* é uma realização audiovisual do grupo de estudantes participantes do segundo ciclo da pesquisa de campo desse estudo.

Sankofa e ação!



⁶⁴ Símbolo *adinkra* da categoria baseada na vida vegetal. No caso, *Aya* se refere à planta samambaia, palavra que significa “eu não tenho medo de você”. *Aya* é símbolo da resistência, do desafio às dificuldades, da força física, da perseverança, da independência e da competência. In: *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Orgs.: NASCIMENTO, Elisa Larkin e GÁ, Luiz Carlos. 2 ed., Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro, 2022.



• • Capítulo/
Cena 4
•

CAPÍTULO / Cena IV. Campo-mar: mareando conversas culturais e artísticas

Imagem 19 – **Imagem-cena** – O que você pensa/sente ao olhar o mar?. 19b – **imagem-processo** - Aya, vídeo coletivo realizado durante essa pesquisa, 2023. Acervo: autora.



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

4.1 Aya: tecendo redes para o mar

Aya! Resistir! Perseverar! *Aya* é símbolo *adinkra* que evoca a superação das dificuldades, dos entraves. Começo apresentando-o como metáfora/metonímia através de imagens ([imagem 19](#) e [imagem 19b](#)), imagem-cena criada na produção audiovisual coletiva, artefato cultural e artístico estudantil, e imagem-processo, registro visual da filmagem da cena. Juntas, elas evocam *aya*, símbolo *adinkra* escolhido pelas estudantes participantes da pesquisa e que emergiu do fluxo e da fricção do campo-mar, pois, como parte de um movimento relacional de sensibilizações, visionamentos, escutas e experimentações, fala tanto do processo de criação audiovisual quanto do processo de investigação. Em movimento do *tempo espiralar* (MARTINS, 2021), aqui, *aya* evoca o início instável de cada ciclo que compôs o campo dessa pesquisa, cujo ciclo inicial dependeu das comunicações de chamamento *on-line*, com dificuldades geradas pela natureza extracurricular do projeto de pesquisa e pelas limitações de acesso tecnológico, as quais incluem o volume de uso de dados e as horas de exposição a telas. Já o início do segundo ciclo foi, além disso, marcado pela emergência de recomposição do grupo participante. Esses foram entraves relativos à organização e ao estabelecimento do campo da pesquisa. Então, a partir deste capítulo abordo e analiso as aprendizagens acontecidas no âmbito do projeto de pesquisa que deu nome a esta tese, *Entre a Suspensão Sensível*.

A princípio, o grupo seria formado por estudantes do Ensino Médio do Colégio Pedro II, do *campus* Centro, mas, como a única possibilidade de a pesquisa acontecer foi no modo *on-line*, foi criada a abertura de estudantes de outros campi do CP II participarem. Se, antes, os projetos de educação audiovisual que desenvolvemos (eu, estudantes e colaboradores) no *campus* Centro vinham acontecendo dentro do Programa de Iniciação Artística e Cultural, e por via do Núcleo de Arte e Cultura do *campus*, representado pelo NEPA, agora estávamos em um entrelugar, entre a escola e o tempo livre. Esse entrelugar que seria um extracampo escolar teve ainda a particularidade de ser midiaticado por várias tecnologias de comunicação *on-line*. Assim sendo, essa pesquisa de

campo foi marcada pela necessidade de ginha com tempos e espaços, em meio a mudanças na organização de horas e de turno das aulas regulares que, no início da pesquisa, eram remotas; posteriormente, tornaram-se híbridas e, por fim, voltaram a ser totalmente presenciais. Essas mudanças impactaram consideravelmente no número de participantes. Embora o número de estudantes que se inscreveram para participar tenha sido de 25, apenas 14 conseguiram efetivamente participar do projeto.

Nas bordas dessa dinâmica institucional, o projeto de pesquisa foi realizado e constituído por dois ciclos. Do primeiro, que ocorreu inteiramente de modo remoto, participaram seis estudantes dos campi do CPII Centro e Duque de Caxias, que estavam na faixa etária entre 15 e 18 anos; o grupo foi composto por meninos matriculados e meninas matriculadas nos 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio. Foram sete encontros *on-line* quinzenais, acompanhando a periodicidade das aulas síncronas regulares, de outubro a dezembro de 2021. Na continuidade do projeto de pesquisa, o segundo ciclo foi composto por um grupo com a mesma faixa etária que a do grupo anterior. Desse último participaram dez estudantes, com permanências variáveis. Eram estudantes dos campi do CPII Duque de Caxias, Centro, São Cristóvão III e Humaitá II, com matrículas no 1º e no 3º ano do Ensino Médio. Desse segundo ciclo, quatro estudantes participaram ao longo de todo o período, e uma estudante apenas do final, como convidada para as filmagens do vídeo coletivo. No mesmo ciclo, cinco estudantes passaram rapidamente pelo projeto, por razões de mudança organizacional nos tempos e turnos escolares não puderam continuar no grupo. Isso levou à abertura de uma nova chamada para estudantes do CPII e outra chamada para estudantes externos ao corpo discente do CPII. Assim, também participou do segundo ciclo uma estudante de uma escola da rede estadual de ensino. Esse último ciclo aconteceu de modo híbrido, com 24 encontros *on-line* semanais, de fevereiro a novembro de 2022, e cinco encontros presenciais espaçados entre 2022 e 2023. O fato de esse último grupo ser formado unicamente por meninas orientou algumas conversas em torno da questão de gênero e da representatividade feminina no audiovisual, influenciando ainda na curadoria das produções audiovisuais.

Com a postura de pesquisadora/artista/professora, venho capítulo a capítulo apresentando a vocês, leitoras e leitores, a formação das visualidades das imagens estáticas e em movimento por estudantes no encontro ético-poético com o audiovisual. Com os princípios artográficos procurei perceber nesse encontro o que alimentaria *a produção de imagens e as visualidades decoloniais e como podemos provocar o pensamento e o imaginário em perspectiva pedagógica decolonial*. Com a importância fundamental de pensar a educação audiovisual no ensino da arte, acredito que os processos formativos criativos que a envolvem numa perspectiva cultural/artística/decolonial favorecem novas percepções, representações e apresentações de mundo nas telas e fora delas, na escola e fora dela.

A metodologia de análise híbrida me possibilitou elencar assuntos e questões que comunicam e conectam os dois ciclos, trazendo a ideia de espiral de experiências e de formação de conhecimentos. Busquei trabalhar essas questões e esses eixos em conexão com todos os princípios artográficos, desfrutando as possibilidades criativas e epistemológicas desse encontro. Procurei responder àquelas três questões iniciais, enunciadas no capítulo anterior: *como sensibilizar e desenvolver produções coletivas em experiências de grupo na educação audiovisual on-line? Que outras metáforas e metonímias surgiriam das conversas culturais e artísticas e que alimentariam a produção de imagens e visualidades decoloniais? Como provocar o pensamento e o imaginário em perspectiva decolonial?* Outras surgiram.

4.1.2 Rodas virtuais de conversas culturais e artísticas: conversas com imagens

“para mim tudo que vivencio com a arte, faz parte de mim e da minha personalidade.”
(Wendy, ciclo 1, 22 out. 2021)

Imagem 20 – **Sem título** – Acervo da autora da pesquisa.



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

Imagem 21 – **Navegue I** – Padlet do projeto *Entre a Suspensão Sensível*.
Acervo da autora da pesquisa.



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

Um dos pontos em comum entre autoras e autores que se encontram tanto no campo do ensino da Arte quanto no campo dos Estudos da Cultura Visual é a consideração de que as imagens são portas de entrada de várias propostas em suas práticas pedagógicas. Ainda mais relevante, a meu ver, é perceber como também nos direcionam esses estudos e práticas pedagógicas, como as de Pla, Hernández, Cunha, Martins, Dias, Barbosa, dentre outras e outros, para um diverso repertório de possibilidades metodológicas com as imagens, por isso a importância de percebermos, em nossos trabalhos na educação, como fazemos fluir as imagens. Eu também as vejo como caminhos de produção de conhecimentos. Por isso, como Gomes (2020) observa, é importante refletir sobre as próprias práticas educativa e pedagógica com as imagens na educação:

Qual o lugar social e cognitivo das imagens? Como elas participam dos processos de produção e circulação do conhecimento? Essas são perguntas que nos ajudam a definir uma perspectiva de abordagem educacional porque são questões que atentam para a dimensão comunicativa, histórica e conceitual das imagens, bem como da própria noção do que consideramos como conhecimento válido. (GOMES, 2020, n.p.).

Eu aprendi essa potência expressiva, poética e comunicacional das imagens na prática educativa, sobretudo em sala de aula, e procurei, nesta presente pesquisa, experienciá-la nas rodas virtuais de conversa *on-line* com uma abordagem pedagógica autorreflexiva (CUNHA, 2013), baseada na *a/r/tografia* e referenciada pela ideia/prática da decolonialidade.

Na pesquisa de campo-mar, a intenção foi de provocar e fazer emergir o pensamento reflexivo sobre os olhares, sobre os pensamentos em relação às imagens que nos invadem, sobre a percepção das necessidades e das possibilidades de mudança para o que olhamos e como vemos/percebemos. Como trazer e trabalhar as visualidades/ percepções das culturas e da arte com novos referenciais?

As conversas com as imagens, sejam fotográficas ou outro meio de imagem estática, sejam as audiovisuais, nos possibilitam entrar em terrenos diversos. Como afirma Pla (2103), conversar a partir das imagens dá a oportunidade para direcionar o olhar à experiência vivida em aula, e conversar

na prática educativa pode consistir em “performar a relação pedagógica” (Ibid., p.156).

Realizada no modo assíncrono, lançada pela pergunta “Quem somos nessa roda de conversa?”, a proposição de escolher uma imagem que simbolizasse individualmente a experiência do grupo de estudantes com o audiovisual e de escolher uma palavra que desejavam trazer para as rodas de conversa *on-line* foi uma das primeiras interações coletivas, no primeiro ciclo (imagem 20). A intenção era que a apresentação de cada estudante já caminhasse pela experimentação de correlações simbólicas entre/com imagens e palavras. A conversa na sala de aula já imprime possibilidades mais subjetivas e aproximadas para a relação entre professoras/professores e estudantes. Concordo com Pla, ao afirmar que “conversar é, sobretudo, uma oportunidade” de conhecer o grupo de estudantes com o qual estamos trabalhando (Ibid., p.137, 2013). A seguir, apresento alguns trechos da conversa com o grupo de estudantes:

Apollo: “Pode ser eu, então, professora. Então, a primeira imagem que eu botei é a que mais ou menos descreve, não é a minha experiência completa com o audiovisual, mas é a que eu tenho mais orgulho de ter feito, a que mais ficou com a minha cara. É porque de todos os trabalhos de arte que eu entreguei, esse foi o que eu mais participei... eu pensei no cenário, fiz uma edição de foto, pensei em adereços, fiz uma maquiagem toda pensada nisso. Fui pegando referências que faziam parte dessa estética que a professora pediu para a gente montar, é a que eu mais gostei. E sobre a outra pintura... eu queria que representasse um pouquinho a parte da minha personalidade que é meio caótica (risos). Quando eu estou muito quieta, muito serena, é como se meio que parasse o mundo, (como se) eu não tivesse ideias, quando começa a ter a loucura do dia a dia, a loucura do Colégio Pedro II, de ter 553 trabalhos para entregar o tempo todo, de estar sempre em movimento, é quando eu começo a pensar, quando começam a vir as ideias pra minha cabeça, quando eu consigo fazer as coisas melhor, quando eu boto mais de mim em cada projeto, porque, sei lá, eu me sinto mais inspirada para fazer esse tipo de coisa. Ah, e a palavra que eu botei é “estética”, porque eu acho que é uma coisa muito interessante, tipo, a estética em si é um negócio muito pessoal, então, cada artista tem um jeito diferente. E é muito legal ver como cada um pensa na estética, principalmente porque hoje em dia a gente tem muito esse negócio do que é bonito, do que é uma arte feia, por causa dos padrões, né? Tem que ser de um jeito, tem que ser de outro. E é legal ver como artistas diferentes pensam na estética fora desse padrão. E é isso.”

Logo em seguida, perguntei à estudante que havia escolhido para si o codinome Apollo o por quê da escolha daquele codinome:

Apollo: “É só porque eu acho um deus muito legal, que faz muita coisa, tipo: deus da música, da poesia, eu acho que é um negócio que traz uma diversidade, eu acho divertido.”

A partir dessa apresentação de Apollo, Zio se sentiu à vontade para comentar e também fazer a sua apresentação:

Zio.: “Eu achei muito interessante tudo o que ela falou, porque eu me identifiquei assim, um pouco, com algumas coisas que ela falou: da personalidade caótica... eu até pensei em colocar a palavra “estética” também, só que aí eu pensei em outras coisas. Ah, eu posso já explicar o meu, então?”

Pesquisadora/Professora: “Vai, Zio...”

Zio.: “... então, a primeira imagem ali em cima é um *print* de vários videozinhos curtos, é meio que em formato de GIF, eu fiz para um projeto de design na PUC, que eu estava fazendo, era para a gente fazer uma apresentação em *slides*, aí eu criei esses videozinhos em *stop motion*, porque era uma apresentação sobre design de moda, então, eu peguei todos os materiais que a gente ia usar para fazer o projeto, tipo: lã, tesoura de tecido e materiais recicláveis; eu tentei até colocar o videozinho aqui no *site*, mas não aparecia, então, eu tirei *print* do vídeo, mas são vários videozinhos curtinhos, eu fiz em forma de *stop motion*. Não sei se é a melhor representação da minha experiência com audiovisual, mas eu acho que é um trabalho mais recente que eu fiz, eu gostei de fazer, porque eu sempre gostei de *stop motion*, quando tinha aquele... aquele festival do Anima Mundi, no CCBB, eu sempre ia com a minha mãe e ela me levava para ver as animações, é uma coisa que eu sempre gostei. Eu gostei de experimentar essa técnica... eu coloquei esse bichinho, que é o Gonzo, do *Muppets*, porque eu acho que ele é muito parecido comigo e é um desenho que eu gostava de ver desde criança e faz parte da minha personalidade, eu sou muito apegada... à nostalgia, então eu gosto muito de reviver as coisas que eu via quando era criança. Sabe, pegar referências assim antigas e transformar em coisas atuais ou ressignificar? Então, por isso que eu coloquei a palavrinha 'lembranças', porque eu gosto de saber, tipo, os referenciais artísticos das pessoas, e o que que elas levam da vida delas pra a arte que elas fazem atualmente, e isso é muito presente na minha arte também. Então, é isso, eu acho. “

Pesquisadora/Professora: “Obrigada, Zio, e o seu nome, seu codinome?”

Zio.: “Ah, o nome ...eu pesquisei nomes com Z, porque é a última letra do meu nome, e aí não tinham muitos, aí, eu inventei esse, foi isso” (risos).

E, então, a terceira estudante se apresentou logo em seguida:

Wendy (no *chat*): “Eu escolhi esse nome porque é o nome da minha cachorra, que representa muito para mim. Então, botei esse. Sobre a imagem que representa a minha personalidade, eu escolhi essa em que uma menina está ajudando as pessoas, porque acho que é a minha maior qualidade, ou seja, uma pessoa solidária. E a outra imagem, como eu não encontrei nenhuma que eu mesma havia produzido, boa, botei essa que representa que a arte é um meio de terapia e de refúgio, no meio do caos, que é a vida. Não sei se combinou, mas foi a mais próxima que achei. A palavra que escolhi é 'vivências', porque para mim tudo que vivencio com a arte, faz parte de mim e da minha personalidade.”

Pesquisadora/Professora: “Então, Wendy, você não teve ainda nenhuma experiência com o audiovisual? Assim, na verdade, todos nós aqui temos experiências com o audiovisual, nem que seja como espectadores e espectadoras, né?”

Wendy (no *chat*): “Não, isso foi algo que comecei a me interessar há pouco tempo.”

Nessa proposição, observo que as imagens escolhidas pelas estudantes para falar da relação com o audiovisual enfatizam a fala de si. Cada estudante buscou criar a partir das imagens escolhidas a representação e a apresentação de suas subjetividades; o fazer criativo está implicado ao pensar sobre si mesma. É interessante perceber que, mesmo a estudante que afirmou não ter tido, anteriormente, muito interesse no audiovisual, assim como suas colegas,

demonstra uma compreensão de que a arte tem a função de dar sentido à vida. Portanto, as três estudantes expressam uma visualidade da arte já como um encontro do ser/estar no mundo. Por isso, falar de suas personalidades com e através da arte significa identificação cultural.

Já as palavras trazidas para a conversa – *estética*, *lembranças* e *vivências* – trazem também aberturas para a conversa artística e cultural. Vou me demorar um pouco mais à primeira palavra, *estética*, porque, apesar de diferenças entre o que é percebido e designado como arte por diferentes sociedades, e que os critérios de função social estabelecidos pela relação arte-vida, e as denominações sejam outras, concordo com Martins (2021) quando afirma que “nenhuma arte é a-estética” (p. 69), pois toda expressão artística se realiza por meio de formas e convenções estilísticas. Mesmo que o peso da palavra estética tenha implicações desafiadoras numa abordagem decolonial do ensino da arte para a educação audiovisual, é indispensável, a meu ver, a sua presença na crítica decolonial. Além disso, ela compõe o vocabulário cotidiano do ambiente escolar e do ambiente extraescolar das estudantes, que, providencialmente, a ligam a outras duas palavras igualmente importantes para pensarmos a virada decolonial: *referências* e *ressignificação* – ambas essenciais para pensarmos os impactos dos padrões estéticos e as possibilidades de mudanças de visualidades. Ficam também já evidentes alguns referenciais estrangeiros que formam a cultura visual de cada estudante, na escolha de dois codinomes, Wendy e Apollo, e na citação do personagem Gonzo, um dos *Muppets*⁶⁵.

A lógica da conversação em investigações em processos formativos, segundo Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), promove aprendizagens entre universidade e escola básica. Esse grupo de professores/pesquisadores assumem a conversa como metodologia de pesquisa, deixam-se levar pelo fluxo da conversa, sem seguir um roteiro ou perguntas pensadas, num modelo de entrevista. O grupo de pesquisa o qual integram, vinculado ao campo dos estudos e pesquisas com os cotidianos, é também influenciado por pensamentos-práticas do cineasta Eduardo Coutinho, para o qual a conversa era metodologia de aproximação e encontro com os personagens de seus filmes.

⁶⁵ A estudante se refere ao programa televisivo *Muppet Babies*, de Jim Henson, série de desenhos animados estadunidense – uma versão infantil de *Os Muppets*, que foi exibida no Brasil na TV aberta e na TV por assinatura, em diferentes épocas.

Segundos os autores e a autora, fazer e pensar conversa na pesquisa cria aberturas para acontecimentos, que às vezes podem significar a necessidade de mudanças, “desconstrução/reconstrução” da investigação.

Voltando-se para as conversas com as imagens, Hoffmann Fernandes e Tesch (2023) afirmam que o encontro pedagógico conversacional em torno das imagens torna a experiência de ser com o(s) outro(s) ainda mais complexa, já que com as imagens associadas às conversações podemos questionar “o papel das práticas sociais do olhar, das representações visuais e das relações de poder a que elas se vinculam” (p.6).

Ao longo desta pesquisa, as conversas proporcionaram várias aberturas para acontecimentos que impactaram e atravessaram os modos de pensar e de ver a própria investigação. E as imagens estáticas e dinâmicas, audiovisuais, foram sempre portas de entrada para descobertas, aproximações, deslocamentos e aprendizagens.

Imagem 22 – **Convite Campo-mar** - Acervo da autora da pesquisa.



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

A imagem do formulário de inscrição para participação do projeto dessa pesquisa (imagem 22) foi pensada de maneira a suscitar uma conexão entre esse estudo e a experiência do PIAC de 2019, que, como explicado no capítulo

anterior, foi o propulsor da escolha pela abordagem decolonial. Por isso, esse instrumento de pesquisa trouxe uma imagem significativa daquela experiência educativa. Ela foi a entrada para comunicar o comprometimento no projeto de pesquisa em questionar visões e narrativas hegemônicas e, ao mesmo tempo, em focar a produção audiovisual estudantil.

Pesquisadora/professora: “você viram que na capa dos formulários que tiveram que preencher tem uma imagem. Vocês lembram da imagem?”

Zio: “Sim, acho que era tipo uma coisa do Egito, uma escultura, uma estátua, não sei.”

A partir daí, contei aos estudantes o contexto que envolvia aquela imagem:

Pesquisadora/ professora: “Ela é um fragmento, é uma imagem de um trechinho de um vídeo maior que foi feito por estudantes, no ano de 2019. (...) Então, eu não sei se vocês se lembram, não sei se vocês foram a uma exposição grandona que teve no CCBB, no ano de 2019. O tema da exposição era Egito Antigo, alguém aqui chegou a ir? Eu estou vendo aqui (no *chat*) alguns 'não fui', 'não lembro se fui'”.

Destarte, o primeiro vídeo visionado em grupo foi a filmagem realizada pelas estudantes do PIAC *Investigações Visuais e Poéticas*, em 2019, na exposição do CCBB, *Antigo Egito: do cotidiano à eternidade*, composta por peças vindas do acervo do Museu Egípcio de Turim⁶⁶. A imagem dos formulários era um fotograma de um vídeo onde aparecia a máscara de Merit Ptah⁶⁷, uma captura filmada de um trecho de uma animação exibida durante a exposição. O trecho, em específico, tratava das escavações, em sítio arqueológico, em que um dos objetos (artefatos) encontrados foi a máscara de Merit Ptah. Após o vídeo, conversamos brevemente sobre como algumas referências históricas africanas costumam aparecer e serem estudadas nas escolas.

Pesquisadora/professora: “[...] eu fiquei pensando como seria interessante trazer essa imagem para a gente falar aqui, porque quando a gente fala de Egito, quando vocês estudam, por exemplo, arte egípcia no colégio...”

⁶⁶ A exposição contou com uma múmia, de origem da Núbia, Sudão. A exposição foi realizada em comemoração aos 30 anos do CCBB.

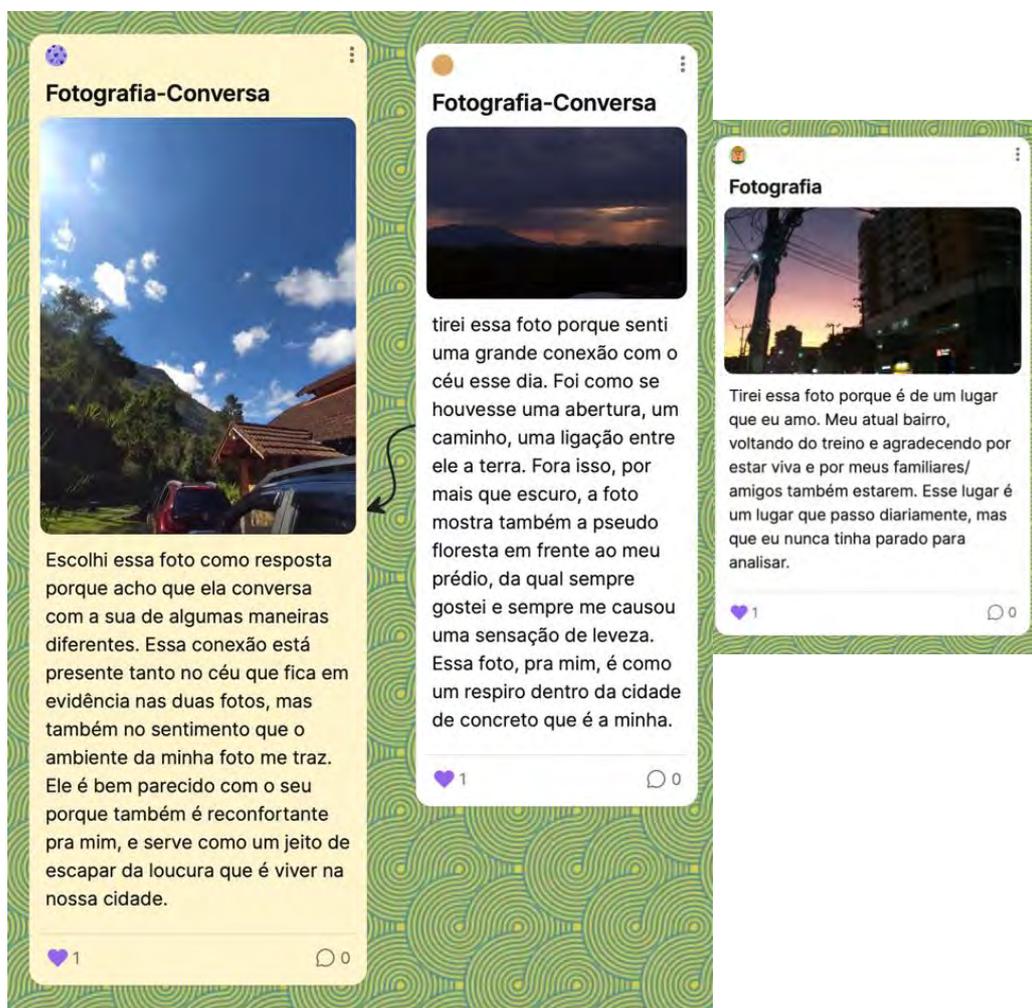
⁶⁷ A máscara funerária de Merit Ptah (‘amada de Ptah’) é um artefato cultural e artístico do Antigo Egito, 1550 a 1292 a.C., encontrada no sítio arqueológico de Saqqara. Há a hipótese de que Merit Ptah teria sido a primeira médica da História, hipótese lançada no livro de Kate Campbell Hurd-Mead, publicado em 1938. Contudo, outro estudo apontou incongruências, indicando que a pioneira teria sido outra mulher. Porém, Merit Ptah continua popularmente vista como símbolo feminista e pioneira da Medicina. Informações a partir de: <https://www.worldhistory.org/trans/pt/2-49/mulheres-na-medicina-no-antigo-egipto/>. Informações museológicas de Merit Ptah: https://collezioni.museoegizio.it/en-GB/material/S_8473. Acesso em: 5 out. 2023.

Apollo: “Eu lembro muito da gente estudando arte africana no geral, não lembro exatamente da gente aprofundando muito no Egito, mas eu lembro bastante da gente fazendo aquelas máscaras africanas típicas, com papel, foi bem interessante, mas eu não lembro exatamente nada do Egito, não.”

Comentei, então, sobre a importância de estudar e reconhecer a arte egípcia antiga evidenciando o seu pertencimento ao patrimônio cultural e artístico do continente africano, pois, às vezes, essa arte e a cultura egípcias são abordadas na educação como se não fizessem parte do conhecimento produzido em África, sendo colocadas muito mais próximas das referências hegemônicas ocidentais e apresentadas como algo suspenso, um capítulo muito à parte da história cultural e da história da arte africanas. A afirmação do pertencimento afirma a pluralidade cultural e artística africanas e, talvez, faça mais sentido também para os estudantes.

Uma outra proposição, ocorrida no segundo ciclo, provocou diferente abordagem de conversa com as imagens. A proposta consistia na criação de *fotografias-conversa*, em que cada estudante enviaria uma fotografia autoral para uma colega do projeto. Antes de enviar a foto, poderiam escrever algo sobre a imagem. A ideia era promover uma experimentação, em duplas, de conversa com fotografias e a partir delas, ou seja, estabelecer diálogos visuais e escritos. Com a condição de que fossem fotografias de lugares conhecidos, frequentados com regularidade, podendo ser suas próprias casas, afinal, estávamos vivendo ainda uma flexibilização parcial das mobilidades urbanas, em função da pandemia. Duas questões se colocaram: que lugares seriam fotografados? Que critérios de escolha seriam revelados? Como pesquisadora, eu busquei perceber, posteriormente, se esses diálogos estabeleceram narrativas descritivas, se focaram na composição fotográfica, na estética, se falaram do simbólico, se falaram de algo que não estava na fotografia e como cada fotografia manifestava a cultura visual das estudantes. Três fotografias foram apresentadas, duas realizadas no tempo da proposta e outra anterior a essa, mas escolhida de acordo com a percepção da proposta. Duas das fotografias estabelecem conversas entre duas estudantes, enquanto a outra não teve um envio de resposta.

Imagem 23 – **Fotografias-conversa** - Imagens cedidas pelas estudantes, postadas do *Padlet* do projeto *Entre a Suspensão Sensível*. Acervo: autora da pesquisa.



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

Hernández (2013b) considera a Cultura Visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural, a visualidade, e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro, segundo o autor, “permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador” (p.72). No desenvolvimento da proposta/proposição apresentada, a experimentação das fotografias-conversa nos oferecem imagens que se combinam aos relatos escritos, nos quais é evidenciado ou visibilizado o motivo pelo qual cada foto foi tirada – a visualidade

da cidade e a relação de conexão subjetiva entre arte e vida. A pandemia foi um momento que nos provocou voltar para nós mesmos e, ao mesmo tempo, olharmos com outros ou novos olhos para a cidade, para a natureza, para as nossas formas de conexão com a vida.

As três fotografias ([imagem 23](#)) em si não são composições narrativas; são, antes de mais nada, imagens de paisagens. Sozinhas elas não são relatos, mas, em conjunto, conversam não somente em dupla, mas em trio. Enquanto, por si só, elas mostram a amplitude do que está lá fora – o céu que envolve as estudantes – e poderiam ser sequenciadas e montadas num crescente de espaço-tempo, por exemplo, sob os olhares culturais estudantis, evocam sentimentos e memórias dos momentos sentidos/vividos nos lugares fotografados e acionam com isso o sentimento de pertencimento que o encontro com as imagens pode provocar (PLA, 2013). Para a professora/artista/pesquisadora Grace Cohn, é “a partir das formas que a sensibilidade e o raciocínio são afetados” (2022, p. 259).

Ao conversarmos sobre as imagens fotográficas no encontro *on-line*, experimentamos os exercícios do ver e do ver de novo, coletivamente. Alice, que ainda não havia inserido sua fotografia no *padlet* até aquele momento, comentou sobre a fotografia de Gia:

Alice: “Ah! Eu gostei da foto, inclusive a minha foto é um pouco parecida, com o momento, assim do entardecer, bem *vibezinha*. Eu acho que quando o sol está se pondo e tals, é um momento que, normalmente, todo mundo fica refletindo sobre a vida e tals, enfim, é isso que me faz refletir essa foto.”

Gia: “[...] eu tentei escrever tudo que eu pensava sobre a foto e que eu lembrava do momento que eu tirei a foto. Porque eu já tinha tirado essa foto há algum tempo, só que quando você propôs a atividade, eu falei assim: nossa! Seria uma ótima foto pra usar e aí eu resgatei e resgatei esse sentimento do momento em que eu tirei a foto.”

Nossa conversa até aquele momento, mediada pelas fotografias, girou em torno do olhar contemplativo para as paisagens, da conexão com a natureza, dos momentos de “escapar” e de “respiro”, numa suspensão sensível do ritmo intenso do cotidiano das vidas nas grandes cidades, da cultura das praias em alguns bairros da zona Sul do Rio (com o costume do aplaudir o pôr do Sol), do sentimento de vida, em meio a uma pandemia, e dos pontos de encontro entre as fotografias de Apollo e de Gia:

Gia: “Eu gostei muito e eu acho que a gente dividiu esse sentimento, compartilhou dessa mesma coisa que a gente sentiu ao tirar foto. É muito interessante isso, né? São lugares completamente diferentes, mas eu acho que o nosso sentimento foi, pelo menos, minimamente parecido.”

Pesquisadora/Professora: “Alice quer falar? Quer comentar?”

Alice: “[...] Eu acho que as duas fotos estão se conectando, nisso de serem reconfortantes.”

Atenção a “reconfortantes”, pois fomos, posteriormente, para um outro lugar de impacto, de sentimento e de compreensão das imagens. Antes disso, ainda conversamos mais detalhadamente sobre as formas de composição e de formato das três fotografias, observando as diferenças entre elas e as possibilidades de montar aquelas três imagens fotográficas em vídeo. Essa foi a porta de entrada para nosso encontro com a videoarte. Após uma contextualização histórica dessa linguagem artística, mais conhecida e experimentada por uma das meninas do grupo, visionamos a videoarte de Letícia Parente, *Tarefa I* (1982)⁶⁸.

Imagem 24 – *Navegue II* – *Tarefa I*, Letícia Parente, 1982.



Fonte: Vimeo, disponível em: <https://vimeo.com/106539010>

Alice: “Me deu agonia esse vídeo, porque a mulher estava usando a roupa e estavam passando ferro em cima dela. Deu um sentimento de como se ela estivesse obrigada a ficar ali, sei lá, me deu angústia.”

Gia: “É, foi meio estranho, mesmo. Não foi algo normal de se ver. Foi bem desconfortável, não sei nem mais o que falar. Me passou uma sensação desconfortável.”

⁶⁸ *Tarefa I*, 1982, 1 min 57”, formato betamax, colorido; dirigido por Letícia Parente e produzido por Cacilda T. Costa. Como consta em ficha catalográfica da obra, Letícia Parente não deixou anotações sobre esse vídeo, no qual a própria artista deita-se sobre a tábua de passar e alguém, uma outra mulher, passa a sua roupa à ferro com a artista estando dentro. Letícia Parente (1930-1991), artista baiana, foi uma das pioneiras da videoarte no Brasil. Constam nas anotações gerais da artista sobre suas obras e processos artísticos os termos “antirracismo” e “colonialismo”.

Professora/Pesquisadora: “Bem, eu acho que vocês já perceberam um pouco dessas intenções que a gente estava falando aqui em relação à videoarte e a diferença da produção comercial do vídeo, diferença em relação a uma narrativa mais tradicional, por exemplo, de uma produção de cinema. Vocês falaram a palavra *desconfortável*. Eu sei que a gente assiste a alguns filmes que têm, às vezes, algumas cenas que nos deixam também desconfortáveis.”

Alice: “Acho que filme de terror e suspense tem muito disso, né?”

Pesquisadora/Professora: “Sim [...] (aqui) tem uma situação. A *tarefa 1* é passar. Só que não é passar a roupa apenas. É passar a roupa junto com uma pessoa. Vocês falaram dessa pessoa que está, nessa situação, sendo passada, e o que vocês falam sobre a pessoa que está passando?”

Alice: “[...] pra mim, vendo o vídeo, passou uma imagem de que era uma cena onde ela estava obrigada e “ele” como opressor ali, entendeu?”

Voltei o vídeo e parei em um *frame* específico, para que pudéssemos rever a ação representada e apresentada das duas mulheres que ali estavam performando. Perguntei, ao fim, sobre quem estava com a tarefa de passar.

Alice: “É uma mulher negra, ou seja, também é uma situação que nos deixa intrigadas, por isso.”

Pesquisadora/Professora: “Gia, quer comentar?”

Gia: “Não sei, é uma questão, né? Não sei muito bem. Eu vou formular melhor o que eu vou falar pra depois eu comentar.”

Naquele momento de nossa caminhada investigativa e de experimentações, muitas imagens e vídeos já havíamos visto e comentado, eram recentes as nossas conversas sobre a prática artística contemporânea da *intervenção estética*, presente em trabalhos de vários artistas contemporâneos do Brasil e de outros países. Essas imagens e o estudo sobre a prática artística da intervenção estética serão apresentadas no próximo capítulo. Voltando à conversa com a videoarte *Tarefa 1*, busquei trazer para nossa conversa, naquele momento, a memória dos outros encontros, para fazer a mediação entre o que estávamos observando na videoarte de Letícia e o que já havíamos conversado sobre a possibilidade de deslocamento dos lugares sociais estabelecidos nas visualidades hegemônicas, através das intervenções estéticas em imagens apropriadas do mundo, por exemplo, em imagens históricas marcadas por narrativas hegemônicas, herdeiras da colonialidade. Nesse movimento, lancei no mar a pedra do deslocamento, na tentativa de que as estudantes fizessem também algum movimento com o estranhamento que estavam sentindo e manifestando.

Pesquisadora/Professora: “Sobre a posição dos corpos, vocês falaram dessa posição que denota estar obrigada/obrigado ou estar subjugada/o. E quem está nessa posição, na maioria das vezes, na nossa organização social?”

Alice: “Pessoas negras. E Mulheres.”

Na escola, não chegamos a respostas para todas as perguntas, assim como no geral da vida. Nas práticas pedagógica e educativa, as respostas podem até parecer ser o fim ou a solução para um problema, para uma questão; mas quando se trata do encontro com a arte, quando experimentamos a fruição da obra, as respostas são latentemente fluídas, pois elas dependem dos movimentos que fazemos para ver, ver para além daquilo que se apresenta diante de nós, e isso envolve ainda a disposição para nos envolvermos com a experiência do encontro estético e poético.

Nesses movimentos, estabelecemos nossos pontos de vistas de observação, acionamos nossos referenciais culturais, e é quando as perguntas se fazem tão importantes, pois aproveitam ou criam aberturas para o encontro com a cultura visual que está em nós e com a que está nas outras pessoas com quem partilhamos nossas experiências estéticas. A importância das respostas, então, reside na possibilidade de conhecermos a visualidade subjetiva partilhada através delas. Letícia, a artista proponente de *Tarefa I*, escreveu sobre seu processo de criação, considerando também seu trabalho artístico como a fluidez de um processo, “processo de descoberta e visão”, que era e continua sendo interrogativo:

A característica principal do meu trabalho é não ter se fixado em nenhuma característica preferencialmente. A sua dinâmica é mais ramificada do que linear. Deixo que ele persiga um processo, o meu processo de descoberta e visão. Suas raízes de unidade evidentes estão dentro de mim e resultam da interação da minha realidade com a realidade social e histórica do meu tempo e do meu momento. É mais interrogativo que descritivo. Atendendo a uma intencionalidade com o máximo de rigor que me é possível, a uma coerência de leitura que possa conseguir, nem por isso escapa a um contorno maior, acrescido pela interação da obra com aqueles que a fruem. A participação do público é um elemento esperado e levado em conta. (LETÍCIA PARENTE, disponível em: <https://www.leticiaparente.net/leticia-por-leticia>)⁶⁹

⁶⁹ Acessado em: 24 set. 2023.

Acerca da circulação da arte, a artista também considerava que o público, todo mundo que está diante da obra, tem um modo de fruição, e a obra precisa ter a potência de instigar o público:

O público me parece muito mais importante porque nele também está incluída a categoria dos artistas. Não faço restrições ao público. Acho importante qualquer público. Creio que cada um frui a seu modo. O grau de fruição é aberto. Se o nível da obra é esgotado no gole de uma pessoa, azar da obra. Foi pouca para a sede e para o espaço. (LETÍCIA PARENTE, disponível em: <https://www.leticiaparente.net/leticia-por-leticia>)

Alice e Gia já haviam sido instigadas e ficado “intrigadas” por/com *Tarefa I*, antes de eu fazer-lhes as perguntas subsequentes ao visionamento. Já haviam sido envolvidas pelo processo interrogativo proposto pela artista, quando minhas perguntas fizeram-nas movimentar seus pontos de vistas e transformar suas sensações e sentimento de desconforto e de angústia em movimentos reflexivos que as fizeram reconhecer lugares de subjugação, que ainda permanecem em nossa sociedade do século XXI. O principal motivo visual que as deixou “intrigadas” parece ser o jogo de inversão, deslocamento, que acontece nessa videoarte, que se refere à quebra da ordem das ações cotidianas. Os corpos das duas mulheres performam papéis, que citam papéis sociais, numa situação inusitada. Câmera parada, num plano frontal, a mulher branca (a própria artista) é a primeira a entrar na cena, colocando-se deitada, de ventre para baixo, sobre a tábua de passar e logo em seguida chega outra mulher, negra e uniformizada, que desempenha cuidadosamente a tarefa doméstica de passar não somente a roupa, mas o corpo da outra mulher, que permanece imóvel. As meninas, então, estranhando ao ver essa situação inusitada, são lançadas à *tarefa* de refletir sobre as relações de poder, sobre os corpos racializados e sobre gênero. Outras camadas e interpretações podem ser visualizadas e percebidas, afinal, as obras artísticas são abertas às interações com os diversos públicos.

4.2 Educação audiovisual em cruzos de experiências sensíveis

A educação escolar está sempre composta por cenas e capítulos a partir dos quais podemos pensar seus fluxos de trocas simbólicas e normativas nas diferentes esferas da vida, ou seja, na contínua interação da escola com o mundo, as culturas e as aprendizagens “são indissociáveis, não importa se em ambientes *intra* ou *extramuros* das instituições escolares” (MARTINS, 2014). A integração da escola com os cenários sociais e culturais que se apresentam são capítulos de uma história em movimento, que está continuamente sendo vivida e projetada. Martins (op. cit.) comentou os efeitos dos conflitos gerados a partir de embates teóricos que aconteciam na década passada sobre definições de cultura e educação, que influenciavam o olhar sobre essa relação no ambiente escolar:

A pedagogia, considerada campo de saberes, e a escola, em seu papel institucional, viram-se transformadas em arenas nas quais se desenrolam conflitos e disputas teóricas e práticas, que giram em torno de incontáveis questões culturais.

Passada quase uma década, as questões culturais continuam a entrar pelas portas e portões escolares, pois surgem das experiências e dos cruzamentos da vida, que incluem as próprias vivências e partilhas na escola, lugar em que nossos estudantes passam um largo tempo de suas vidas. Elas sempre vão irromper nas práticas pedagógicas e educativas e nos fazeres do audiovisual escolar. As culturas visuais dos estudantes estão sempre sendo acionadas para fazer correlações simbólicas, que servem, muitas vezes, para significar o próprio espaço escolar:

Pesquisadora/Professora: “Tem biblioteca na sua escola?”

Alice: “Tem uma gigante, parece até a do Harry Potter.”

Os estudantes trazem uma bagagem cultural com várias referências de imagens e sons do audiovisual. A maior parte, de fato, faz parte do chamado cinema comercial. Na escola, principalmente no ensino de Artes Visuais, há a

possibilidade do encontro com outras formas e linguagens audiovisuais. O cinema, no seu modelo clássico, e o cinema de animação, é o que mais frequenta as escolas, em diferentes aulas e disciplinas. Já narrei minhas experiências anteriores a essa pesquisa com o audiovisual escolar; de lá para cá, vejo mais projetos audiovisuais acontecendo em outros campi do CPIL, mas, no *campus* Centro, o NEPA é o que mais promove e irradia o ensino e o fazer audiovisual escolar. Ainda acho necessário o estreitamento de diálogos com projetos audiovisuais que acontecem extracampo Centro.

Direcionando agora a atenção para os muitos desafios contemporâneos da educação, esses costumam ser respondidos, ou são enredadas tentativas, seja na micropolítica dos espaços educativos, através das práticas pedagógicas e práticas educativas desenvolvidas por professoras e professores, nos seus cotidianos escolares, através dos projetos políticos pedagógicos e de outras ferramentas de planejamento e decisão das diferentes instituições de ensino, nas diferentes esferas do poder público ou privado; seja na macropolítica, pelas políticas públicas que movimentam estruturas e diretrizes educacionais. Como essa dinâmica envolve diferentes grupos, com diferentes visões e diferentes níveis de poderes, as decisões das políticas públicas para a educação, num contexto múltiplo (cultural, social, político e econômico), oscilam permanentemente os pratos da balança, com os interesses capitalistas atravessando de modo autocrático o ritmo e a fluidez das decisões, mesmo quando os processos de planos e projetos de mudanças na educação são abertos a consultas públicas e, aparentemente, são realizados de modo democrático, com escuta a vozes de diferentes atores sociais e políticos.

Daí temos formas novas combinadas a velhos fazeres/pensamentos e visualidades. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular)⁷⁰, por exemplo, ainda que tenha, por escrito, o compromisso com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, mesmo depois de

⁷⁰ A BNCC foi criada para ser um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens básicas que todos os estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país. As partes do documento referentes às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram homologadas em 2017 e a referente à etapa do Ensino Médio foi aprovada em 2018. Para acesso e mais detalhes: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

reivindicações das comunidades de Arte/Educadoras/es, manteve em seu corpo a classificação e divisão curricular de Artes, como um Componente Curricular no Ensino Médio, não a reconhecendo, assim, como uma Área de Conhecimento. No documento, as diversas formas de expressão e representação artísticas estão como possibilidades de experiências desde a educação infantil, que já inclui a sugestão das experiências com o audiovisual e a fotografia. Lá, o audiovisual está transversalmente sugerido como prática em algumas áreas de conhecimento e disciplinas, enfaticamente, de modo instrumental e comunicacional das tecnologias, visando a produção de reportagens para jornais digitais, na busca e divulgação de informações, no uso das tecnologias de comunicação móveis e das plataformas digitais, em conformidade ao desenvolvimento das competências e habilidades elencadas na Base.

No site da BNCC estão divulgados alguns poucos relatos de práticas audiovisuais de professores e professoras, de diferentes regiões do Brasil. Com práticas focadas na linguagem (Linguística) e na Comunicação (Jornalismo), desde atividades de aula a oficinas formativas, elas se alinham às orientações e sugestões da Base. Essas experiências são importantes e valorosas, principalmente por, em alguns dos casos, envolverem toda a comunidade escolar e terem projeção social e interferirem fora da escola. Mas no que toca a esse estudo, a experiência artística e poética do audiovisual não é acionada, pois não é a abordagem e não é o foco de interesse desses fazeres. A Base destina a possibilidade da experiência estética com o audiovisual na parte da disciplina de Artes Visuais, mais claramente no Ensino Médio, estruturado em “campos de experiência”, cujo ano final é composto pelo chamado “campo artístico-literário” e pelo “campo jornalístico-midiático” e possui uma unidade temática das Artes Integradas, na qual pode ser abrigado o audiovisual.

A educação audiovisual acolhe a diversidade de tecnologias de comunicação e das metodologias ativas que envolvem a Mídiaeducação e a Educação Digital. Toda essa paisagem, quando incluída nas práticas, interfere metodologicamente e tecnicamente na geração de conhecimentos. Pois compartilho da ideia de que o “universo da cultura digital é constituído a partir de diferentes linguagens, entre elas a visual e audiovisual” (FANTIN; MARTINS,

2023, p. 41). Se o modo como o cinema e o vídeo chegam e atravessam a escola são vários, as possibilidades de formas de fazeres são diversas também. Nenhuma Base daria conta. Relembro a vocês, leitoras e leitores, que discorri sobre modos e práticas do audiovisual escolar ao longo da introdução desta tese. Mas, agora, busco direcionar a lente e ajustar o foco para enquadrarmos outros detalhes dessas presenças audiovisuais no ambiente escolar, a partir do atravessamento da Cultura Visual na Educação Audiovisual, esse campo último que, como também apresentei na introdução, é relativamente novo. Silva (2017), em sua dissertação sobre educação audiovisual experimental, defende a Educação Audiovisual como campo interdisciplinar, composto por diferentes áreas como Cinema, Comunicação e Arte, sobretudo a contemporânea. Ele identifica três formas de produção audiovisual na educação básica:

O processo de realização cinematográfica e audiovisual atravessa a escola de três formas. A primeira envolve a produção de obras diretamente para as escolas ou para o processo educativo escolar ou não-escolar; a segunda envolve a justificativa de que toda e qualquer obra contribui para a educação de seu espectador – com o filme de documentário isto é mais fácil de reconhecer, embora aqui esta interpretação também seja aplicada aos filmes experimentais, ficcionais e animações – e a terceira forma envolve que a produção do filme ocorra na própria escola, envolvendo a comunidade escolar – e isso pode ser feito também de várias maneiras. (SILVA, 2017, p.35).

O autor se refere ao audiovisual promovido por profissionais da área na educação básica. Meu caminho, germinado no terreno-mar escolar, encontra diálogo com as três formas, e se realiza na terceira. Complemento dizendo que as formas ou maneiras de fazermos audiovisual na escola possibilitam um cruzo de experiências sensíveis; nele, afluem e confluem fluxos de: saberes, fazeres, espaços-tempos, referenciais culturais e experiências vividas. Nas escolas, principalmente as públicas, mesmo com recursos escassos, muitas produções audiovisuais acontecem. No entanto, como há tempos navego e nado nesse mar, mantenho a postura reivindicatória. Não há a necessidade de resignação para com a escassez de recursos, muito menos para a falta deles. Atualmente, os celulares das/os estudantes possibilitam muitas práticas, mas não precisamos que eles nos bastem. Podemos experimentar “filmar” e “fotografar” sem câmeras, em práticas imaginativas, caminhantes e cartográficas, mas essas experimentações, que têm valiosas potências experimentais em encontros

estéticos e poéticos com a arte, não substituem aquelas com os dispositivos tecnológicos. Ambas podem muito bem coexistirem e serem combinadas. Pois temos o direito de reivindicar equipagens e outros materiais para nossos fazeres audiovisuais escolares, assim como precisamos de salas ambientes e de materiais para os demais fazeres artísticos, da mesma forma que são necessários laboratórios de experimentações científicas escolares também equipados para suas ações e projetos educacionais. Isso não visa satisfazer uma necessidade de equiparar o audiovisual escolar ao fazer e à qualidade técnica do audiovisual profissional. O audiovisual escolar ou estudantil é diferente, menos pela natureza de seus recursos e conhecimentos técnico e tecnológicos, mais pela natureza de suas relações artísticas e culturais entre as comunidades estudantis e docentes e pelos seus cruzos de experiências sensíveis, que enredam formas diferentes de fazeres e saberes audiovisuais e, assim, lhe conferem alteridade. O audiovisual estudantil e escolar cria seus próprios sistemas de formação de grupo.

Ainda nesse sentido de afirmação do audiovisual produzido nos ambientes da escola como fruição da arte, podemos também o ver como campo expandido, pelas possibilidades de experimentação de outras maneiras de serem feitos filmes, como nos aponta Grazinoli (2021), na aproximação que faz do cinema escoleiro com o cinema expandido na escola, ou de vídeos e videoinstalações, como nos apresenta Cohn (2016/2022), em processos das pedagogias da videoarte.

O cinema expandido, também chamado de cinema de exposição, cinema de museu ou de artista (PARENTE, 2008), traz novas formas de ver e de pensar, portanto, novas epistemes, para a experiência com o audiovisual. Com ele, a potência dos dispositivos criados está nas relações com a espacialização da imagem e com o fluxo temporal, fazendo-nos pensar novas estratégias de imersão e de envolvimento do público. Em relação aos espaços expositivos de arte, cada vez mais temos as exposições imersivas, mas, nesse caso, podemos pensar, com nossas próprias experiências como público, que tipos de encontros com a arte cada uma delas está nos oferecendo.

A produção/criação audiovisual escolar nasce desses cruzos, que acontecem nas salas de aula, nos corredores, nos pátios, atravessa os muros

das escolas, experimenta outros espaços das casas, das ruas, da cidade, e independente das indústrias cultural e audiovisual, conversa de forma cultural e afetiva com as produções dessas, cruza as fronteiras entre os trânsitos escolares e os trânsitos extraescolares. Seria uma Pedagogia de Fronteiras, como a a/r/tografia?

O audiovisual escolar numa perspectiva educativa decolonial significa trabalhar com as fronteiras, ensolarar⁷¹ os processos formativos e as aprendizagens culturais e artísticas. Os efeitos disso no pensamento criativo/reflexivo sobre o audiovisual escolar pode desencadear a percepção mais ética/poética das temporalidades, espacialidades e corporalidades. Um dos diferenciais do audiovisual escolar é que temos o privilégio de vermos as mudanças culturais acontecerem em planos bem aproximados e geracionais, por isso é tão importante conversar, aprender e criar com nossas culturas.

É preciso sankofar! Isso significa: produzir conhecimentos que enredam espirais de reexistências, de reinvenções e de reencantamentos.

⁷¹Emprego o verbo ensolarar no texto desta pesquisa inspirada por Aza Njeri, professora e crítica teatral e literária. Como ela explica, com fonte no filósofo Bunseki Fu Kiau (1934-2013) e em Makota Valdina (1943-2019), a filosofia bacongo nos ensina a arte de acender o Sol, que, contemporaneamente, é compreendida e praticada como uma perspectiva afrorreferenciada e afroperspectivada de reumanização. Na concepção do povo bacongo, todo ser humano nasce com um Sol interno e é responsabilidade de todo ser humano contribuir para acender o Sol da humanidade. Para saber mais: <https://azanjeri.wixsite.com/azanjeri/portfolio>

4.2.1 Conversas com memórias audiovisuais - O que nos inquieta e o que nos trouxe até aqui?

Imagem 25 – **Nuvem** – Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2021.

O que o/a inquieta? (Sobre o que gostaria de conversar/saber/produzir imagens audiovisuais/fotográficas?)



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

Na arte contemporânea, além de trabalharmos as proposições como provocações, também partimos, muitas vezes, daquilo que nos inquieta. Na primeira interação *on-line* do projeto, no primeiro ciclo, partimos da provocação *o que te inquieta?* Ou seja, o grupo precisaria falar sobre aquilo que provocava o ser, a visão/percepção, aquilo que os moveria para alguma coisa, como alguma coisa que elas/eles viram, escutaram, aquilo que as/os deixara com uma certa curiosidade, com uma certa dúvida, até, às vezes, com um certo desconforto. Essa proposição foi realizada numa interação *on-line*, síncrona⁷². Assim, foi criada a nossa primeira nuvem de palavras da pesquisa (imagem 25).

A pergunta-provocação pode se referir também a nós, pesquisadoras/res, para pensarmos naquilo que nos move em nossas práticas educativas e pedagógicas e de pesquisa. A professora/pesquisadora Xavier Filha (2021), que parte de suas memórias de infância com audiovisual (muito mais pela TV que

⁷² Foi utilizado para essa interação o programa *on-line* Mentimeter.

pelo cinema) e pesquisa com crianças a prática do cinema de animação é movida, em sua pesquisa, pelas inquietações trazidas por suas práticas educativas. Também me identifico com ela.

Conversamos sobre como aquela nuvem tanto continha preocupações e interesses acerca da técnica quanto interesses de temáticas ou “ideias”, como as estudantes Zio e Apollo preferiram chamar. Zio esclareceu que, quando escreveu “inovação”, queria se referir à “multimídia”. Já V., ao mencionar “melhores composições”, se referiu à composição de cenas e de cenários. Ao longo dessa pesquisa, fomos dosando o trabalho com as técnicas, que são também assuntos importantes na formação audiovisual escolar, de acordo com os interesses e as necessidades de conhecimentos. O que me chamou a atenção foram as palavras “espiritualidade” e “resgate histórico”, pois elas já denotam uma compreensão e comunicação de interesses e objetivos temáticos e se conectam ao trabalho educativo com a decolonialidade.

Já no início do segundo ciclo, com outra formação, em processo, do grupo, começamos uma nova fase de apresentações, buscando manter a continuidade de objetivos do projeto.

Apollo: “Como já está escrito aí, meu nome é Apollo, eu tenho dezessete anos, sou do campus Centro desde que eu entrei no Pedro II, que foi no sexto ano. Eu entrei em contato com o projeto por causa da professora Rosiane mesmo, que me chamou. Eu nunca tinha feito um projeto de Artes antes. Só os trabalhos normais de Colégio. Eu queria entrar porque eu queria fazer uma coisa diferente e era uma atividade extra, que eu achei que seria divertido e seria mais ou menos no estilo de coisa que eu estava querendo fazer e conversa um pouquinho com o que eu quero levar pro resto da minha vida profissional, né? Eu gosto bastante de tirar fotografias, normalmente, de outras pessoas ou minhas quando eu faço alguma maquiagem maluca; que é o que eu mais gosto de fazer. Eu gosto muito de cinema. Por causa da pandemia, eu parei de ir nos cinemas, estou voltando a ver alguns filmes agora. Vi alguns muito legais nesses últimos tempos. Eu gosto muito do gênero de terror. Gosto de ficção. Eu gosto de uma fantasia meio esquisita. Eu adoro filme velho. Que tem aquela estética meio estranha. E eu também gosto bastante de ação, drama. Acho, que, dependendo de como for a execução, eu gosto de qualquer gênero, desde que ele seja um filme legal. E é isso.”

F.S.: “Eu cheguei nesse projeto aqui porque, como eu disse, minha amiga meio que me mostrou, ela falou que ela queria participar... como eu não tô fazendo nenhum curso de extensão, eu pensei em fazer alguma coisa pra me ocupar o tempo, porque eu gosto de ter o tempo bastante ocupado. O projeto também me chamou atenção porque o meu avô e o meu pai são cinegrafistas. E aí meio que está na família, assim. Eu não pretendo seguir carreira. Eu acho muito interessante. Seria um *hobby* meu, tipo: gravar vídeo e tirar fotos, essas coisas; mas eu não seguiria carreira, eu acho, apesar de eu não ter a menor ideia do que eu vou fazer de carreira, por enquanto. Mas, de fato, eu adoro também ir no cinema, como acho que quase qualquer um. Eu gosto bastante de ficção, especialmente, ficção científica, tipo: *Star Wars*, *Duna*, esses filmes assim. Eu também gosto de outros gêneros: ação, terror e vários. Fotografia eu não tenho muito costume de tirar, mas eu gosto muito de ver, especialmente fotografia urbana, especialmente em preto e branco. Eu não sei o quê, mas eu acho muito interessante quando é um conjunto de edifícios em preto

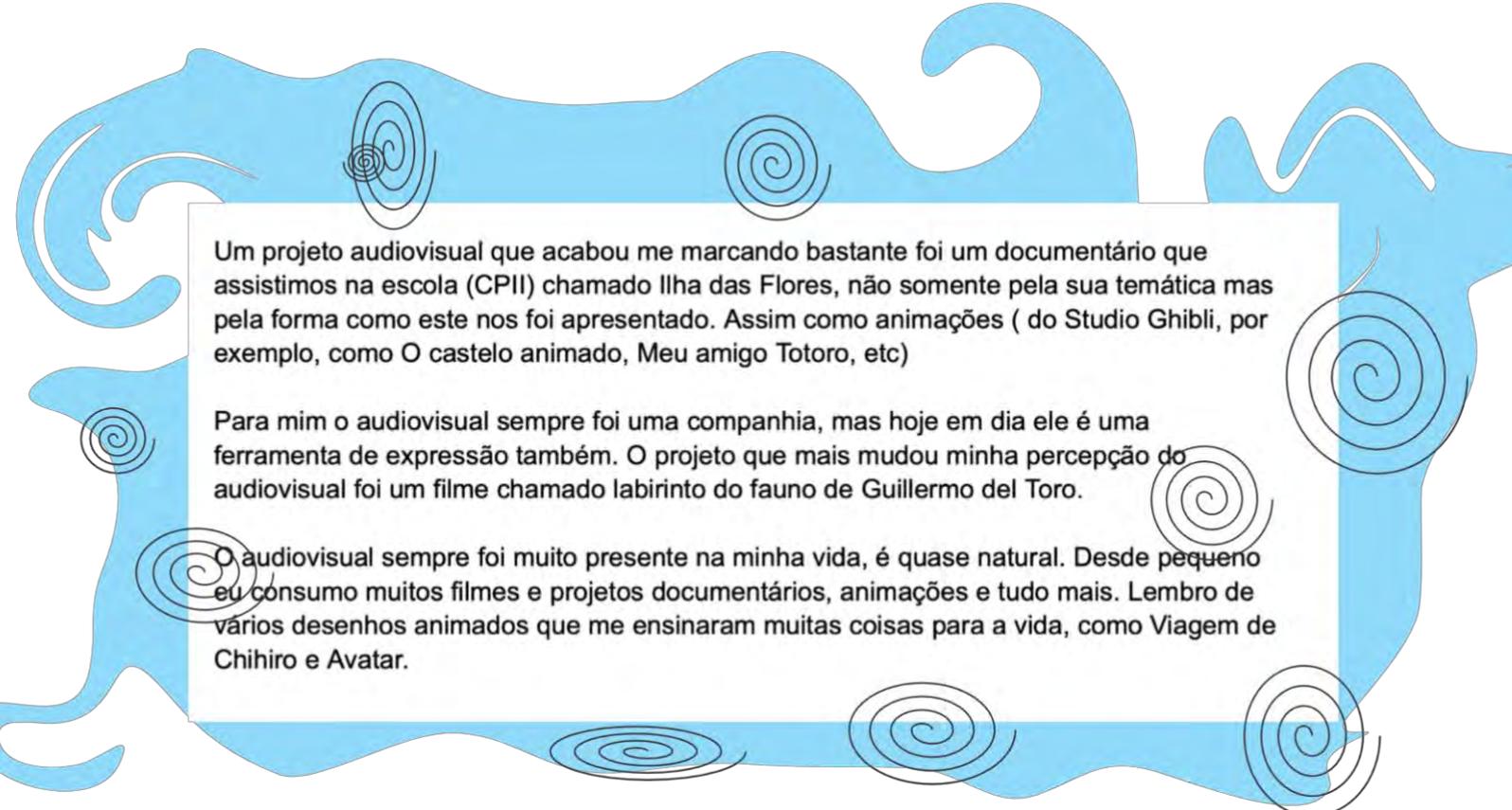
e branco com jogo de luz e sombra. Eu acho bem interessante. E eu sou do [campus] Humaitá, da manhã... também desde o sexto ano.”

Essas foram as apresentações orais de Apollo e F.S., abordando os seus interesses em participar do projeto dessa pesquisa. Um dos pontos de distinção em suas falas se refere às aspirações profissionais no setor cultural e artístico, ainda que nunca tenhamos tido esse assunto como objeto efetivo de conversa. É Apollo, então, quem abre o comentário e fala de seus planos e desejos, e F.S., em sua resposta, trata de também abordar a questão. Talvez seja importante comentar que Apollo estava em seu último ano do Ensino Médio, enquanto F.S. estava no primeiro ano, então, suponho que pensar numa futura carreira fosse de maior urgência para ela do que para ele. Mas quero focar na parte de suas respostas em que falam sobre suas relações, como público, com a fotografia e com o cinema. Podemos perceber que ambos apresentam suas preferências de gêneros cinematográficos, espalhando pelo mar-pesquisa um pouquinho de suas culturas visuais, a partir de suas culturas fílmicas. F.S. chega a citar produções populares da indústria do cinema. Esses gostos, que tanto podem ser bem fluidos como duradouros, vão gerando memórias audiovisuais.

Em outro encontro, caminhamos um pouco mais nesse repertório visual fílmico, pelas memórias afetivas audiovisuais, visando perceber como as estudantes e o estudante definiam e narravam suas próprias histórias com o audiovisual. O cinema continuou sendo o campo referencial em comum, foi desse que trouxeram a maioria de suas referências e memórias afetivas audiovisuais, mas o desenho animado de TV também foi lembrado. Ao final daquele encontro, saberia que apenas Apollo já conhecia outras modalidades de audiovisual, como a videoarte. A partir da provocação *O que é o audiovisual? /a minha história com o audiovisual*, de modo *on-line*⁷³, de forma síncrona, ao mesmo tempo, escreveram e movimentaram suas memórias fílmicas no campo-mar.

⁷³ Para essa interação *on-line* foi usado um documento aberto compartilhado no Google Docs. Foram mantidos os textos originalmente escritos pelas estudantes e pelo estudante, que estão exibidos na imagem 26.

Imagem 26 – Fluxos – print da tela do computador.



Um projeto audiovisual que acabou me marcando bastante foi um documentário que assistimos na escola (CPIL) chamado Ilha das Flores, não somente pela sua temática mas pela forma como este nos foi apresentado. Assim como animações (do Studio Ghibli, por exemplo, como O castelo animado, Meu amigo Totoro, etc)

Para mim o audiovisual sempre foi uma companhia, mas hoje em dia ele é uma ferramenta de expressão também. O projeto que mais mudou minha percepção do audiovisual foi um filme chamado labirinto do fauno de Guillermo del Toro.

O audiovisual sempre foi muito presente na minha vida, é quase natural. Desde pequeno eu consumo muitos filmes e projetos documentários, animações e tudo mais. Lembro de vários desenhos animados que me ensinaram muitas coisas para a vida, como Viagem de Chihiro e Avatar.

Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*, 2021.

Nesse grupo, é apresentada também uma variedade de filmes e gêneros, mas, principalmente, há uma citação ao cinema brasileiro (*Ilha das Flores*). Essa e as citadas produções japonesas, do Studio Ghibli, assim como *Avatar* (série de desenho animado), trazem outros referenciais culturais. Os dois últimos, em específico, trazem elementos míticos de cosmologias asiáticas. Ao citarem esses filmes e série, o grupo nos traz memórias e repertórios visuais formados tanto na experiência como público em ambientes fora da escola como dentro da escola. As suas memórias audiovisuais exalam o frescor da experiência de suas infâncias, do sonhar e do imaginar mundos, e, também, do olhar que se depara com a crueza do real.

Depois da interação mediatizada pelas telas, conversamos sobre o que escreveram. Apollo comentou sobre a mudança na sua visão sobre o audiovisual, pois, inicialmente, esse era para ela apenas entretenimento, e, mais

tarde, tornou-se uma “ferramenta de expressão”. F.S. comentou que também assistira ao filme *O Labirinto do Fauno* (2006) em dois momentos diferentes – antes, ainda menor de idade para a classificação etária de exibição do filme, visionando-o no computador, não conseguiu assisti-lo até o fim, pois, segundo o próprio, o filme o incomodou. Depois, estando mais velho, assistiu ao filme completo. Ele disse ter percebido que, antes, não estava preparado emocionalmente para assistir ao filme.

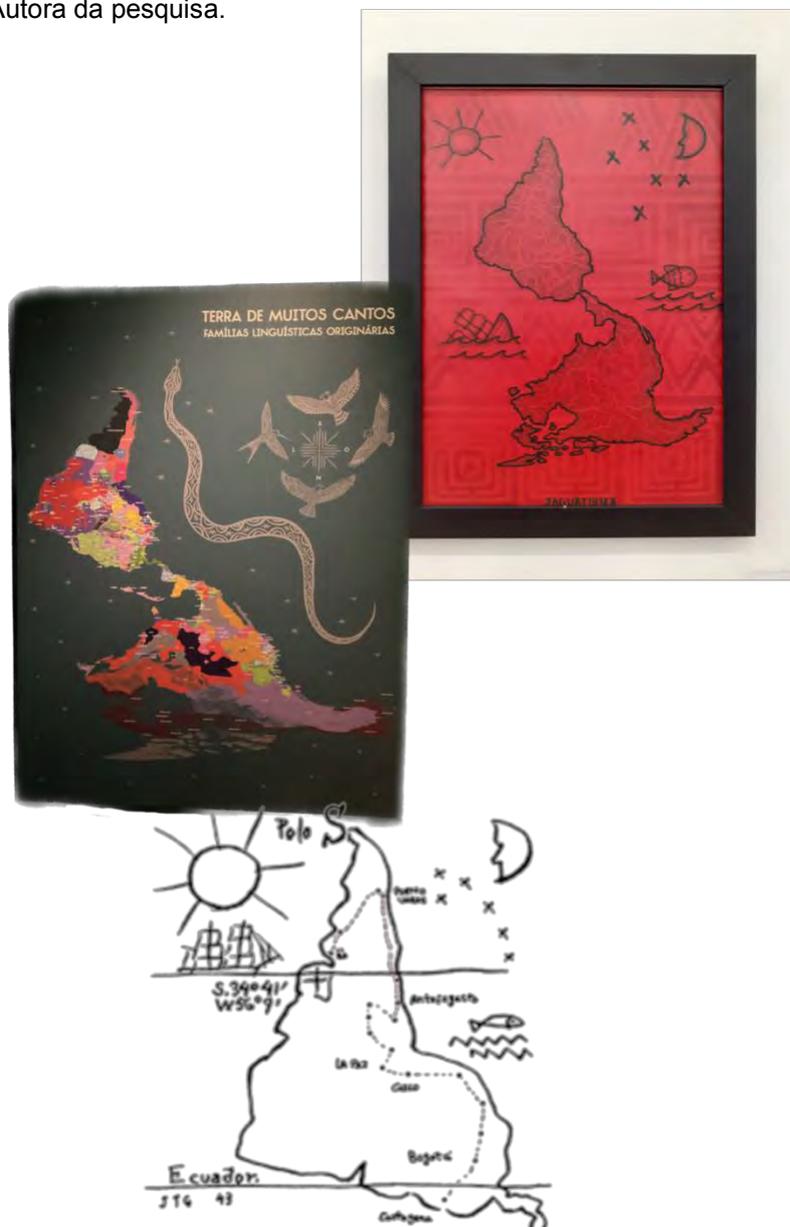
Ainda podemos perceber, a partir da conversa com o grupo, que, apesar de o cinema ser visto e citado, seu visionamento não ocorreu no espaço de transmissão tradicional – a sala escura do cinema – na maioria das vezes, mas pelos dispositivos tecnológicos de comunicação móvel e de uso pessoal, como computadores. Uma outra dimensão da questão de onde ver filmes está ligada à questão do acesso às salas de cinema. Gia, moradora da Baixada Fluminense, logo no início de sua participação no grupo da pesquisa, durante o ciclo 2, disse o seguinte sobre o assunto:

Gia: “Eu costumo assistir bastante, principalmente na televisão, por *streaming*. É basicamente isso, cinema fica difícil, às vezes, porque perto de onde eu moro não tem uma quantidade de filmes em cartaz, uma quantidade boa, assim, então eu acabo vendo na televisão mesmo.”

Voltando à estudante que citou *Ilha das Flores* (1989), ela comentou que foi interessante assisti-lo durante uma aula de História, e que aquele filme também lhe fazia lembrar, pela temática, de um outro documentário, *Lixo Extraordinário* (2010), que assistira e gostara bastante. Os fluxos das memórias afetivas audiovisuais estudantis também podem ser observados e analisados, assim como nossas próprias memórias audiovisuais e de pesquisa com o audiovisual escolar, enquanto pesquisadoras/res, imbricados ao fluxo temporal que envolve as experiências com os filmes, as afetações que permanecem a friccionar, mesmo com a distância do tempo, cultivam a arte do encontro (LARROSA, 2014).

Essa interação *on-line* reverberou em outra conversa que introduziu o grupo às questões da colonialidade e da decolonialidade. Para chegar lá, *memes*, *GIFs* e uma imagem do mapa invertido das Américas foram evocados.

Imagem 27 – Perspectivas decoloniais – com imagens visionadas durante o Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, em 2021. Aqui estão artes de: Jaguatirika, *As veias de Abya Yala*, 2022 (parte do alto); mapa invertido da América Latina, Torres Garcia, 1943 (parte de baixo); mapa com as línguas originárias faladas no Brasil (meio), divulgado na exposição *Nhe'ẽ Porã – Memória e Transformação*, no Museu da Língua Portuguesa, 2022, com curadoria de Daiara Tukano. Foto: Autora da pesquisa.



F.S. logo percebeu a importância, o sentido da inversão: “*É para tirar o que está por de baixo, né?*”. Podemos fazer duas leituras desse comentário, tanto o que está por baixo, escondido, e numa continuidade de estruturas de poder, como o que está por baixo, desvalorizado, desqualificado.

Apollo, então, se manifestou trazendo mais uma vez a conversa que havíamos tido sobre as memórias audiovisuais; para ela, o fato de o grupo ter citado filmes de diferentes países e continentes já estaria ligado a essa decolonialidade, sobre a qual estávamos falando naquele momento. Durante a pesquisa e estudo, compreendi que a decolonialidade gira na energia cultural da interculturalidade (Walsh; Segato), que difere do multiculturalismo. Sobre esse assunto, Segato também o analisa em relação aos poderes e políticas públicas de educação:

A verdadeira educação intercultural é aquela em que o Estado se coloca como um interlocutor a mais, por meio da escola e da universidade, e admite revisar, a partir do impacto dessa relação de intercâmbio que assim se estabelece, o seu cânone eurocêntrico: não há interculturalidade sem descolonização ativa das práticas educativas. (SEGATO, 2021, pp. 264-265).

No momento citado antes, estávamos começando nossa caminhada de aprendizagens e de experimentações com a proposta decolonial. A dedução de Apollo foi a porta de entrada para o estudo e a prática do audiovisual como possibilidade de decolonialidade do poder/ser/saber. Ao perguntar àquele grupo se era importante para nós, enquanto coletivo, conversarmos sobre aquelas questões para o ver/fazer audiovisual, F.S. e Apollo se pronunciaram:

F.S.: “Eu acho que é importante, porque o mundo audiovisual, pelo menos do cinema, ele realmente tem ali um Imperialismo muito centrado.”

Apollo: “É, eu concordo com o F.S., eu acho bem importante a gente conversar, até porque o cinema hoje em dia é uma coisa muito elitizada, onde pessoas ricas contam histórias de outras pessoas ricas, ao invés de tentar trazer um pouco de como é realmente a vida da população, não só brasileira, mas de, tipo, outros países. Além de só ficar contando as mesmas histórias de pessoas dos Estados Unidos, que vêm da classe média para cima. É, é muito importante que a gente comece a aproveitar a arte que vem de um meio diferente e que conta a história desse meio.”

Dessas falas, o que reverberou e o que ficou de inquietação para a pesquisa? A principal que identifiquei foi a necessidade de levar para os encontros *on-line* produções audiovisuais e fotográficas contra-hegemônicas, com as quais pudéssemos não só observar inversões epistêmicas e poéticas, mas que nos provocassem também a fazer tal movimento nas produções coletivas e colaborativas.

4.2.2 Colonialidade/decolonialidade: conversar e aprender com a Arte Contemporânea – repertórios para a produção de visualidades decoloniais

Quando lancei a ideia da educação audiovisual em cruzos de experiências sensíveis, antecipei a citação de dois outros caminhos epistemológicos com o qual esse estudo se cruza e conversa, o de Leda Maria Martins (2021), que emprega a ideia de *encruzilhada*, desde 1991, como um conceito e como operação semiótica que permite categorizar as formas que emergem das encruzilhadas, e o de Luiz Rufino (2019), a partir de sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, estabelecida como guerrilha epistêmica à colonialidade⁷⁴, chamada por ele de *marafunda* ou *carrego colonial* (herança colonial). No seu estudo, o autor evoca e invoca as sabedorias ancestrais africanas e afrodiaspóricas para o processo e ação de reencantamento do mundo. Segundo ele, a “invocação da ancestralidade como um princípio da presença, saber e comunicações é, logo, uma prática em encruzilhadas” (Op. cit., p.13).

Rufino avisa que emprega o termo descolonização preservando os sentidos fanonianos e compartilhando os princípios da decolonialidade. Assim, descolonização e decolonialidade aparecem em seu texto de forma imbricada, como parte de um mesmo processo e ação. Ele explica que reivindica o termo descolonização não como uma remoção da experiência colonial, mas como uma “ação que encarna força utópica, política e pedagógica para a transgressão da

⁷⁴ A ideia de guerrilha epistêmica vem da “rebelión epistémica”, com base em Quijano (2010; 2019), que propõe a decolonialidade do pensar como contraposição à colonialidade, uma guerrilha epistêmica contra o eurocentrismo. O objetivo dessa guerrilha seria o “Bem Viver”: um conjunto de práticas sociais orientadas na produção democrática de outros modos de existências, profundamente alternativos à colonialidade do poder, à colonialidade/modernidade/eurocentrismo (MÉNDEZ, J.C. Aníbal Quijano. *Ensayos en torno de la colonialidad del poder*. Tesis, ano 14, (19), Lima, 2021, pp.739-743). O Bem Viver é uma proposta global, com origens de concepções e vivências de povos originários andinos e amazônicos e de outros que se empenharam em viver harmoniosamente com a natureza, é uma proposta de construção de mundo, alicerçada na democracia, nos direitos humanos e nos direitos da natureza (ACOSTA, 2016).

obra/efeitos/heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem dos seres/saberes em prol de outro projeto de mundo” (op. cit., p.7).

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. (op. cit., p.9).

O autor aborda as formas da colonialidade do ser, saber e poder (Quijano, 2010) de uma forma própria, que perpassa suas vivências, alimentadas pelas aprendizagens afrodiaspóricas e epistemologias afrorreferenciadas. Analisa que a energia do *espectro* da modernidade, sustentada sobre raça, racismo e Estado-Nação, que continua a nos afetar, precisa ser transformada com um senso ético/estético, pela sabedoria das encruzilhadas, com “saberes que cruzam a esfera do tempo”, em que inverter algumas posições e cruzar algumas noções é inteligência da ginga, “sapiência do *entre*”, para fazer outros caminhos. Os caminhos seguidos por encruzilhadas cruzam com outro conceito imposto e que deve ser atravessado, a colonialidade:

Dessa forma, se a colonialidade emerge como o carregamento colonial que nos espreita, obsedia e desencanta, a descolonização ou decolonialidade emerge como as ações de desobsessão dessa má sorte. (RUFINO, 2019, p.9).

E, então, destacando que os efeitos de desencantamento produzidos pela colonialidade produzem bloqueios na comunicação entre os povos latino-americanos, a potência do *cruzo* e o exercício de *dobrar a linguagem* (ações de ampliação de outras formas de comunicação), o autor chega à definição de colonialidade como *carrego colonial*, que é mantido e propagado pelo espectro de violência do colonialismo. Assim, Rufino se coloca em diálogo com autoras e autores da América Latina, que também pensam sobre as questões da colonialidade e em ações para enfrentá-la, a partir da decolonialidade.

A modernidade é temporalidade/espço/estética que, desde o século XIX, é conceituada ou estabelecida como noção; na nossa contemporaneidade, ela vem recebendo outras leituras críticas, sinais de outras visualidades. Para o

grupo de estudos acadêmicos Modernidade/Colonialidade⁷⁵, a modernidade é questão central para análise crítica da colonialidade. Mas as ideias do grupo também receberam críticas, inclusive do ex-membro Santiago Castro-Gómez, que observou que aconteciam leituras tanto da Europa quanto dos Estados Unidos sobre a decolonialidade, em que a observavam como uma proposta homogênea, mas que, na verdade, houve diferenças de teses e métodos de análise entre seus membros. Ainda segundo a crítica de Castro-Gómez, a decolonialidade estava assumindo uma leitura macroscópica do sistema-mundo, deixando de lado os fenômenos microfísicos, e isso a levaria a imprecisões. Desse modo, as análises decoloniais tenderiam a confundir os atores históricos, igualando, cronologicamente e simultaneamente, modernidade a capitalismo (CASTRO-GÓMEZ apud MÉNDEZ, 2021, pp.741-742). Apesar disso, é notável que as ideias decoloniais dialogam e ajudam a ensolarar conceitos e ideias de outros autores, como Bourdieu (poder e violência simbólica) e para a compreensão da violência epistêmica (op. cit., 742).

Para Rufino, a modernidade é advento ocidental que se constitui por narrativas históricas com compreensões universalistas sobre as existências, sendo que essa não serve nem mesmo para compreender a sua própria fonte criadora. Mas quando a modernidade é vista e percorrida como uma encruzilhada, ficam expostos os limites e as contradições da produção de um mundo binário, dos efeitos de escassez e desencanto. É lançada a proposição desse novo conceito com a finalidade de leitura de mundo, uma “encruzilhada-mundo”, um horizonte que emerge “para credibilizarmos as ambivalências, as imprevisibilidades, as contaminações, as dobras, atravessamentos, os não ditos, as múltiplas presenças, sabedorias e linguagens, ou seja, as possibilidades” (p. 15). É importante dizer que o novo conceito, a encruzilhada, não é a negação da presença da modernidade; é crítica, ressignificação e caminho que promove transformações:

A encruzilhada não é aqui reivindicada para negar a presença da modernidade ocidental, mas para desencadeirá-la do seu trono e

⁷⁵ Originado a partir de evento organizado por Mignolo, na Duke University, reunindo vários professores/pesquisadores, dentre os quais: Quijano, Catherine Walsh e Santiago Castro-Gómez, em 1999.

desnudá-la, evidenciando o fato de que ela é tão parcial e contaminada quanto as outras formas que julga. (Op. cit., p. 15)

Portanto, o projeto da *Pedagogia das Encruzilhadas* é libertador, não na perspectiva de exclusão (isso estaria próximo da lógica ocidental da colonialidade), mas na perspectiva de atravessamento. A potência do cruzo se situa nas zonas fronteiriças, zonas de conflito político/epistemológico, descritas poeticamente por Rufino como esquinas da modernidade ocidental onde Exu está assentado.

Numa conversa sobre os desfiles de Carnaval, que, no ano de 2022, aconteceram em abril, fora da época de costume, entre janeiro e fevereiro, devido à pandemia de covid-19, perguntei à Apollo se ela havia assistido a algum desfile. Ela, então, respondeu que havia ficado doente, e por isso só havia acompanhado algumas notícias e imagens nas redes sociais posteriormente, mas enfatizou que suas amigas foram quem lhe deram maiores detalhes. Perguntei a ela se lembrava-se de alguns desses comentários:

Apollo: “Agora, eu lembro que elas comentaram bastante sobre o desfile da escola que homenageou o Paulo Gustavo⁷⁶ e também comentaram bastante sobre a escola que ganhou, que estava fazendo a homenagem a um dos Orixás, não lembro, exatamente, qual é.

No caso, naquele ano, a escola campeã, a Acadêmicos do Grande Rio⁷⁷, apresentou o enredo “Fala Majeté! Sete chaves de Exu”, que homenageava a força vital e importância de Exu, para falar do racismo religioso. Exu é Orixá que abre os caminhos da comunicação, inclusive para os demais Orixás, é prosperidade, é complexo, com variações das energias masculina e feminina, é associado às festas e às artes, senhor da encruzilhada dos três caminhos, protege, mas também prega peças. Como explica Rufino, é pluriversal, ambivalente e inacabado, por isso está “sempre praticando as fronteiras, os cruzos, os vazios deixados, os entres” (p.47). A incompreensão da ideia, potência e imagética de Exu, ao longo dos séculos, pelos olhares ocidentais, criou a visão demoníaca e estereotipada desse Orixá, então foi assim produzida uma outra visualidade descrita pela colonialidade. Contudo, como diz Rufino (op.

⁷⁶ Paulo Gustavo A. M. de Barros (1978-2021) foi ator, humorista e roteirista.

⁷⁷ O Grêmio Recreativo Escola de Samba Acadêmicos do Grande Rio é do município de Duque de Caxias, fundada em 1988.

cit.), “a encruza é o umbigo e também a boca do mundo, é morada daquele que tudo come e nos devolve de maneira transformada” (p.15), Exu é movimento e devir:

A potência da encruzilhada é o que chamo de cruzo, que é o movimento enquanto sendo o próprio Exu. O cruzo é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O cruzo versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem. (op. cit., p.16).

Naquele ano, a maior parte dos enredos das escolas do grupo especial falaram sobre valores culturais afro-brasileiros, sob diferentes aspectos, sendo a religiosidade de matriz africana um elemento de força ético-estético-narrativa em vários desfiles, mesmo quando o tema principal não era o da religiosidade. Alguns dos enredos apresentaram as tradições e ancestralidades afro-brasileiras, em contextos marcadamente ético-estético-políticos, apresentando ao público desfiles-espetáculos não só atraentes visualmente, mas provocadores de reflexão. Assim fez a escola Acadêmicos do Grande Rio, ao levar para a avenida um enredo que alguns comentaristas televisivos chamaram de “corajoso”.

Percebi aquelas escolhas também dialogando com o momento crítico dos dois anos pelos quais passamos sem Carnaval. Àquela época, ainda vivíamos cotidianamente os desdobramentos da crise de saúde desencadeada pela pandemia de covid-19. O Carnaval, manifestação cultural das mais famosas de nossa cidade e de nosso país, um dos principais motores econômicos da nossa indústria cultural, sempre foi lugar de questões culturais e políticas. Em 2022, a festa-espetáculo trouxe ao público momentos para encher olhos, ouvidos e olfatos (pois o espetáculo carnavalesco é uma grande instalação artística sensorial a céu aberto), contemporaneizando com os movimentos sociais antirracistas, dando respostas críticas e criativas às violências epistemológicas, religiosas e sociais cotidianas, que não só profissionais/brincantes das comunidades carnavalescas sofrem, mas também várias outras pessoas e famílias afrodescendentes. Desfilando vibrantemente suas identidades e alteridades, invocando a ancestralidade como princípio da presença, da resistência e, parafraseando Rufino (op. cit.), da reexistência, estavam a praticar

as encruzilhadas, que cruzam o sistema hegemônico. Afinal, não seriam os cruzos também contravisualidades?

Quando pensamos no audiovisual e na fotografia numa perspectiva de desconstrução, isso significa também desconstruir alguns padrões de pensamento de visualidades colonizadas, então, para fazer ver o diferente, o diverso, precisamos não só entender os significados, mas suas origens, suas ancestralidades, seus referenciais culturais, e fazer o movimento de olhar para nós, não só para percebermos nossos pontos de diferença, mas para percebermos como olhamos para essas diferenças, como estamos imaginando essas diferenças, que valores e que ética estamos acionando para isso. Daí, na minha conversa com Apollo sobre Exu, lancei as seguintes perguntas: *Que forças estão demonizando e por quê? Como a gente pode, hoje, olhar de uma maneira diferente?*

Apollo: “[...] eu acho que, pelo menos esse ano, eu não lembro dos outros, mas esse ano eu acho que esse está sendo bem o tema que eles estão tentando trazer: uma desconstrução, uma mudança, pra tentar tirar essas coisas que são um tabu aqui no Brasil e deixar trazer elas mais pra uma normalidade do dia a dia, pra mostrar como isso é uma coisa que acontece no nosso país, é uma coisa cultural e tudo mais.”

A cultura escolar é cruzada todo o tempo pelas culturas dos grupos da comunidade escolar. Mas, às vezes, esses são cruzamentos interpretados pela perspectiva epistêmica mergulhada na colonialidade, gerando silenciamentos e invisibilidades. Da época de escola, eu não tenho memórias de colegas estudantes que falavam sobre suas referências culturais afrodescendentes. E me recordo que o percentual de estudantes negros e negras com os quais estudei foi mínimo, estudei do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio no CPIL, *campus* Humaitá II, localizado na zona sul do Rio de Janeiro. A mesma observação faço em relação ao corpo docente do Colégio, àquela época em que estive como discente. Eu também não fui apresentada à memória de estudantes negras/os ilustres do Colégio Pedro II, como Lélia Gonzalez, pioneira autora do feminismo negro no Brasil; sua trajetória conheci quando já era professora dessa instituição de ensino, ao pesquisar junto com estudantes do PIAC *Investigações Visuais e Poéticas*, para o curta de animação *Todas em Uma* (2017). Hoje, Lélia Gonzalez é homenageada na placa, inaugurada em 2023, que fica ao lado da

porta do NEABI, *campus* Centro, sua obra é citada e estudada em nosso Colégio, mas seus textos ainda precisam ser mais estudados na educação básica.

Há uma tendência em afirmar que, desde a criação dos *campi* I, antes chamados unidades, de Ensino Fundamental I (popularmente, “Pedrinhos”), o Colégio Pedro II abriu mais portas para o ingresso de crianças e jovens afrodescendentes e de outros grupos étnicos. Mas pesquisas recentes elucidam que foi a implementação em seus processos seletivos do sistema de cotas, iniciado com a política de cotas sociais em 2004 e a política de cotas raciais em 2012, que desencadearam o início do processo de mudança no perfil racial do corpo discente.

Porém, como aponta a pesquisa de Coutinho; Arruda; Oliveira (2021), esse perfil foi ainda pouco modificado, uma vez que a política de cotas raciais é implementada só no Ensino Médio (conforme prevê, em sentido estrito, a Lei n. 12.711/2012)⁷⁸. Segundo essa mesma pesquisa, com dados referentes a 2019, considerando os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o *campus* que apresentou o menor índice de alunos negros foi o Humaitá II, com 5,80%, e com a maior diferença entre estudantes negros (24,61%) e brancos (69,35%). Imaginava, de modo geral, um cenário um pouco diferente desse, pois percebo que, comparativamente à minha vivência como discente na década de 90, houve mudanças, porém, os próprios dados da Instituição, nos quais se baseiam as referidas pesquisas, demonstram que são necessárias mais mudanças.

Uma das mudanças que venho acompanhando no CPII, através do *campus* Centro⁷⁹, é a maior comunicação espontânea em relação a determinadas referências culturais. Vem sendo mais comum estudantes manifestarem suas religiosidades de matriz africana e as expressarem artisticamente, assim como terem mais interesse em exposições que trazem essas presenças e representatividades.

⁷⁸A política de cotas raciais, em sentido estrito, foi iniciada no sexto ano, a partir de 2024, instituída pela Portaria 2418/2023, que trata de normatizar os procedimentos de avaliação de autodeclaração étnico-racial e sua validação no Colégio Pedro II.

⁷⁹ Pelo menos nos últimos cinco anos, excedendo os dois anos em que ficamos em função das excepcionalidades causadas pela pandemia, tempo em que foi mais difícil perceber a totalidade do cotidiano escolar.

O mais interessante é perceber que quando, nas aulas, conversamos com as imagens artísticas sobre tais assuntos⁸⁰, uma ou outro estudante se comunica trazendo seu próprio conhecimento de vivência ou sua vontade de saber mais sobre assuntos como mitologia africana. Em estudantes que já têm nos seus repertórios culturais conhecimentos sobre essas referências, por vezes consigo perceber que se ilumina um sentimento de pertencimento, expresso mesmo numa breve fala ou num sorriso entusiasmado; esse sentimento fica ainda mais visível quando são promovidas ações coletivas em eventos, como as feiras, as oficinas culturais no ambiente escolar e fora desse, promovidas por parceria com projetos educacionais externos, e ainda quando acontecem os encontros culturais não oficiais, aqueles dos corredores, entre os tempo-intervalos, como pequenas e entusiasmadas rodas de samba, que juntam alguns servidores da educação e estudantes. No ano de 2023, comecei a fazer, nos primeiros dias de aula, com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio⁸¹, um passeio pela memória do Colégio Pedro II, percorrendo com os grupos de estudantes as instalações e os espaços físicos oficiais de memória do *campus* Centro⁸². Nesse *tour*, além de visitarmos o NUDOM⁸³ e o Museu do Colégio, percorremos os corredores dos dois andares. Além da arquitetura do prédio histórico, falamos sobre as artes estudantis espalhadas pelas paredes – são algumas artes efêmeras, como grafites –, falamos das memórias estudantis nos usos cotidianos daqueles espaços e finalizamos o *tour* entrando na sala do NEABI, que, como o NUDOM e o Museu, são espaços de circulação controlada, ou seja, é necessário agendamento, no caso dos dois últimos, ou ter acesso a chaves, no caso do primeiro. A sala do NEABI, agora com as pinturas citadas no capítulo anterior, toca os estudantes num lugar diferente dos outros lugares

⁸⁰ Falo da minha experiência no CPIL, mas é importante lembrar que a abordagem aos temas de matriz africana nas escolas de educação básica, mesmo tendo o respaldo da lei nº 10.639/03, ainda sofre com episódios de embates preconceituosos promovidos por pessoas (nas diferentes categorias que compõem uma comunidade escolar) com posições conservadoras e colonializadas, em instituições de ensino de qualquer região do Brasil.

⁸¹ No CPIL, as turmas do primeiro ano do Ensino Médio são divididas em dois grupos, que se revezam dentro de dois semestres letivos, tendo aulas de Artes Visuais e de Música, cada grupo, por vez, durante um semestre. Além de estudantes já matriculadas/os, recebemos estudantes de outras escolas, nesse ano/série, são estudantes que entram por concurso.

⁸² Esse é o primeiro *campus* do Colégio Pedro II. Fundado em 1837, foi tombado como Patrimônio Histórico e Cultural em 1983.

⁸³ Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, junto com o Museu Histórico e a Biblioteca Histórica formam o CEDOM (Centro de Documentação e História).

oficiais de memória, também repletos de imagens e de objetos históricos, de grande importância para o Colégio, sua comunidade escolar, e para a história da educação brasileira, e que proporcionam diferentes focos de interesses, dependendo do grupo de estudantes. No entanto, no NEABI, naquela pequena sala, os olhos mais curiosos e atentos logo percebem a coleção de livros sobre história africana, afro-brasileira e mitologias africanas. É um espaço concentrado de afroreferências culturais. Para muitos estudantes, aquele espaço oferece o primeiro contato de conhecimento com determinados elementos, imagens, signos e símbolos afroreferenciados, na escola e fora desta. As reverberações desse *tour* se desdobram ao longo do curso das aulas de Artes. Essa nova prática foi desencadeada pelas minhas experiências educativas e pedagógicas narradas nessa pesquisa e pela própria pesquisa – é fruto, portanto, do impacto das metodologias vivas.

Então, marés de mudanças culturais também ocorrem, as ações políticas coletivas do cotidiano escolar, junto com as políticas públicas de ações afirmativas e inclusivas, criadas em grande parte devido à participação política e cidadã de movimentos sociais que as reivindicam, fazem as espirais girarem e permitem conhecermos novos mares e navegarmos com outros olhares. Os coletivos formados por estudantes e professores engajados em pautas sociais como o antirracismo, o feminismo, as diversidades, que se somam aos Núcleos institucionais, como o NEABI, o NEPA, o LAEHD e núcleos de atendimento às necessidades específicas, os NAPNES, todos podem promover e nutrir novas visualidades das culturas escolares pedrosegundenses, pois cada *campus* tem sua própria cultura. Durante o período de pandemia, vários outros projetos foram criados e parcerias foram estabelecidas. Recentes lançamentos de publicações de professoras e professores da Instituição reúnem algumas das experiências pedagógicas desse período de pandemia⁸⁴. Dessa forma, são criadas possibilidades de cruzos, possibilidades de transformações.

⁸⁴ *Relatos insurgentes no ensino da arte*, Curitiba: Selo Novo, 2022, organizado pelos professores/pesquisadores Marcelino E. Rodrigues, Sirlene Ribeiro Alves e Juliana Zarur, reúne diferentes experiências pedagógicas, durante o período pandêmico. Inclui meu relato de experiência: *Estudantes em experiências audiovisuais escolares e visualidades de memórias sensíveis*, p. 115-131.

4.2.3 Percepções da colonialidade na cultura visual – marcadores visuais e discursivos da colonialidade

No início do primeiro ciclo, apresentei ao grupo um jogo de *videogame* de estratégia, chamado *Civilization*⁸⁵. Pelo Brasil, existem vários projetos educacionais em escolas públicas e privadas com jogos, inclusive de desenvolvimento de jogos educativos, com diferentes visões sobre a relação do jogo com a educação. No entanto, os jogos costumam ser vistos na educação como recursos educacionais de duas principais formas: ênfase no educativo em detrimento do lúdico, quase uma necessidade de dizer que, se é educativo, não é só diversão, ou ênfase no potencial do lúdico para promover o educativo. No entanto, às vezes, ainda sustentando uma ideia geral de que os jogos são mais interessantes e mais relevantes para o desenvolvimento humano nas infâncias, pois estas estão aprendendo a compreender o mundo que as cercam. Ora, mas esse não seria o destino comum que temos até o fim de nossas existências?

Nas práticas culturais contemporâneas, os jogos, principalmente as suas modalidades eletrônicas, atraem e envolvem crianças, jovens, adultos e idosos, desde aqueles que só querem diversão àqueles que se profissionalizam em produzir jogos ou em serem jogadores profissionais. Costumam impactar também na educação os desequilíbrios emocionais e sociais imputados a práticas compulsivas de jogo. Mais recentemente, observamos ainda o vício nas apostas eletrônicas entre jovens estudantes. O fato é que a cultura dos jogos, principalmente os digitais, mudou bastante nessas últimas décadas. Além de serem brincadeira doméstica, de reunião dos irmãos ou amigos da vizinhança, eles movem grandes indústrias, eventos internacionais, capitais e muitas imaginações. Multimídias e circulando por diversos tipos de plataformas e dispositivos, eles podem estar em qualquer lugar, a qualquer momento, inclusive no tempo de aula, sem permissão, concorrendo com a atenção aos estudos

⁸⁵ Jogo de *videogame* de estratégia baseada em turnos, lançado em 1991, desenvolvido por Sid Meier, Firaxis Games e outros.

escolares, por isso, também, há o esforço das escolas em desenvolverem estratégias pedagógicas para fazer desse produto cultural um outro recurso educacional, que promova interdisciplinaridades e inclusão dos estudantes com necessidades específicas.

Pesquisando clipes de música para levar aos nossos encontros de pesquisa, deparei-me com o clipe da música *Baba Yetu*, composta por Christopher Tin, em 2005, e cantada em *suali*⁸⁶. Pesquisando um pouco mais, descobri que ela havia sido composta para integrar a trilha sonora do jogo *Civilization*. Ao assistir vídeos demonstrativos do jogo, percebi que poderia ser um interessante artefato cultural para nossas conversas.

Pesquisadora/professora: “[...] o nome da música é “Baba Yetu”. E, surpreendentemente, para mim, “Baba Yetu” é um Pai Nosso, diferente do outro conhecido mundialmente, e cantado em uma das línguas africanas. O compositor da música é um estadunidense com ascendência chinesa. Depois, eu descobri que é uma música que foi feita para a trilha sonora desse jogo aqui: *Civilization*. Alguém de vocês conhece esse jogo?”

Apollo: “O V. falou que conhece.”

Pesquisadora/Professora: “Ah! E aí, V., fala um pouquinho, você já jogou?”

V.: “Não, eu nunca joguei, mas eu conheço por nome, só isso.”

Pesquisadora/Professora: “Você sabia dessa relação da música com o jogo?”

V.: “Não, eu não sabia.”

Pesquisadora/Professora: “Então, a música foi feita para um dos volumes desse jogo. O jogo, pelo que eu entendi, é de estratégia de conquistas de territórios. Cada volume centra a trama em determinados continentes. Vamos só escutar um pouquinho da música.”

(Visionamento do clipe da música “Baba Yetu”, cantada em *suali*, com participação do coral masculino BYU, dos EUA, e do cantor britânico-estadunidense Alex Boyé, orquestra filarmônica BYU, 2016).

⁸⁶ *Suali* ou *suahíli*, língua banta, que reúne falantes de diferentes países da África Oriental, como Burundi, Ruanda, Zâmbia, Quênia e Somália.

Imagem 28 – **Navegue III e IV** – Música Baba Yetu, videoclipe, 2016. Alex Boyé, orquestra filarmônica BYU. Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vsINANZ6Riw> ; videoclipe do jogo *Civilization*, Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IjHDmyhE1A>



Pesquisadora/Professora: “Esse outro vídeo é o *trailer* do jogo:”

(Visionamento do *trailer* do jogo *Civilization*)



Apollo: “Eu achei legal quando, nos dois vídeos, meio que o mundo vai se expandindo. Vai mostrando como o jogo se expande, esse tipo de coisa, eu achei interessante, foi uma *vibe* que passou nos dois vídeos.”

Inicialmente, desenvolvemos nossa conversa sobre os grupos representados, observando se havia diversidade representada, e quais grupos eram mais visibilizados. Comentamos sobre as arquiteturas que apareciam no jogo, por uma vez, paramos para observar aquela que não era europeia, uma representação de arquitetura andina; outra vez, paramos no momento da cena de troca de cultura material entre um personagem europeu e um personagem de um povo originário das Américas. Em relação ao clipe, os comentários giraram em torno da organização espacial das pessoas. Perguntei ao grupo se

percebiam diferenças de representatividade cultural entre o vídeo do jogo e o videoclipe da música.

Apollo: “Eu acho que a primeira coisa que eu notei foi que teve uma diferença no protagonismo de cada um, porque enquanto que o jogo mostra bem mais gente branca, europeia, no outro não tem essa presença tão forte, assim na centralização (do foco). Mesmo que nesse (no jogo) também tenham pessoas de outros nacionalidades, não me parece uma representação tão legal assim.”

Zio.: “Os dois vídeos tinham um foco em pessoas brancas. Tudo bem que parece que esse jogo é de 2005, né? Por ser mais antigo, talvez não tenham se ligado tanto nisso, mas no outro clipe também tem tipo umas 50 pessoas brancas em volta, e um só cara negro cantando. Não sei, eu achei que os dois vídeos têm essa semelhança.”

Nossa conversa, então, caminhou em torno da narrativa visual focada nos colonizadores, ainda que a trilha sonora fosse cantada em suaíli, uma referência cultural africana, e mesmo que no jogo aparecessem diferentes culturas. Posteriormente, exibi para o grupo o vídeo-prévia do quarto volume do jogo, esse ambientado no Brasil, no qual aparece em destaque o personagem de D. Pedro I e uma representação anacrônica da forma estética do Carnaval brasileiro. Conversamos sobre aquela representação.

Apollo: “Eu achei meio esquisito, porque me parece que eles estão representando mais o que eles chamam de Carnaval lá fora, do que realmente o que é o Carnaval. A única coisa que me remete ao Carnaval é esse Sambódromo pequenininho. Mas o resto parece muito tipo um daqueles parques de diversão temporário, sabe? Parece mais um circo do que o Carnaval, mesmo, que a gente conhece, eu acho que se eles erraram um pouquinho na representação. Mas também não tem muito o que fazer.”

Pesquisadora: “Por que você acha que não tem muito o que fazer?”

Apollo: “Porque é meio estranho você representar o Carnaval do Rio, porque o Carnaval de rua, pelo menos aqui no Rio, é um monte de gente junta, um monte de caixa de som, o pessoal se divertindo. E, tipo, para você botar numa época antiga, não sei como é que era na época, não sei se era assim antigamente, hoje em dia, que é desse jeito. Por isso que eu estou estranhando. Mas tipo, se fosse pra representar do jeito que eu vejo, ia ser muito difícil, porque ia ser só um amontoado de pessoas.”

Recorto para refletir o trecho de uma fala anterior de Apollo: “meio que o mundo vai se expandindo” – a animação que produz esse efeito visual no jogo tem sentido para as estratégias operacionais do mesmo, como representa os vínculos conceituais. Vividamente, a proposta do jogo se conecta à lógica operacional da colonialidade, no que diz respeito às estratégias de expansão para dominação. Trata-se de um modelo de ser no mundo, um modelo filosófico-cultural, o qual é também analisado pela professora/pesquisadora/crítica Aza Njeri:

Esse modelo filosófico-cultural ocidental tem uma forma expansionista e dominadora de performar seu lugar no mundo, atrelando ao eu ("Senhor do Ocidente") a verdade exclusiva de ética e estética. Nesse sentido, cabe à outridade negociar sua pertença como estratégia de sobrevivência à realidade desumanizadora desse sistema. (NJERI, A., 2022).

Pela e através da arte, negociamos pertenças.

4.2.3 Cosm visões/cosmopercepções – decolonialidade como políticas visuais ético/estético/poéticas na cultura e na arte contemporâneas

Abordo nessa sessão uma experiência de ateliê remoto de montagem imagem-som e algumas conversas culturais e artísticas com imagens audiovisuais que têm como ponto comum a visibilização de perspectivas decoloniais.

Já no ciclo dois, naquele mesmo dia da conversa sobre os desfiles de Carnaval na Avenida Sapucaí, no Rio de Janeiro, em 2022 (estão lembradas leitoras e leitores?), fizemos uma sensibilização sonora. Eu estava inspirada por minha experiência no curso *on-line* de fotofilmes, com a professora e fotógrafa Cláudia Tavares, pois, nas experimentações de montagem que realizamos no curso, escolhíamos uma música para uma imagem fotográfica que recebíamos; de outra vez, escolhíamos uma imagem fotográfica para um som que recebíamos, e a intenção era experimentar a rítmica da montagem fotofílmica. Já a proposição com as estudantes da pesquisa visava a perceber os efeitos do som para a criação dos sentidos das imagens, ainda sem enfatizar a questão do ritmo entre imagens e sons; então, consistia em olhar para uma imagem e imaginar um som para ela. Criei uma pasta com algumas imagens digitais, algumas fotografias criadas por estudantes participantes da pesquisa, outras do projeto de Iniciação Artística e Cultural e outra imagem criada por mim. Cada uma das estudantes poderia escolher qualquer uma delas.

Imagem 29 – Cismar II. Acervo: Pessoal da autora da pesquisa. Foto: Autora da pesquisa, Alcântara, MA, 2001.



Fonte: Autora.

Antes de receber as montagens curtas das estudantes, resolvi fazer uma experimentação para conversar com o grupo. Escolhi uma imagem fotográfica ([imagem 29](#)) com a qual já havíamos feito uma experiência anterior de conversa cultural. Tirada anos atrás, quando eu estava no fim do segundo período da Faculdade de Artes, na UERJ, durante uma excursão que fiz com colegas da graduação para o Encontro Nacional dos Estudantes de Artes, ENEARTE, em São Luís do Maranhão, naquele outro momento da pesquisa ela estava combinada a um som, uma montagem curta com um som instrumental – eram apenas os primeiros batiques do fonograma.

Pesquisadora/Professora: “A gente já conversou sobre essa imagem fotográfica. Você se lembra?”

Apollo: “Lembro, que você não tirou na cidade em que você nasceu, mas era perto da cidade em que você nasceu.”

Pesquisadora/Professora: “Eu nasci em São Luís, de lá para essa outra cidade, Alcântara, fica em torno de uma hora e meia, de catamarã. Você não tinha ainda visto com esse som. Ouvindo com esse som, o que isso remete a você?”

Apollo: “Eu acho que me remete um pouco, talvez, como essa área seria antes de ser como é hoje em dia, com algum povo originário ocupando, fazendo festas e coisas assim. Pelo menos é o que me remete.”

Pesquisadora/Professora: “Ah! Então, a música a remete a alguma cultura que faz parte da história desse lugar, é isso?”

Apollo: “Sim.”

Pesquisadora/Professora: “Então, você nunca escutou um som como esse?”

Apollo: “Eu acho que já, ele não me parece estranho.”

Pesquisadora/Professora: “Não é samba, é?”

Apollo: “Não, não.”

O som era uma música de um grupo maranhense de Tambor de Crioula, uma herança cultural afrobrasileira que faz parte da identidade cultural de Alcântara, o lugar da fotografia. Lemos juntas o que apareceu após pesquisa no Google sobre essa expressão cultural:

“Tambor de crioula ou punga é uma dança de origem africana praticada por descendentes de escravos africanos no estado brasileiro do Maranhão, em louvor a São Benedito, um dos santos mais populares entre os negros. É uma dança alegre, marcada por muito movimento, dos brincantes e uma descontração.” (Trecho do Wikipedia, em pesquisa no Google, acesso em 20 ago. 2022).

Perguntei à Apollo o que ela achava daquele trecho. Ela afirmou que o texto lhe esclarecia e que a ajudou a mudar a perspectiva dela sobre a *colagem* (montagem)⁸⁷ que eu havia apresentado antes; ela declarou que realmente não conhecia aquele ritmo, aquela expressão cultural. A avisei que mostraria depois o vídeo com os brincantes do Tambor de Crioula, com o fonograma que ela havia escutado, mas, antes, li novamente o texto e perguntei mais uma vez se ela queria comentar algo. Ela respondeu que não tinha nada a comentar, então, perguntei o que ela achava dos termos “escravos” e “descontração” naquele contexto, que tipo de visão ou perspectiva ela percebia sendo apresentada,

⁸⁷ A noção de montagem como colagem surgiu no primeiro ciclo da pesquisa, a estudante trouxe consigo para o segundo ciclo da pesquisa e a desenvolveu até o fim da mesma.

lembrando das nossas recentes conversas sobre a colonialidade. Ela, então, falou:

Apollo: “Eu acho que a maioria das coisas que você pesquisa através do Google, não só na Wikipedia, traz sempre uma versão mais embranquecida da realidade. Tenta sempre usar palavras de uma forma não muito natural sobre aquela coisa, eles falam de uma visão muito de fora sempre. Então, acho que não faz jus ao que realmente é. [...] é um tipo de resistência, porque depois de tantos anos sofrendo mudanças e meio que sendo jogada pra baixo, essas coisas conseguiram resistir. E grande parte também de muitas coisas de matriz africana conseguiram resistir através do tempo. Também é porque foram... não roubadas, né? Mas usadas pela religião católica. Tanto que existem muitos santos da igreja católica que se remetem muito a Orixás. Isso é uma coisa que eu já ouvi bastante. Por exemplo, lá no Colégio, no ano letivo do ano passado, a gente viu algumas *lives* na aula de Sociologia. Em uma dessas *lives* as pessoas comentaram que, por exemplo, São Cosme e São Damião, se eu não me engano, foram inspirados no Orixá Erê⁸⁸, eu não tenho certeza, se é verdade mesmo, mas tem certas coisas que sobrevivem por causa dessa absorção que a Igreja Católica também teve delas.”

Conversas, como dito antes, provocam acontecimentos. Nessa fala de Apollo é criada uma abertura para conversarmos sobre sincretismo, muitas das vezes só olhado pelo resultado aparente, já estabelecido em “coisas” ou nos artefatos culturais, das culturas materiais e imateriais. Quando isso ocorre, todos os processos de formação e os contextos que antecipam as aparências costumam ficar num segundo plano ou nem são cartas exibidas no jogo, nesse sentido, deixam de ser visualizadas questões culturais. O sincretismo resulta de (re)criações alternativas das coisas já existentes, como nos explica Hall:

O resultado do mix cultural, ou sincretismo, atravessando velhas fronteiras, pode não ser a obliteração do velho pelo novo, mas a criação de algumas alternativas híbridas, sintetizando elementos de ambas, mas não redutíveis a nenhuma delas. (HALL, 1997, p.22).

Não é natural, é estratégia, ou melhor, tática política/ética/estética, que, como Apollo mencionou, produz resistências. Mas muitas vezes, envelopados como produtos culturais dentro de sistemas de circulação hegemônicos, ou, ainda, atravessados pelos apagamentos desencadeados por apropriações de visualidades hegemônicas, não são comunicados como tal. Essa abordagem propicia confusões na assimilação e na percepção dos sincretismos.

No entanto, é também importante ressaltar que nossa conversa já havia caminhado bastante. Até aquele momento, já havíamos nos nutrido de outras

⁸⁸ Orixá Erê é o Orixá criança, também conhecido no Brasil como Ibeji (nação Ketu) ou Vunji (Angola e Congo). É divindade da brincadeira, da alegria, está ligado à infância, presente nos rituais de Candomblé. As populações africanas e afrodescendentes no Brasil fizeram o sincretismo cultural desse Orixá com os santos católicos São Cosme e São Damião.

conversas e experiências culturais, dentro do projeto de pesquisa e fora desse, como declara Apollo. As aprendizagens sobre a relação entre colonialidade e decolonialidade já surfavam ondas maiores, desde a conversa sobre o jogo *Civilization*, o que sensibilizava mais níveis de compreensão.

Naquele mesmo encontro, finalizamos visitando o Instagram da artista Kika Carvalho e soubemos juntas sobre a sua participação, com algumas obras, na exposição *Crônicas Cariocas*, no Museu de Arte do Rio (MAR), que visitaríamos posteriormente. Apollo identificou o uso recorrente da cor azul nas obras da artista. A aplicação com intencionalidades da cor de modo não natural, sem correspondências miméticas, tem lugar de destaque na história da arte moderna, na história da arte ocidental, foi prática artística recorrente nos movimentos europeus e brasileiros de vanguardas modernas. A presença dessa prática nas diferentes vertentes e modalidades artísticas nos estilos de artistas e programas estéticos de grupos sempre foi envolvida pelas discussões de visões dicotômicas entre razão e sentimento/intuição, mas também pelas visões integrativas dessa relação. Segundo a própria Kika Carvalho, o uso da cor azul em suas obras está relacionado à sua vivência na cidade-ilha de Vitória (ES), a relação com o mar, subjetiva/intuitiva e ancestral. A série *Brasões* (2020), realizada pela artista, evidencia seu lugar de pertencimento cultural afro-brasileiro. É um desdobramento de outra série, *Brinquedos*, que tematiza violências; por sua vez, *Brasões*, segundo a própria artista, fala sobre potências. *Brasões* se desdobrou em uma série de pipas, projeto artístico desenvolvido no contexto de suas experiências como educadora social com crianças, no Morro do Quadro (Vitória). Tanto nos brasões-pinturas quanto nos brasões-pipas, há representações de insígnias dos Orixás, como o ofá de Oxóssi, e as respectivas cores simbólicas.

Pra quem é novo por aqui, a série “Brasões” é um trabalho que tem relação direta com a minha atuação enquanto educadora social. Feito e pensado nas diversas crianças periféricas que conheci ao longo dessa trajetória, um dos caminhos que escolhi percorrer para dialogar sobre nossas potencialidades e tecnologias de resistência, sobre aquilombamento. Cada Brasão é uma conversa de fé e desejo de mudança.” (@kikacarvalhokika, 18 ago. 2020)⁸⁹

⁸⁹ Reprodução autorizada pela artista.

Kika mostra ao público um trabalho fruto de pesquisa artística contemporânea afroreferenciada, originário de “tecnologias de resistência”, da qual fazem parte as encruzilhadas. Ela pratica sua arte escrevendo gramáticas contravisuais e decoloniais. Rufino também nos fala sobre a importância de visibilizar e valorizar essas práticas artísticas/culturais/políticas:

Devemos credibilizar gramáticas produzidas por outras presenças e enunciadas por outros movimentos para, então, praticarmos o que, inspirado em Exu e nas suas encruzilhadas, eu chamo de cruzo. (RUFINO, 2019, p.11)

Daí a prática pedagógica artográfica de pesquisa foi, sem planejamento, enredando caminhos para encontros em cruzos, promovidos pelo repertório da curadoria de imagens e vídeos, pelas experiências nas rodas de conversa *on-line* e, ocasionalmente, pelos encontros presenciais, esses últimos tendo uma especial importância no fortalecimento dos atravessamentos e nas aprendizagens em cruzos.

Anteriormente, vivemos outros momentos-virada no diálogo com a arte e seus movimentos na Arte/Educação. Nesse estudo citamos o movimento da Escola Nova e também as Escolinhas de Arte no Brasil, cujas remanescentes seguem em atividade. Vivemos, atualmente, um outro momento, em que a arte contemporânea brasileira, de modo geral, se faz mais presente nos cotidianos escolares, mesmo que ainda seja um movimento tímido. No Colégio Pedro II, a abordagem da arte contemporânea está como conteúdo letivo principal no primeiro ano do Ensino Médio, há mais de uma década. Porém, nos últimos anos, ela vem sendo experimentada e estudada em cruzamentos-diálogos com as produções artísticas de outros períodos e culturas ao longo de todos os anos do Ensino Fundamental II. No ensino fundamental I, esses movimentos já aconteciam há mais tempo. Fora isso, mais recentemente, ocorre um reaparelhamento cultural dos espaços culturais e uma maior oferta de programações artísticas e culturais na cidade do Rio de Janeiro, passados o período de pandemia e os quatro anos de políticas públicas federais

governamentais⁹⁰ estagnadas no que tange ao fomento da área cultural e artística. Projetos e ações de outros espaços de formação (como Museus, Centros Culturais, Galerias e outros espaço não tão oficializados) estreitam o contato entre a arte contemporânea e as escolas.

Pois essa produção artística contemporânea emana, cada vez mais, o interesse em dialogar na energia das diversidades, com pesquisas interessadas nas contravisualidades e nas proposições de novas visualidades, dialoga com estudos pós-coloniais e decoloniais, com referências baseadas em afro-perspectivas, perspectivas cosmológicas originárias, afro-diaspóricas e aborda criticamente os relativismos, em suma, engendra e enreda necessários *debates epistemológicos* (CASTRO, 2020). O vocabulário e as gramáticas produzidas por outras presenças e enunciadas por outras vivências/experimentações artísticas nos trazem o Xamanismo amazônico, com as artes de Jaider Esbell, Denilson Baniwa e Daiara Tukano, dentre outras e outros artistas contemporâneos de diferentes etnias indígenas. Suas artes oferecem ao público propostas para encantar o mundo. Dessa forma, com poéticas relacionais, a criação e a circulação dessas artes se encontram com as ideias críticas pós-coloniais e com os estudos decoloniais, especialmente, de pesquisadoras e pesquisadores brasileiras/os contemporâneos, como Ailton Krenak, mas também com autores estrangeiros, como Frantz Fanon. Nesse contexto, o audiovisual, nas formas de videoarte, videoinstalação, videoperformance, *video mapping* e outras linguagens híbridas do vídeo se tornam terrenos e mares navegáveis de cosmopercepções e importantes meios de expressão e comunicação com o público de várias gerações.

Em entrevista concedida à IHU On-Line, Denilson Baniwa comenta sobre a presença de artistas indígenas no cenário artístico brasileiro:

IHU On-Line – Você considera que há uma ocupação do território, mas realizado de modo simbólico por artistas e estudantes indígenas no espaço urbano, fazendo exposições?

Denilson Baniwa – Certamente, estamos ocupando um território simbólico e hegemônico que historicamente construiu um imaginário da identidade nacional de forma excludente e discriminatória. Essa

⁹⁰ Me refiro ao período de janeiro de 2019 a dezembro de 2022.

ocupação se verifica justamente pelo não reconhecimento que indígenas possam ser produtores de arte e conhecimento além do que está preestabelecido pelo imaginário da Academia e da sociedade. Os povos nativos sempre foram representados, expostos e estudados por meio do seu silenciamento. Dessa forma a arte produzida por indígenas, seja ela qual for (artes plásticas, cinema, teatro, fotografia etc.), nunca estará destituída de seu sentido e intenção política, mesmo que inconscientemente. (DORRICO, J.; MACHADO, R., 2018, p.46).

Uýra Sodoma⁹¹ é uma das artistas cujo trabalho conheci na trajetória de pesquisa, que faz parte dessa geração de artistas cujos projetos e processos artísticos dialogam com ideias pós-coloniais e decoloniais:

Foram muitos os presentes e palmatórias. Foram inúmeras as noites de fome por causa de nossa língua. Reduziram os brotos pra que se houvesse a fuga. Pedacos de nossos corpos, árvore, entregues como troféu. Por isso nasci de costas. Bonito o prédio, né? Uma beleza arquitetônica com as origens de Manaus. Daqui Barões acendiam charutos com notas de cem dólares, enquanto comandavam a construção de Manaus e o alargamento da Amazônia. Essa moderna. O Neoclássico cobriu o natural, uma *Belle époque* que nada tem de bela. Ali dentro, exibidas em sala como objetos estão urnas funerárias de meus parentes que lá são chamados de povos nativos pré-colombianos. Elas foram descobertas em dois mil e dezoito como vem sendo por todo este território indígena Manaus, Brasil, a cada perfuração da terra avó. Onde piso estavam duzentos e cinquenta e seis vestígios arqueológicos. Pedacos nossos, indígenas. Cento e trinta e três anos depois, a cidade descobriu o que cobriu. Gente originária, nossas culturas e conhecimentos cobertos por pisos, telhados, reboco, concreto e escadas metálicas, estruturas construídas que abandonam a memória da Terra e depois são também abandonadas. O passo nada tem de liberdade. Me incomoda e me faz falar não que está aqui é real sendo vista, mas o que está aqui é real, o que sempre esteve e estará aqui e não é visto. Tu é índio, né? Mas, tu é índio de verdade? Mas, tu é índio de verdade? Mas, tu é índio de verdade? Quem diria que no meio da Amazônia, no centro geográfico dela, um tipo novo de ser humano fosse ensinar aos seus a estranhava a vovó mata. E esse lugar se chama Matriz. Já diziam os meus que um dia nos citariam como lendas. Parece que o teatro de Anchieta funcionou. Esse dia chegou. As páginas brancas, abertas ensinam que ficamos no século dezesseis. Que índio não existe mais. Por isso, de novo, um vírus e o governo brasileiro enterraram muitos parentes meus como não indígenas. E dessa vez eu vi. Você conhece a história do homem primitivo e homem moderno? São esculturas encomendadas pelo governo em mil novecentos e sessenta e quatro, com o golpe militar. Ignorava-se tudo a todo custo. Mais uma vez, para se cobrir a memória em nome de uma identidade nacional. Era mais apagamento indígena. Lá estavam as esculturas na Praça da Saudade. Depois viajaram muitas vezes. Horto, praça e agora Paço Municipal. Dizem que o homem pré-histórico significa a Amazônia primitiva que olha para o seu futuro - o homem moderno. Este homem moderno quando foi colocado segurava um globo que simbolizava a conquista da terra. E apontava a conquista do espaço. É engraçado e triste. Mas o globo se

⁹¹ Uýra Sodoma (Emerson Munduruku), AM, é uma artista *drag queen* amazônica, bióloga de formação. Emerson Munduruku criou para si a personagem drag Uýra em 2016.

perdeu com tantos remanejos da escultura. O Globo está se perdendo, enquanto moderno só se aponta para um futuro que não existe. Mas de fato, não anda como o mundo originário e ancestral. Mas, a tal Amazônia primitiva, nos traços que se vê, indígena e preta, segue andando. Se transformando, se apropriando, retomando. Não importa se comemos macarrão, usamos boné ou Wi-Fi, o que brota de território indígena é broto indígena. Se Manaus começou hoje de costas para o rio, para a vovó e para quem é de verdade, essa é a época do ano quando as águas voltam a encher. As águas trazem nas águas reais passos de liberdade. Somente em Manaus, reexistem mais de quarenta e cinco povos indígenas de diversas origens, identificadas ou não. Eu não pedi para estar aqui. Eu vou aprendendo a viver nesse encontro de mundo. Pra onde a gente for, a gente vai ser indígena.

(Transcrição do áudio da videoperformance *Manaus, uma cidade na aldeia*, de Uýra Sodoma, 2020).

Imagem 30 – Vídeo-texto - *Manaus, uma cidade na aldeia* (2020), Uýra Sodoma, 6 min. Acervo: Instituto Moreira Salles/ Programa Convida, 14 dez. 2020. Fonte: Youtube, canal do Instituto Moreira Salles. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GxHTnxu4Oi0>



Alice: “[Eu consegui escutar] Eu gostei da parte que ele cita que os povos indígenas são vistos como lenda hoje em dia. Eu gostei porque dá pra fazer um trocadilho de lenda e lenda como heróis, entendeu? E também, realmente, a sociedade vê povos indígenas na cidade e quer tirar a natividade deles. Então, é um assunto bem importante que deve ser falado e discutido.”

Pesquisadora/Professora: “Obrigada, Alice.”

Gia: “[...] eu gostei, ah, tem várias partes que eu gostei, as partes que *ela* anda pela cidade e as pessoas olham e, às vezes, elas completamente ignoram, mas outras prestam atenção. E achei muito interessante, porque junto com a fala e junto dessa questão também que a Ana falou, das pessoas não reconhecerem os indígenas dentro da nossa sociedade e não reconhecerem o espaço deles que é o nosso também, em alguns momentos. Fala dos espaços que não são de todos.”

A arte da performance, multimídia, efêmera, transdisciplinar, experiência transitória que pode ter tempo de permanência em vídeo ou ser fragmento de permanência na fotografia, se desloca ou se realoca em muitos lugares físicos, conceituais e poéticos. Ela tem como canal principal – que alguns chamam de suporte e outros de agenciador – o corpo. O corpo que é visto e vê, sente, pensa, percebe, é, numa performance, lugar dispositivo de fluxos de energias expressivas, comunicativas, disruptivas, é um “corpo-pensamento” (MARTINS, 2021). O corpo de Uýra na cidade é dispositivo disruptivo de temporalidades e

de memórias, mesmo que não tivesse a narrativa falada, assim já o seria. Enquanto Alice escolhe comentar sobre a fala narrativa, em *off*, pós-produção, Gia escolhe falar do corpo caminhante, da performance, do corpo/espço no vídeo. Mas ambas falam sobre o corpo-pessoa. Alice foca na visualidade do corpo e faz novamente uma correlação entre o que escutou na videoperformance e o repertório de sua cultura jovem e, ao fazer isso, ela não esvazia o sentido original da fala no contexto da obra, ela apresenta um outro ponto de vista; então, temos “lenda” como algo do passado e pejorativo, e “lenda” como algo heróico e valoroso. Não se trata de um não entender, mas sim de um querer entender de outra forma. São dois lugares diferentes para a mesma palavra, duas visões, dois olhares. Vocês, leitoras e leitores, podem aí lembrar do heroísmo imputado aos personagens indígenas nos romances alencarianos do século XIX (*Peri e Iracema*)⁹². Esse também não é o lugar evocado pela fala de Alice, pois aqueles estão num tempo passado, e a fala de nossa estudante traz uma visão do ser indígena no presente.

Já Gia, comentando sobre os efeitos da performance no público, amplia a conversa para a relação corpo/espço. A presença, que é tanto falada na narrativa oral, é, ao mesmo tempo, performada, uma performance do encontro de mundos. Nesses mundos, de cujos cruzos, na lógica operacional da decolonialidade, foram produzidos vários apagamentos e silenciamentos, foram também construídos “espaços que não são de todos”. Mas os espaços, as cidades precisam ser para todas, todos e todes – esse deveria ser o princípio da vivência/prática democrática. Essas tensões são presentificadas na performance de Uýra, que responde a essas questões culturais epistemologicamente e de forma politicamente poética, lançando com seu corpo suas referências estéticas ancestrais, combinadas à estética e à linguagem de arte contemporânea:

As práticas culturais que têm o corpo como seu agenciador privilegiado, o corpo vivo do sujeito, nos permitem assegurar que toda arte, assim como toda performance, traduz um estilo significativo singularizador da cultura e das pessoas que a vivificam e respondem a idiomas cognitivos e filosóficos, assim como a uma pletora de

⁹² Ainda há *Ubirajara*, do romance com mesmo nome no título, publicado em 1874, mas esse difere dos outros dois escritos por José de Alencar, pois é ambientado antes da colonização portuguesa; é narrado em terceira pessoa, por um narrador observador.

referências estéticas e de modos de estilização complexos. (MARTINS, op. cit., p. 67)

Eu costumo dizer para minhas turmas que, no fazer artístico, a técnica costuma estar a serviço de nossas intenções, pensamentos e sentimentos. Enquanto público, estamos como espectadores/observadores participativos sob os efeitos e estímulos sensoriais e sinestésicos das técnicas escolhidas.

Pesquisadora/Professora: “...Esse efeito, visualmente, eu sinto uma agonia, lá (na videoarte) da Parente, vocês falaram da agonia, aqui, o que vocês sentem com esse efeito?”

Alice: “Sim, eu também senti uma agonia com esse efeito. Eu acho que [...] ele falou sobre o fato de ter nascido de costas e ele está na direção do mar e tal, aí acho que esse efeito quis trazer a ideia de que ele saiu da realidade de que ele era acostumado e estava indo pra outra realidade, Manaus, pra cidade, sabe?”

Gia: “Eu custei a entender, talvez por eu não lembrar muito bem exatamente o que ele fala, nestes momentos, mas tem essa questão, né? Do lapso, desses pequenos segundos que a gente se perde nesse movimento, que cria essa sensação de desconforto, mas visualmente acho que é algo muito interessante, muito legal de se ver, apesar de causar desconforto, essa agonia.”

Os efeitos comentados por nós motivaram uma conversa cultural na qual nossas recepções foram partilhadas, nossa conversa agenciou interpretações cognitivas sensíveis. A instabilidade da imagem em movimento de Uýra, em *Manaus, uma cidade na aldeia*, propositalmente, atravessa o modo de ver de não indígenas, o modo de ver ocidental. Como ainda costumamos ver os povos indígenas? Como escolas veem/percebem e educam sobre as culturas indígenas? Ao escrever este capítulo, me lembrei de uma obra de Arissana Pataxó, na qual a artista traz uma pergunta-provocação para o público. Com *Mikay* (pedra que corta) ([imagem 31](#)), Arissana Pataxó pergunta ao público: “O que é ser índio para você?”. No vídeo, Uýra repete seguidamente, por quatro vezes, a pergunta que pessoas não indígenas lhe costumam fazer: “Mas tu é índio de verdade?”. Essas perguntas se conectam e falam da dinâmica entre vivência de “raça” e espaço de pertencimento, surgem atravessadas pelas políticas visuais, conforme os contextos de práticas cotidianas do racismo, analisados por Kilomba (2019). A pergunta colocada por Arissana Pataxó pode ser contraposta àquela narrada por Uýra. Pois a pergunta “Mas tu é índio de verdade?” expõe visões coloniais, denotando preconceitos que definem visualidades de “raça”, territorialidade e uma percepção de temporalidade condicionadas pelas lentes da colonialidade.

Alice identifica no efeito visual o trânsito de espaços-realidades-mundos, Gia enfatiza o tempo, ou melhor, a percepção desse. O lapso de tempo em que nos perdemos nos movimentos rápidos e simultâneos do corpo performático contrasta com a calma e a imutabilidade da cidade. O efeito visual, gerando o rápido desconforto mencionado por Gia, junto como os sons da floresta, irrompe e atravessa a visualidade da cidade de Manaus. Então, o efeito visual parece-me presença e temporalidade em disputa, em cruzos. Mas Uýra nos fala que, ainda assim, suas identidades indígenas reexistem: “Pra onde a gente for, a gente vai ser indígena”.

Imagem 31 – Arissana Pataxó, Mikai, 2009, escultura de cerâmica, 60 cm.



Fonte: Instituto Pipa. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>

Depois que visionamos um outro vídeo, esse não era um vídeo de arte, mas um vídeo em que a artista se apresentava ao público, Gia comentou o seguinte:

Gia: “Eu achei muito legal o fato dela⁹³ juntar o conhecimento científico, da parte da Biologia e tudo, com a Arte. Achei muito interessante.”

Capítulos atrás, trouxe o debate sobre o conhecimento artístico e o conhecimento científico a partir do empenho teórico/prático das metodologias alternativas de pesquisa, dentre elas, as metodologias artísticas, em combinarem ambos. Rapidamente, Gia ressaltava aquilo que é diferente do que foi lhe ensinado como distante, com fronteiras muito dicotômicas, a relação entre arte e ciência.

Finalizando a nossa conversa, naquele dia, comentei sobre as fotografias que Alice, Gia e Apollo haviam trazido, tempos atrás – as fotografias-conversa (imagem 22). Perguntei às meninas se elas percebiam algum diálogo entre aquelas suas fotografias e o trabalho da artista Uýra.

Gia: “[...] conversa bastante com o fato de estabelecer uma conexão entre pessoa e natureza.”

No ensaio de Viveiros de Castro (2004) sobre o pensamento ameríndio⁹⁴ e seu perspectivismo, o autor discorre e interpreta a relação Natureza/Cultura, fazendo crítica aos modos de análise tradicionais ocidentais dessa relação, marcados pelos pensamentos dicotômicos que opõem natureza e cultura, criados para interpretar o mundo ocidental, e que não podem ser utilizados para descrever os territórios das *cosmologias*⁹⁵ não ocidentais, da mesma maneira. Esse movimento exige, segundo Viveiros de Castro, um “reembaralhamento das cartas conceituais”. O autor, então, sugere o *multinaturalismo*, ao invés do *multiculturalismo*, numa inversão de concepção de mundo, no qual o ponto de vista de referência é o dos povos originários, no qual a cultura e o “sujeito”⁹⁶ seriam a forma do universal, enquanto a natureza e o objeto a forma do

⁹³ As estudantes oscilaram no emprego de gênero da artista, fixando o pronome feminino depois do visionamento do segundo vídeo, quando a artista se apresenta como “uma pessoa de dois espíritos, trans”. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wm-Mu5Ps8Pw>.

⁹⁴ Mantive a terminologia “pensamento ameríndio” da escrita do autor.

⁹⁵ Algumas leituras e práticas da decolonialidade aparentam desconsiderar que o Ocidente também tenha suas cosmologias. Então, considero importante perceber que mesmo que a ordem de conhecimento e de compreensão de mundo tenham sido ancoradas e balizadas pelo universalismo, racionalismo dicotômico e relativismo, o que produziu diversos tipos de desprendimentos do ser no/com o mundo natural, os cosmos e as cosmologias continuam a fazer parte da formação cultural do Ocidente e ainda habitam os imaginários e as produções culturais e artísticas. Dentro das propostas do Bem Viver e do reencantamento do mundo, desse modo, penso ser sempre possível reascender o diálogo sensível entre as cosmologias ocidentais e as não ocidentais.

⁹⁶ Mantive o termo empregado pelo autor - “sujeito”.

particular, entendendo que natureza e cultura, nas concepções de povos originários, não equivalem aos mesmo estatuto dos análogos ocidentais, pois, nessa perspectiva, são concebidas como “configurações relacionais, perspectivas móveis” – pontos de vistas.

Os artefatos possuem esta ontologia interessante e ambígua: são objetos, mas apontam necessariamente para um sujeito, pois são como ações congeladas, encarnações materiais de uma intencionalidade não-material. E assim, o que uns chamam de ‘natureza’ pode bem ser a ‘cultura’ dos outros. (p. 233)

Sobre essa relação natureza/cultura/vida, Krenak (2020) fala:

Desde muito tempo, a minha comunhão com tudo o que chamam de natureza é uma experiência que não vejo ser valorizada por muita gente que vive na cidade. Já vi pessoas ridicularizando: “ele conversa com árvore, abraça árvore, conversa com o rio, contempla a montanha”, como se isso fosse uma espécie de alienação. Essa é a minha experiência de vida. (KRENAK, op. cit., pp.7-8)

O mesmo autor demonstra, assim, a sua cosmopercepção:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, op. cit., p. 5)

Viveiros de Castro fala da mudança de entendimento sobre a ontologia do pensamento das etnias indígenas, nos estudos da Antropologia, saindo de uma percepção etnocêntrica para uma percepção cosmocêntrica, para entender, por exemplo, que, para os povos originários, “natureza e cultura são parte de um mesmo campo sociocósmico” (p. 234).

No perspectivismo dos povos indígenas brasileiros, onde o mito é vida e gerador de conhecimentos, “cada espécie de ser aparece aos outros seres como aparece para si mesma – como humana” (p. 229) A humanidade é também um conceito diferenciado, pois está imbricada não à espécie, mas à condição (DESCOLA apud CASTRO, 2004). Krenak (2019) fala ainda sobre a condição humana condicionada a um padrão de existência, e qualquer instabilidade nesse padrão pode causar uma ruptura na mente e jogar a humanidade num abismo. A pandemia foi um momento de total instabilidade, a partir do qual precisamos olhar e acolher os nossos cacos e os cacos vizinhos. Assim como já escrevi por aqui, foi um momento para pararmos e olharmos para nós; cada pessoa que teve

a oportunidade de fazer esse exercício/reflexão teve a chance de perceber de alguma forma seu mundo interno e se reposicionar diante do mundo externo. Em seu livro seguinte, Krenak, se referindo a esse período doloroso vivenciado pela humanidade, escreve:

Essa dor talvez ajude as pessoas a responder se somos de fato uma humanidade. Nós nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém mais presta atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. (KRENAK, 2020, p. 4).

O mesmo autor (2019) também fala que esse padrão de humanidade gera uma divisão entre categorias de humanos e sub-humanos, “humanos muito-humanos” e os “quase-humanos” – os primeiros são os que operam no padrão de humanidade apartado da natureza, essa limitada de (co)relações, e os segundos são os que estão “fora da dança civilizada, da técnica, do controle do planeta”, dançando “uma coreografia estranha”, eles são excluídos de diversas maneiras. Essa é lógica-dança de uma tal dita civilidade que define uma humanidade que suprime e consome a própria humanidade:

Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. (KRENAK, 2020, p. 5)

Na conversa-entrevista *on-line* com Aline Rochedo Pachamama para o documentário *Enraizar*, ela estava em quarentena, junto com sua família puri, na Serra da Mantiqueira. Naquela ocasião, bem como Krenak (2020) comenta quando esteve na situação de quarentena, não se sentindo num confinamento, como vivemos nós, outras e outros que moramos nos grandes centros urbanos, percebemos a mesma diferença na experiência de quarentena vivida por Aline. No entanto, ela comentou que pessoas não indígenas, às vezes, tentavam ter acesso às cachoeiras da região, expondo-a e expondo seus parentes a riscos de contaminação. Durante a entrevista, num dado momento, ouvimos um som que imaginamos ser de um pássaro. Era uma arara. Aline se referiu à arara como “parenta”. Então, foi com Aline que, primeiramente, aprendi o que Krenak e Castro nos ensinam sobre “parentes por afinidade” na perspectiva indígena.

Segundo Castro (2004), a partir da epistemologia objetivista, pessoas e objetos são vistos como processos de objetivação, o que não passa por esse

processo permanece irreal e abstrato, a “forma do Outro é a coisa”. O autor supõe que o xamanismo dos povos originários das Américas parece ter um ideal inverso, conhecer é personificar, tomar o ponto de vista daquilo ou daquele que deve ser conhecido, a “forma do Outro é pessoa”. Por isso, Castro defende que o xamanismo é uma arte política. Artistas indígenas contemporâneos como Jaider Esbell, Denilson Baniwa, Daiara Tukano, dentre outras e outros, acionam essa arte política em seus ativismos.

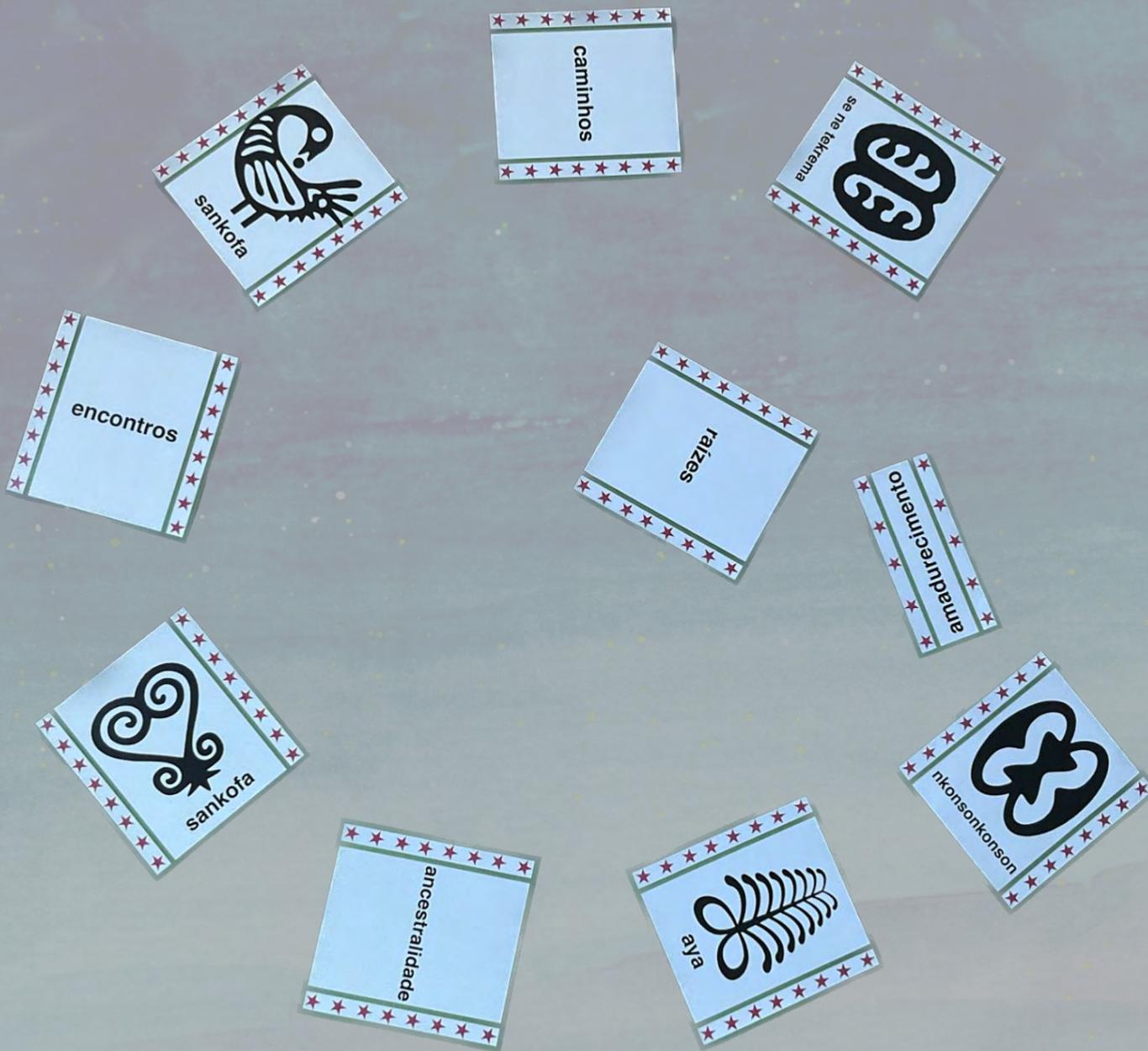
O xamanismo é um modo de agir que implica um modo de conhecer, ou antes, um certo ideal de conhecimento. Tal ideal é, sob vários aspectos, o oposto polar da epistemologia objetivista favorecida pela modernidade ocidental. (CASTRO, op. cit., p. 231)

Quando Gia observa como sendo o ponto comum entre as fotografias-conversas e o trabalho artístico de Uýra a conexão entre pessoa e natureza, sabemos que essa conexão não acontece da mesma forma, pois as bases epistemológicas em que estão ancoradas diferem. Mas esse comum sensível é o ponto de atravessamento, é o cruzo. Nesse contexto, a partilha do sensível (RANCIÉRE, 2016) precisa, então, passar pela experiência de bricolagem, pois, aproveitando sua potência para definir o espaço de ser ou não ser visível num espaço comum, nas perspectivas decolonial e cultural, sua função é de cooperar na revelação do que foi sedimentado, aterrado pelas práticas e políticas culturais da colonialidade, enredando-se, espiralando-se com diferentes caminhos epistemológicos, ganhando sentido novo, ajudando a combater os esquecimentos, pelas encruzadas, agindo para ressignificar os encontros das fronteiras culturais, em todos os seus âmbitos.

Combater o esquecimento é uma das principais armas contra o desencante do mundo. O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres, livres e combatentes de qualquer espreitamento do poder colonial. (RUFINO, 2019, p. 12).

É preciso sankofar! É preciso espiralar! É preciso reencantar!





• Capítulo/ Cena 5

CAPÍTULO/Cena V. *Intervenções estéticas – deslocamentos visuais e epistemológicos com a arte contemporânea*

Neste capítulo, trago conversas e estudos coletivos, enredados durante a pesquisa, sobre as intervenções estéticas na/com a Arte, abordadas no contexto da política visual (hooks, 1995). Apresento os caminhos que foram criados e aqueles que cruzaram o projeto de educação audiovisual da pesquisa e analiso as artografias, as metáforas e as aprendizagens em cruzos espiralares do processo de criação de *Aya*.

Considero as políticas visuais imbricadas às políticas culturais, por isso mesmo a prática/procedimento/operação artística das intervenções estéticas é aqui entendida como produtora de deslocamentos visuais e epistemológicos, que envolvem a ética-estética e enredam poéticas políticas. Ocorrendo no âmbito dos processos de produção das imagens (reitero que nas imagens em movimento também, apesar de que, nesse primeiro momento, focarei nas imagens fotográficas), elas têm a importância de possibilitarem a produção de contravisualidades e de visualidades decoloniais, no âmbito de circulação pelos contextos socioculturais e políticos.

Podemos bem considerar que a arte contemporânea, no universo dos fazeres e saberes artísticos e culturais do Ocidente, recebeu uma de suas principais heranças da arte moderna – o procedimento conceitual da apropriação, que demanda a operação de deslocamento do contexto histórico e relacional originário do objeto apropriado, seja ele uma imagem ou outro tipo de artefato cultural, não necessariamente de natureza artística, que, nesse último caso, através do referido procedimento, é alçado à categoria artística. Essa operação conceitual, que não apenas brota do pioneirismo dos *ready-mades*, objetos de Marcel Duchamp, como também brota do pioneirismo das fotomontagens dadaístas de Hannah Höch, tinham lá, primeiramente, a intencionalidade de estabelecer novas relações entre arte e vida. Enquanto o primeiro empreendia deslocamentos para questionar o público sobre o que é visto/percebido como arte, a segunda empreendia deslocamentos para questionar o lugar e a imagem da mulher na sociedade, numa visão que acenava

para o multicultural. Apesar dessas diferenças, ambos partilhavam entre si deslocamentos visualmente e conceitualmente criados numa mesma base epistêmica, ocidental de referenciais culturais europeus.

As apropriações artísticas das imagens produzidas a partir do mundo, sejam elas feitas por meio de fotografias ou de composições fílmicas, videoarte e outros, podem ser feitas de modo a serem releituras, citações ou (re)mixagens; em todos esses processos, elas são mergulhadas em novos contextos e sujeitas a novas produções de sentidos. Mas, ao concordar com Gomes (2020), quando afirma que as imagens brotam da cultura e agem sobre/com ela e que há fluidez no que possuem de valor simbólico, cultural, histórico, social e político, que estão sempre associados a outros códigos, considero que as imagens da Arte circulam na mesma dinâmica de produção/circulação a que esse autor se refere para falar das imagens, em geral:

Como artefato cultural, as imagens são materialidades produzidas e consumidas por indivíduos situados num tempo-espaco cultural e político que expressam pontos de vista, relações históricas e dilemas existenciais. (Gomes, 2020, n.p.)

Costumo dizer às/aos estudantes das turmas de Ensino Médio que o que chamamos de arte contemporânea não é só a arte produzida nos tempos atuais, é a arte que tem enraizado em si um pensamento artístico contemporâneo, fruto do contexto vivido na contemporaneidade, e que, mesmo herdeira de alguns princípios estético-conceituais modernos, questiona padrões hegemônicos de visualidades:

[...] a contemporaneidade tem sido marcada por questionar e pôr em suspeição as principais edificações do modernismo: as certezas, as linearidades, os sectarismos, o ordenamento, as ideias desenvolvimentistas etc. (Gomes, 2020, n.p.)

Nessa presente pesquisa, alguns desses e outros questionamentos contemporâneos estão sendo levantados e comunicados pelas conversas/encontros com a arte contemporânea, pelos Estudos da Cultura Visual, pelos estudos decoloniais e pela a/r/tografia, numa ação investigativa, pedagógica reflexiva, investigativa, cultural e artística de pensar com esses cruzos a Educação. Percebo que, no cenário artístico contemporâneo brasileiro,

os pensamentos contemporâneos intensificaram novos e diferentes agenciamentos⁹⁷, a partir dos quais são estabelecidos deslocamentos de bases epistêmicas, proposições de deslocamento das hierarquias, questionamentos do *status quo* de lugares hegemônicos e de visualidades produzidas pela colonialidade. Artistas, individualmente ou em coletivos artísticos, desenvolvem pesquisas e projetos que atravessam suas vivências e inquietações, que dialogam, tanto de modo intencional como de modo não intencional, com questões, noções e conceitos presentes nos estudos pós-coloniais e decoloniais.

Como comentei anteriormente, novas gerações de artistas, especialmente de grupos sociais que, durante muito tempo, tinham pouca ou nenhuma representatividade na circulação nos espaços legitimados de Arte, oferecem ao público novas formas de ver/pensar/sentir, com referenciais de outras bases epistêmicas.

Essas gerações de artistas se mostram em sintonia com várias das ideias de crítica às heranças coloniais, se comunicam com conceitos, epistemologias e operações ético/estético/políticas que enredam poéticas contra-hegemônicas, acionam perspectivas, antes pouco visibilizadas nas artes, promovem visualidades contravisuais e decoloniais. Não é uma generalização, até porque a Arte é feita por artistas e coletivos cujas trajetórias, pesquisas, referências e interesses são muito variados. Por meio delas, o engajamento e o ativismo visual (Mirzoeff) se manifesta em artivismo, ação artística política com compromisso de promover mudança social e cultural; sem nem mesmo a publicação de manifestos, fazem/provocam o acontecer. Cabe lembrar, no entanto, que esse espírito político na arte brasileira não é uma novidade trazida pela arte contemporânea ou apenas pelas novas gerações. As diferenças estão, principalmente, nos lugares sociais ocupados por essas artistas contemporâneas e esses artistas contemporâneos na estrutura social e nas bases epistêmicas que fundamentam seus pensamentos e fazeres artísticos. As mais novas gerações de artistas contemporâneas/os se inspiram também em referenciais artísticos e culturais que vêm de gerações anteriores, como Rosana

⁹⁷ Os agenciamentos, segundo Deleuze e Guattari (1980), referem-se aos modos como diferentes elementos se organizam e se conectam para uma configuração específica. O autor conceitua o “agenciamento maquínico” e “agenciamento coletivo”, trata-se de uma abordagem não hierárquica e não determinista.

Paulino, Ayrson Heráclito, Eustáquio Neves, e ainda mais anteriores como Rubem Valentim, Abdias Nascimento e Emanuel Araújo. Essas gerações, que há mais tempo ocupam lugares de destaque na formação e produção artística e cultural brasileira, criaram legados e ainda criam aberturas, provocando importantes fricções, por também desempenharem papéis múltiplos de artistas/curadores/críticos/pesquisadores/professores/museólogos, atuando nos vários espaços de circulação da arte, fazendo movimentar as peças do tabuleiro, estando em lugares de liderança e de poder/voz, desde épocas menos ainda favoráveis aos diálogos contra-hegemônicos.

O Audiovisual, como visto aqui, com suas fronteiras fluidas, expandidas, em seus novos meios, formatos, processo, fluxos e circuitos criativos também enreda trajetórias semelhantes, que se cruzam com as das Artes Visuais contemporâneas. Nesse sentido, *videoarte*, *video mapping* e outras linguagens expandidas do cinema, também chamado outros cinemas (BAMBOZZI; PORTUGAL, 2019), se tornam linguagens de ativismo visual. Coletivos como o *Projetemos*, artistas multimídias e artivistas e coletivos indígenas aqui já mencionados promovem ações de intervenção urbana com o vídeo, trazendo possibilidades de construção de visualidades decoloniais e contravisuais. Especificamente no Cinema, ressalto a força expressiva e contravisual do cinema de Zózimo Bulbul, também percebo que esse cineasta já nos trazia visualidades decoloniais. Rosa (2018) pesquisou os efeitos pedagógicos e poéticos do encontro de filmes de Bulbul com graduandos, focando na presença negra nos espaços de saber/poder da Universidade. O pesquisador analisou as categorias corpóreas, estéticas, históricas e pedagógicas da cinematografia de Zózimo Bulbul.

É nas marés das criatividades, desejanter e imaginativas, contestadoras e (re)formadoras de mundos, com movimentos das políticas visuais e das políticas culturais, que, por exemplo, os oceanos aproximam as experiências e vivências afro-diaspóricas de artistas das Américas e todos os territórios globais, em que vivem e criam com e a partir de suas afrodiásporas. Outros movimentos de aproximação e diálogos de pertencimentos, identidades, alteridades, memórias ancestrais revigoram e ressignificam os cruzos culturais, em redes de

territórios-espacos, cruzos sensíveis que dão novos sentidos à partilha do sensível, que se faz nas encruzilhadas do poder, do saber, do ser/sentir. A exposição emblemática *Histórias Afro-Atlânticas*⁹⁸, movimentando os fluxos das marés, cruzando temporalidades-espacialidades diversas, foi um desses momentos de comunicação e de formação, que acionou epistemes não hegemônicas e questões culturais, de suma relevância para as aprendizagens na relação das Artes Visuais - Cultura Visual - Educação. Depois dela, exposições como *Nakoada: estratégias para a arte moderna*, no Museu de Arte Moderna (MAM/RJ); *Crônicas Cariocas* e *Um Defeito de Cor*, no Museu de Arte do Rio (MAR) e mais outras também ofereceram ao público experiências de aprendizagens em cruzos culturais e epistemológicos. Cabe ainda ressaltar que muitas dessas mais recentes exposições apresentam propostas de compromisso pedagógico com a educação pela Cultura Visual.

Pensando no ensino da Arte, considero necessário que as escolas e os cursos de graduação em Arte dialoguem com esse fluxo. Para tal, isso significa trabalhar metodologicamente com conceitos e questões da arte e das culturas visuais, que, em parte, já estão latentes em produções artísticas, nas mais diversas produções culturais, e na concepção de várias exposições de Arte. Esse é um caminho pedagógico relevante que podemos semear junto com nossos estudantes, já que numa visão de estudo e de práticas críticas do ensino com a Cultura Visual procuramos tensionar as normatizações dominantes, que envolvem o conjunto da colonialidade do poder (eurocentrismo, patriarcalismo e heteronormatividade), com a “intenção de sugerir uma série de passos que possam ajudar a converter a cultura visual em fonte de indagação” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 66). No ano de 2023, a lei 10.639/03 completou vinte anos de vigência – o que a educação e o que o ensino de Arte contam desse tempo? Que experiências de cruzos estão acontecendo?

É no contexto das práticas artísticas contemporâneas que são produzidas as intervenções estéticas como tal enunciadas no início desse capítulo. Por isso,

⁹⁸ Essa exposição, realizada pelo Museu de Arte de São Paulo (MASP) em parceria com o Instituto Tomie Ohtake, em 2018, reuniu 450 trabalhos de arte de 214 artistas, do século XVI ao século XXI, e fez parte de um extenso Programa de formação cultural em torno das histórias afro-atlânticas, iniciado por dois seminários internacionais, realizados em 2016 e 2017, que originaram a antologia *Histórias Afro-Atlânticas*, que fundamentou a referida exposição.

defendo a tese de que as intervenções estéticas são perspectivas de transgressão criativa, de atravessamento poético-político no campo da Arte, com impactos nas visualidades do corpo social, político e cultural. Com elas são estabelecidas formas de desestabilizar as visualidades hegemônicas; artistas e demais produtoras e produtores de cultura visual interferem, além de visualmente e conceitualmente, epistemologicamente nas imagens do mundo e nas narrativas desse, criando outras visualidades, que podem ser tanto contravisualidades como visualidades decoloniais. Elas são metodologias visuais. Então, por que não pensá-las no campo do ensino da Arte?

Dito isso, apresento a vocês, a partir de agora, como as intervenções estéticas e seus deslocamentos produzidos entraram nas rodas virtuais de conversa desta pesquisa e a suas importâncias para o ver/pensar/fazer o audiovisual estudantil, numa perspectiva decolonial. Partimos das perguntas: *O que é intervir? Como e por que intervir?*; ponderamos que, quando a intervenção vem dos poderes hegemônicos, não gera transformações, pelo contrário, tem como objetivo manter a ordem social, controlar os corpos e os lugares sociais.

[...] podemos dizer que as imagens são lugares de interações e manifestações partilhadas; sejam elas comungadas, questionadas ou contestadas em função das conexões e filiações que estabelecem. A questão relevante que se segue é tentar entender a quem esse tipo de interação interessa e serve. (GOMES, 2020, n.p.)

A partir do que Gomes nos lembra nesse trecho, olho para as disputas culturais e atores socioculturais-políticos que as movimentam, em prática de cruzo, e entendo que isso nos impele a pensar sobre a colonialidade de poder e suas implicações com as colonidades do saber e do ser. Conversando em grupo, comentamos sobre as intervenções urbanísticas, empreendidas por projetos governamentais de urbanização em cidades, que, muitas vezes, perpetuam a marafunda colonial, gerando processos de gentrificação nos espaços urbanos, apagando memórias, deslocando populações de seus contextos de direitos, de trabalho, educação, saúde e de sociabilidade cultural. São empreendimentos justificados pela necessidade de revitalização e de desenvolvimento econômico, que podem resultar, para dizer em poucas linhas, em mudanças promovidas pela

especulação capitalista, sem o cuidado e respeito aos direitos humanos dos que vivem e ocupam aqueles espaços. Essa é uma questão histórica e muito comum na estruturação urbana de vários bairros da cidade do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, nosso território-locação foi o Centro, cujas mais recentes mudanças, ocorridas na última década, também se situam na problemática supra- apresentada.

Saindo da energia desse fluxo, Apollo comunicou seu pensamento sobre o que compreendia por intervir:

Apollo: “Eu sempre penso em intervir como algo que é, tipo: você deixar alguma coisa para trás, você deixar uma marca sua em algum lugar.”

Na sua raiz etimológica, intervir é “vir entre”; no contexto das políticas culturais e das políticas visuais, navega pelos lugares de poder e de autoridade. Brevemente, Apollo nos leva a caminhar com três categorias indispensáveis para a análise das intervenções estéticas como potências de ressignificação e de decolonialidade, *pessoa/ser – tempo – espaço*.

A partir disso, começamos a conversar sobre a perspectiva do “sujeito” e a perspectiva do “objeto”, quando, então, relembramos a videoarte de Grada Kilomba, *Enquanto eu Escrevo* (2015), visionada pelo grupo em um momento anterior, cuja memória, naquele momento, foi acionada para falar sobre a questão da diferença do relatar e do ser relatada/do. Voltando-se para a ação do corpo (pessoa/ser) no espaço urbano, Apollo trouxe mais uma visão:

Apollo: “Eu acho que intervir pode ser você, por exemplo, fazer uma mudança em alguma coisa, realocar alguma coisa, ou até mesmo fazer um grafite, uma pichação, botar alguma coisa nova na paisagem.”

Assim, caminhamos para a presentificação do corpo político e foi criada a entrada para falarmos sobre os *deslocamentos*. Falamos, de modo geral, que há espaços em que são perpetuadas os mesmos tipos de ocupação, que há lugares de poder que são ocupados pelos mesmos tipos de pessoas, e nos direcionamos para conversar sobre visibilidade e invisibilização.

Nossa próxima porta de entrada para estudar as intervenções estéticas foi *Black is King* (2020)⁹⁹. Com e a partir de imagens-frames desse álbum visual

⁹⁹ *Black is King* é um álbum visual e filme musical da artista Beyoncé, uma releitura do filme *Rei Leão*.

e filme, falamos das releituras, dos cruzamentos (da cultura europeia com as culturas africanas em cultura afrodiaspórica) que constroem a narrativa visual e simbólica do mesmo. Para informar nossa conversa e desenvolver ideias acerca da decolonialidade do poder, do ser e do saber, conhecemos trechos da análise crítica de Aza Njeri¹⁰⁰ sobre o referido álbum visual, no qual a realeza e o empoderamento da negritude são visibilizados com várias afrorreferências. Como se trata de um produto cultural inserido na indústria cultural, hegemônica e de base capitalista, a própria crítica/pesquisadora/professora avalia esse impacto, mas, principalmente, reconhece a importância que o álbum tem para comunicar histórias, personalidades, poder e alteridades africanas.

Considerando que, dentre as várias funções das imagens, uma delas, segundo Gomes (2020), é a de funcionar “como elemento de ligação entre um indivíduo e outro, entre um grupo social e outro”, o valor cultural e artístico de uma imagem ou de uma criação audiovisual também está nos efeitos de identificação cultural, em como são combinados e comunicados os referenciais culturais, por isso, Aza Njeri se refere ao poder pedagógico da Arte acionado por *Black is King*.

Nosso encontro com as intervenções estéticas nas Artes Visuais foi uma caminhada diversa e muito importante para as aprendizagens decoloniais e antirracistas. Nos encontramos com obras de: artistas brasileiras – Rosana Paulino, Roberta Barros, Fernanda Magalhães; artista brasileiro – PV Dias; artista estadunidense e afro-americana – Emma Amos, que conheci a partir dos estudos sobre arte e crítica de arte de hooks (1995). Posteriormente, me encontrei com a presença da arte de Amos, em uma exposição na Pinacoteca de São Paulo – com e através de todas essas obras conversamos sobre o poder da intervenção estética artística para a produção de novos sentidos do ser, do poder, do ver e do ser visto.

As metodologias de ensino da Arte são diversas, por isso mesmo o trabalho com as imagens na Arte/Educação também o é. Assim, nas diferentes práticas educativas podemos ter vários modos – prefiro não chamar de modelos, de trabalhos educativos com as imagens: imagens exibidas e enunciadas em

¹⁰⁰ Para conhecer o ensaio crítico de Aza Njeri sobre o filme, acesse: <https://rioencena.com/black-is-king-uma-analise-afrorreferenciada-do-novo-album-visual-de-beyonce/> Acesso em: 02 abr. 2024.

seus contextos logo de início; imagens exibidas sem que suas informações sejam inicialmente apresentadas; imagens de arte que não são exibidas antes da produção artística, dentre muitas outras. Na minha concepção, todas são válidas, desde que possam ser intercambiadas, combinadas e flexibilizadas.

Imagem 32 - Emma Amos, à esquerda - *A camisa da senhora Guaguin* (1994); à direita – *Medição, Medição* (1995), acrílica s/ tela, fragmento de tecido Kente, bordas de fios africanos, *laser-transfer* de fotografias.



Fonte: Internet. Acervo: Birmingham Museum of Art, NY. Disponível em: <https://www.artsbma.org/collection/measuring-measuring/>

No primeiro encontro das meninas com a obra de Emma Amos, considerei começar apresentando brevemente as credenciais da artista e seu interesse em afirmar a negritude e o seu direito de fala/expressão de artista mulher negra, numa sociedade racista e num mundo da Arte embranquecido. Em sequência, as meninas viram as obras *A camisa da senhora Guaguin* (1994) e *Medição, Medição* (1995). A primeira obra suscitou observações do grupo acerca do deslocamento que a artista provoca trazendo fragmento de uma obra de Guaguin e intervindo com seu corpo sobre a visualização e sobre a visualidade daquela, pois a obra da artista se destaca em deslocar o lugar de corpo feminino objeto/objetificado para o lugar de corpo feminino agente/subjetivo e criador. Já *Medição, Medição* suscitou mais debate sobre a representação do corpo nu:

Apollo: “Eu acho que uma coisa que me chama atenção [...] é que, desde muitos anos, sempre teve essas esculturas com o corpo nu. Todo mundo achava, inclusive, muito bonito e muito lindo, mas, sempre que tem o corpo de uma mulher negra, todo mundo leva para um lado muito sexual, muito sexualizado. Acho horrível, horroroso, é muito sem noção. Mas ninguém ligava para quando era uma escultura de um homem grego, não sei quantos anos atrás, então, tem também bastante desse preconceito com certos tipos de corpos, principalmente corpos negros.”

Gia: “[...] eu estou tentando pensar nessa mão e esse chapéu que seguram esse recorte de um corpo, de uma foto de uma escultura. Também é bem interessante o que a Apollo falou. E o corpo, que seria para representar o corpo da mulher negra, eu imagino, é um corpo que está semicoberto. É interessante, está comparado, ao lado de um (corpo) de homem branco, que tá completamente nu.”

Entrou também em nossa conversa a análise de bell hooks sobre a obra de Emma Amos:

Colocando sua própria imagem em pinturas e gravuras que retratam um mundo onde ela nunca poderia “pertencer”, Amos resiste à objetificação e subordinação. Anunciando subversivamente sua subjetividade por meio da apropriação imaginativa do espaço de poder ocupado pelos homens brancos, ela emerge das sombras para chamar a atenção para o saber subjulgado. (hooks, 1995, p.165)¹⁰¹

Foi possível, então, desenvolver aprendizagens, a partir da decolonidade do poder, que sejam desdobradas sobre a decolonialidade do ser e do saber. Observando que hooks se refere ao caráter subversivo da subjetividade como prática de transgredir as hegemonias estabelecidas e insurgir-se contra elas, não como uma acepção negativa da ação, mas como potência de ser e conhecer. O corpo, vivendo a marafunda colonial (Rufino, 2019), a colonialidade, emerge como foco e veículo de comunicação para visibilizar o ser e o seu saber.

Foi possível também estabelecer diálogos entre o trabalho artístico de Amos e o trabalho artístico de Rosana Paulino. No grupo da pesquisa, Apollo era a única que já havia sido apresentada ao trabalho dessa artista brasileira, que, sendo também professora e pesquisadora, aborda as questões culturais e políticas do ver/ser/saber, se apropriando, em alguns projetos artísticos, de imagens do passado, retratos de pessoas negras, sobretudo, do século XIX. Fazendo interferências estéticas sobre aquelas imagens, a artista as devolve a nós transformadas ([imagem 33](#)). Quando, antes, elas circulavam no contexto do século XIX e início do século XX, junto a algumas teorias racistas desenvolvidas para justificar lugares de subalternidade, as reproduções dessas imagens continuavam, portanto, a desumanizar as pessoas negras. Os corpos eram alvo

¹⁰¹ Tradução livre da autora da pesquisa.

de inferiorização, a diferença era pretensamente estudada para manter a visualidade racista. Em grupo, falamos, então, do corpo nu, mais uma vez, trazendo outros olhares.

Imagem 33 - Rosana Paulino, *As Filhas de Eva* (2014).



Fonte: <https://www.rosanapaulino.com.br/blank-5>

Como efeito das intervenções estéticas que Rosana Paulino produz sobre aquelas imagens do passado, na série *As Filhas de Eva* (2014) as meninas perceberam a reverberação da ancestralidade feminina e a partir daí a iluminação da humanidade negra, percebendo isso também pela ausência do útero. Nessas imagens híbridas de Rosana Paulino, existe um jogo entre presenças e ausências, e a artista parece afirmar que a presença se faz reexistência apesar da histórica estrutura de práticas e de metodologias de apagamentos/silenciamentos.

Essa é uma operação metodológica das e com as imagens, e que, como Martins (2021) bem relaciona as metodologias da imagem às motivações históricas, nessa perspectiva das intervenções estéticas, ao rever a imagem do passado que traz o carrego, a colonialidade, é “necessário desmontá-la, interromper seu fluxo, incidir sobre ela, propor outras possibilidades de sua produção e registro” (p.164). Avalio que as intervenções estéticas seriam, para Martins, o que ela chama de “intervenções estratégicas”.

Imagem 34 – PV Dias, tríptico da série *Rasuarando Fianza* (2021).



Fonte: <https://revistaphilos.com/desarmonia-um-solo-amazonico-de-pv-dias/>

PV Dias, jovem artista de Belém, que reside no Rio, já citado em capítulo anterior, também faz interferências estéticas em fotografias antigas. Na série *Rasuarando Fianza* (2021), que junta o analógico com o digital, ele faz interferências em fotografias do século XIX, retratos de pessoas negras realizados pelo fotógrafo português Fianza. Olhando para um tríptico da série, as meninas pensaram sobre o atravessamento do tempo ou das temporalidades, e observaram que as interferências estéticas realizadas relacionavam visibilidade e subjetividade.

Apollo: “Está modernizando, meio que a fotografia, né? Com o objetivo de trazer para a fotografia antiga um pouquinho do presente.”

Gia: “É, eu acho que é uma tentativa, de dar espaço para essas pessoas do passado, dar dignidade para elas. Ao botar os sapatos, por exemplo, e dar o que era tirado delas. [...] pegar essas coisas da atualidade e dar para as pessoas do passado como uma forma de dizer que elas não eram objetos, que elas são pessoas e elas são merecedoras dessas coisas tanto quanto qualquer outra desse futuro nosso, no caso.”

Conversamos sobre como a inserção daqueles elementos-máquinas junto aos corpos-imagens das pessoas retratadas e a possibilidade de interpretação deles como dispositivos de fala, de poder de produção da própria imagem,

o poder ver e ser visto em outra perspectiva, e, portanto, da ação de criação e divulgação das subjetividades e alteridades, historicamente, generalizadas num lugar visual/cultural/social/político de subalternidade.

Lembro, então, de Rufino (2019), quando esse fala sobre a perspectiva ético-política do cruzo:

O cruzo é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital. (RUFINO, 2019, p.16)

Uma vez posta essa perspectiva, no fluxo do jogo do campo-mar, convido vocês, leitoras e leitores, a fazerem o exercício de ver as interferências estéticas como deslocamentos visuais e epistemológicos intensamente pertencentes aos cruzos. Dialogando com essa perspectiva, podemos também abrigar e compreender a ideia da reantropofagia, observada em outras produções e pensamentos artísticos contemporâneos, como em Denilson Baniwa e Jaider Esbell, que consiste em uma operação de atravessamento da ideia modernista de antropofagia cultural – essa última abrigou apropriações inspiradas em culturas indígenas brasileiras, promovendo visualização de referências indígenas, porém, de modo limitado, com perdas simbólicas, epistemológicas e ontológicas. Além de uma inspiração para as formas estéticas, as referências indígenas constituíram a base da imagem da identidade nacional brasileira no Modernismo, porém, de forma indireta, sem a presença de artistas indígenas. Para Denilson Baniwa, acontece hoje uma reantropofagia que é “um retorno a este lugar, para revermos o que foi perdido em 1922” (MENEZES, A. V., 2022). Essa é uma resposta cultural e política, é uma contravisualidade, mas também é uma visualidade decolonial baseada em outros termos epistemológicos. O artista reconhece a importância do trabalho de Mário de Andrade, incluindo a criação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e a importância desse órgão para a cultura indígena, mas reivindica os lugares de destaque, de alteridades dos povos indígenas na produção artística e cultural brasileira. Esse pensamento inspirou a criação de [ReAntropofagia \(2018\)](#)¹⁰², que

¹⁰² ReAntropofagia (2018) é um poema e uma pintura, com técnica mista (Re-Antropofagia), de Denilson Baniwa. Em 2019, desenvolvendo o mesmo conceito, o artista, junto com Pedro Gradelha, fez a curadoria

Denilson Baniwa anuncia como, além de ser uma crítica ao Modernismo brasileiro, ser uma oferenda “para que os artistas indígenas possam devorar, possam se servir” (Ibid.), para que o repertório modernista seja ressignificado por artistas indígenas com seus próprios referenciais. Nessa mesma energia de movimento, Jaider Esbell nos (re)apresentou Makunaimã (ou Makunaimî), mito originário dos Makuxi, que, diferente de *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade, para o qual serviu de referência indireta (pelos escritos do etnólogo alemão Theodor Koch-Grünberg), é um deus que dá significado à criação do mundo originário makuxi, e não é bom nem ruim (assim como Exu). Esse ainda não se tornou roteiro de cinema¹⁰³, mas virou livro¹⁰⁴, peça de teatro, que reúne alguns personagens, incluindo Mário de Andrade:

Não trata-se de mais uma obra literária sobre Macunaíma como há milhares. Essa é uma extensão ao livro, não cabe, pois para virar história teríamos de morrer e nós estamos vivos. (ESBELL, 13 set., 2019).

Depois de conhecer o mito Makunaimã, passei a apresentar aos estudantes do nono ano essa outra perspectiva, com as imagens de arte de [Jaider Esbell](#) junto à perspectiva modernista e às imagens do Macunaíma modernista, feitas por [Tarsila do Amaral](#). É interessante perceber que, mesmo em meio à dispersão recorrente do grupo de estudantes, sempre há alguém que reconhece na obra de Tarsila referências ocidentais católicas que a distanciam da identidade cultural originária de Makunaimã.

da exposição homônima coletiva de artistas contemporâneos indígenas brasileiros, de 24 de abril a 26 de maio de 2019, no Centro de Artes UFF, Rio de Janeiro.

¹⁰³ Me refiro ao filme *Macunaíma*, dirigido por Joaquim Pedro de Andrade, 1969, cor, 110min.

¹⁰⁴ *Makunaimã: o Mito através do tempo*, Editora Elefante, 2019.

Imagem 35 – Mulambö, *Heróis os que caem em pé*. Interferência sobre foto de Felipe Ribeiro.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CXbrMmJpdtc/>

Apollo: “Eu não sei muito o que eu sinto com essa imagem, talvez ela esteja comparando os jovens com pessoas fantásticas, por causa do jeito que eles estão agindo, acho que liberdade.”

Alice: “Essa imagem me remete à sensação de liberdade, à adolescência. Adolescentes querem ser muito livres. Até o lado do heróico tem um pouco de liberdade.”

Imagem 36 – Mulambö, *São Jorge Santo Guerreiro*.



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CXbrMmJpdtc/>

Alice: “O garoto estava andando de moto e a releitura é como se fosse S. Jorge no cavalo, ele trouxe mais para a nossa realidade.”

Apollo: “Acho que é que nem na outra foto, meio que quis trazer essa coisa heroica pro dia a dia dos jovens.”

A partir da obra de Mulambö¹⁰⁵, eu comentei sobre quando eu dava aula em Quintino, bairro onde trabalhei por sete anos. Lá, eu via alguns jovens que costumavam fazer cavalos de paus, quando a rua em frente à escola estava mais tranquila de fluxos; também foi lá onde reconheci a cultura de devoção a São Jorge como identidade cultural da comunidade de um bairro. Alice, então, comentou de sua devoção a São Jorge e que costuma ir à festa do santo, em Quintino. A cultura visual urbana do bairro de Quintino é repleta de imagens e cores de São Jorge.

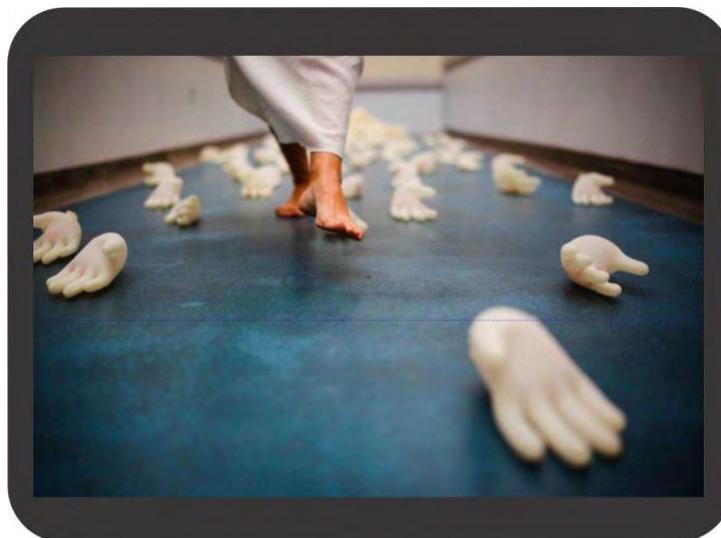
Confluímos para conhecer artistas que falam sobre o corpo, numa perspectiva feminista, porém, diferente do feminismo de Emma Amos, bell hooks e Rosana Paulino, visionamos, então, os trabalhos de Roberta Barros e de Fernanda Magalhães, ambas artistas.

Roberta Barros cria arte com a intenção de abordar as violências contra a mulher, desde as violências provocadas pelas intervenções das cirurgias estéticas às violências obstétricas. O trabalho que visionamos foi uma performance de intervenção urbana, fruto de uma residência artística num hospital público especializado no atendimento a gestantes, na qual a artista se colocou em vários espaços de circulação pública (corredores, salas de espera) daquele lugar, performando diferentes ações, performando o tempo de espera da gravidez. Nosso encontro com aquele trabalho realizado em 2016¹⁰⁶ trouxe ainda à tona a infeliz lembrança de um crime recente de violência médica hospitalar, cometido contra uma mulher parturiente, que, à época, estava sendo largamente divulgado nas mídias de comunicação.

¹⁰⁵ Artista carioca, nascido em Saquarema, Rio de Janeiro.

¹⁰⁶ Trabalhos performáticos que a artista desenvolveu na residência artística do projeto *Arte, Mulher e Sociedade* (2014-2019). A performance que visionamos em vídeo, durante o projeto de pesquisa, se chama *Tomar para si*, 2016, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tHHPiIK7bf8>

Imagem 37 – Roberta Barros, Performance *Não Toque*, 2014, que denuncia as violências obstétricas e institucionais contra a mulher em hospitais. Esse registro fotográfico, também visionado pelo grupo da pesquisa, foi a primeira porta de entrada para a obra da artista.



Fonte: <https://www.ateliedaimagem.com.br/sexta-livre/roberta-barros-feminismos-e-geografias-residencia-artistica-em-maternidade-publica/>

Também tendo o corpo por assunto e como agenciador de ética-estética e política visual, Fernanda Magalhães visualiza e expõe seu corpo gordo, fora dos padrões estéticos hegemônicos, há anos. Uma de suas obras é *Gorda 21*, da série fotográfica *A Representação da Mulher Gorda Nua na Fotografia* (1995). Ao iniciar nosso visionamento a esse trabalho da artista, as meninas se lembraram de que o haviam visto pela primeira vez presencialmente, na exposição *Terra em Tempos – Fotografias do Brasil* (MAM), o primeiro de nossos encontros presenciais. Observamos, além dos detalhes compositivos da imagem como o sequenciamento das poses, os efeitos técnicos da fotografia, que já constituem interferências na visibilidade da imagem capturada, as interferências visuais com a escrita, em tom irônico, que circulam as fotografias dos autorretratos de Fernanda Magalhães. Antes de encerrar, naquele momento, nossa conversa cultural com a imagem, aproveitei para perguntar sobre as percepções das meninas em relação às fotografias de corpo postadas no Instagram.

Imagem 38 – Fernanda Magalhães, *Gorda 21*, da série *A Representação da Mulher Gorda Nua na Fotografia*, (1995).



Fonte: <https://www.mulheresluz.com.br/ensaios/a-representacao-da-mulher-gorda-nua-na-fotografia/>

Pesquisadora/professora: “[...] qual é o tipo de corpo que vocês mais veem no Instagram?”

Apollo: “Ah, é sempre corpo magro. Eu não sou muito de usar Instagram, principalmente não pra ver tipo, foto das pessoas, eu gosto mais pra ver coisa de série e tudo mais, mas as poucas pessoas que aparecem, assim, normalmente, são pessoas magras.”

Gia: “Pra mim, é a mesma coisa. Eu já até vi pessoas falando sobre como você devia seguir pessoas diferentes e tal. Mas é como a Apollo falou também. Eu não sigo muitas pessoas, assim, pra ficar vendo as fotos delas, mas, quando aparecem, são corpos magros.”

O caminho que trouxe para analisar as questões da política visual e da política cultural, através das interferências estéticas, sucedeu em nosso campo-mar um importante estudo sobre as possibilidades de ressignificações e promoção de novas visualidades. O conhecimento e as aprendizagens com as imagens que são frutos dessas operações estéticas, éticas e políticas geram poéticas vitais para os cruzos culturais e mudanças de visões sobre as relações sensíveis no mundo, na arte e na educação. Essa potência de cruzo pedagógico é enredada pelo trabalho pedagógico e artístico com as imagens na educação.

Pois os modos de representação e de apresentação das imagens empreendem outros modos de ver e de ser visto, motivam outras maneiras de ver o mundo, como aponta Gomes (2020).

Especificamente no que tange à promoção da educação antirracista, as interferências visuais apresentadas em relação à formação educacional do ser/saber nos fazem encontrar com o pensamento de Fanon que, dialogando com a dialética de Hegel, sobre a reciprocidade de reconhecimento entre os seres humanos, fala do reconhecimento do ser negro:

Peço que considerem a partir do meu Desejo. Eu não estou apenas aqui-agora, encerrado na coisidade. Eu sou para outros lugares e para outra coisa. Reivindico que levem em conta minha atividade negadora na medida em que busco outra coisa que não a vida; na medida em que luto pelo nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimentos recíprocos. (FANON, 2020, p. 228)

A importância dessas aprendizagens emana do nosso encontro com as intervenções estéticas. Além de mostrar caminhos para a educação audiovisual decolonial, essa a/r/tografia da pesquisa e da prática educativa lançou novos sopros nos fluxos do campo-mar e dos encontros educativos.

Pois, então, essa sequência de imagens-encontros com a metodologia visual e conceitual da intervenção estética visou constituir arcabouço de estudo e investigação das imagens e das visualidades no campo-mar da pesquisa. Como Hernández (2007) analisa sobre o trabalho educativo com a cultura visual de modo crítico, elas compõem o repertório visual desse estudo e do processo de investigação de modo a nos provocar a “criar narrativas paralelas, complementares e alternativas, para transformar os fragmentos em novos relatos mediante processos de apropriação, paródia e citação”, eu incluo, de novas ficções, que nos permitam (a nós, professoras/res e estudantes) transformar e reinventar distanciados de “dualismos, subordinações e limites” (Op. cit., p.20).

5.1 Montagem/colagem

[...] um filme é meio que uma colagem, né? A gente junta várias imagens, vários sons, o texto e tal, então, é meio que uma colagem, só que animada.
(Zio, ciclo 1, 8 out. 2021)

No audiovisual estudantil com adolescentes, precisamos trabalhar com as percepções e conhecimentos que aquelas e aqueles já trazem acerca do que é um filme, do que é um vídeo, do que é um videoclipe, do que é uma montagem e do que é uma edição. Portanto, inicialmente, as aprendizagens coletivas vão sendo construídas a partir dessas concepções pessoais, pregressas e culturalmente formadas.

É inevitável que ansiemos, pela força do ofício, que essas concepções possam ser impactadas sensivelmente pelas experiências educacionais coletivas e individuais durante a educação audiovisual escolar, a partir de novos repertórios e de novas formas de ver/pensar/perceber. Por isso, antes de apresentar uma definição teórica de montagem, quis saber como cada uma e cada um do grupo via a montagem audiovisual. Explico que não comecei pelo roteiro ou pelos aspectos de filmagem, pois estávamos estudando e experienciando visionar e criar fotofilmes.

Os fotofilmes, segundo Cláudia Tavares (2021), são modalidades de apresentação de imagens fixas em harmonia com a montagem cinematográfica, integrando a linguagem estática da fotografia com a fluidez da linguagem do cinema; assim, ensaios fotográficos ou fotografias de diferentes momentos e contextos são transformadas em fotofilmes. É um formato diferenciado, híbrido, que frequenta tanto o universo de divulgação da fotografia como o do cinema, ainda que saibamos que, em termos de produção, esses sempre estiveram entrelaçados. A autora/professora/fotógrafa também lembra que, atualmente, existem festivais de fotografia que abrigam convocatórias e mostras específicas para esse meio, que promovem a exibição e a divulgação de fotofilmes. Pois,

como avalia a mesma, os fotofilmes, anteriormente, circulavam apenas em festivais de cinema. A minha visão sobre os fotofilmes é a de que esses, indelevelmente, nos ensinam as possibilidades de ritmos e a potência relacional das imagens.

Imagem 39 – **Fotofilme** – por Apollo, em ateliê remoto assíncrono.
Projeto *Entre a Suspensão Sensível*.



Fonte: da pesquisa.

Voltando ao dia da conversa sobre montagem, as contribuições vieram de ideias gerais que, ao longo do percurso cruza-conversa, foram sendo decupadas:

Apollo: “[...] dá tanto pra você fazer essa montagem do jeito que você pega várias imagens e traz junto, né? Ser só um vídeo, com foto; mas eu acho que a montagem pode ser qualquer tipo de arte que você traga vários elementos e compõe uma certa obra, eu acho que [isso] também pode ser chamado de montagem.”

V.: “Sim, mas, em imagem, seria colagem, não é? Você pega vários elementos e você junta.”

Pesquisadora/professora: “Apollo falou que montagem pode estar em qualquer tipo de arte, ou seja, montagem pode tá em uma peça teatral?”

Apollo: “Eu acho que sim, até porque, também, eu sigo alguns [perfis] de teatro e tudo mais, neles, eles sempre falam que eles vão fazer uma montagem de tal peça, montagem de tal musical. Aí, eu acho que também teria a ver mais ou menos como trazer alguma coisa à vida, criar alguma coisa mesmo que não seja exatamente com imagem ou com som.”

Ao resgatar a visão de Zio, reproduzida na epígrafe que inicia esta seção, que foi quem primeiro trouxe a visão de colagem como princípio narrativo e discursivo de um filme e a comunicou muito antes do encontro-conversa sobre montagem, percebi como aquilo ressoava no grupo. Zio, sem falar especificamente em montagem, trouxe uma percepção espontânea da montagem como colagem, que, posteriormente, pela prática, foi também apropriada por Apollo. Voltando à conversa, passamos, então, a discorrer sobre montagem e edição. O fluxo das falas demonstra diálogos que caminham para um ponto comum, não um mesmo ponto de vista, mas um ponto de cruzo das aprendizagens coletivas e colaborativas.

Pesquisadora/professora: “E vocês acham que uma montagem é a mesma coisa que uma edição?”

V.: “Eu acho que não.”

Apollo: “É, eu também acho que não.”

V.: “Eu acho que a edição tem mais a ver com montar mesmo a estrutura do vídeo. Você fazer uma narrativa e contar alguma história. Eu acho que montar é mais no sentido técnico, sabe, de sequenciar e fazer a montagem, ali o ritmo e etc., sabe? Não sei se ficou claro.”

Pesquisadora/professora: “Você está falando que a montagem é como se fosse uma etapa da edição?”

V.: “Sim.”

Apollo: “Eu concordo mais ou menos com o V. Eu acho que a montagem é uma parte mais técnica. Primeiro, você idealiza, né? O que você quer trazer para a obra. Depois você começa a montagem. Eu acho que a edição fica mais para o final, sabe? A última etapa. Você dá uns detalhezinhas, troca umas coisas para poder meio que tudo dá certo no final.”

V.: “É, então, exatamente. Primeiro você monta o vídeo, depois você bota os efeitos, bota a trilha sonora e por aí vai. Então, acho que edição é esse processo, que eu falei agora, por último. E montagem é mais mesmo sequenciar as cenas, dar o ritmo do vídeo e por aí vai.”

Buscando também contribuir, trouxe para a nossa conversa a etimologia da palavra montagem, do grego “*cola*”, do francês “*monter*”, do latim “*montare*”, que significa subir pela acepção de colocar uma coisa sobre a outra. Esse gesto nos fez pensar que o sentido da narrativa passa pela perspectiva do olhar. E ainda que a estética, pensada desde o início, abriga aspectos técnicos e formais junto a algumas estratégias e intenções. Então, lancei, como uma proposta de reverberação, no movimento das conexões e dos fluxos artográficos, as seguintes questões para pensarmos no *como* fazer uma

montagem: *por que a escolha de determinado efeito visual? Por que a preferência por determinado efeito sonoro? Que sensações queremos provocar?*

Afinal, montar, assim como dirigir uma produção audiovisual, nos exige fazer escolhas. Então a intenção educativa passou a ser provocar o pensamento acerca das escolhas, que, a meu ver, dependem menos de um domínio técnico ou de uma identificação de melhores técnicas, e mais da percepção de que as escolhas são movimentos ético-estético-políticos, nos quais lançamos mão de alguns referenciais culturais e de algumas visualidades. Partindo disso, foi criada uma abertura para observar em grupo como essas escolhas estabelecem/expressam/comunicam relações sensíveis com o público.

Ranciére (2012b) nos apresenta os conceitos de montagem dialética e de montagem simbólica. Segundo o autor, a primeira cria choques e faz desses pequenos instrumentos de medida próprios para ressaltar uma potência de comunidade disruptiva, impondo uma outra medida. Os choques são os contrastes, que são estabelecidos pelo encontro de formas imagéticas, heterogêneas incompatíveis. O autor cita alguns trabalhos artísticos, destacando “fotomontagens militantes”, realizadas por alguns artistas. A segunda maneira de montagem, a simbolista, “relaciona heterogêneos e constrói pequenas máquinas por meio da montagem de elementos sem relação uns com os outros. Mas os reúne segundo uma lógica inversa” (ibid., p. 67). Essas “pequenas máquinas” são de mistério¹⁰⁷, são para fazer o comum, por analogias, “não mais para opor mundo, mas para pôr em cena, pelos meios mais imprevistos, um copertencimento” (ibid., p. 68). A relação de copertencimento, segundo Ranciére, é “um mundo comum em que os heterogêneos são capturados no mesmo tecido essencial” e estão “sempre sujeitos a se reunir segundo a fraternidade de uma nova metáfora” (ibid., p. 67).

Em suma, as duas formas de montagem trabalham com heterogêneos, mas, enquanto a montagem dialética opera pelos choques dos diferentes, para opor mundos, a montagem simbólica reúne elementos sob a forma de mistério, de analogias, produzindo copertencimentos.

¹⁰⁷ Segundo o autor, mistério é uma categoria estética elaborada pelo poeta e crítico literário Stéphane Mallarmé e retomada estética e conceitualmente pelo cineasta Jean-Luc Godard. (op. cit., p.67).

Focando no nosso acervo visual de pesquisa e de prática pedagógica, será que podemos vislumbrar e visualizar esse tipo de poética das imagens, ou, melhor dizendo, de ético-poética, nas imagens recentemente trazidas e evocadas, na seção sobre intervenções estéticas? Antes de experimentar responder, é importante saber que o tecido da copresença, desenhado conceitualmente por Rancière, segundo o autor, “ao mesmo tempo autoriza e apaga todas as costuras”; constituindo “o mundo das ‘imagens’ como mundo do copertencimento e da entre-expressão generalizados” (ibid., p. 73).

Entendo que a poética das imagens, conceituada por Rancière, pode oscilar entre esses dois tipos de montagens, mas, focando agora nos efeitos dessas montagens, lembro que se a copresença, como o autor explica, apaga as costuras, posso dizer, então, que aqui reside uma diferença em relação ao efeito das intervenções estéticas como as produzidas nas montagens/colagens fotográficas de PV Dias, Emma Emos e Rosana Paulino. Isso porque, nessas obras, as costuras não são apagadas, pelo contrário, há a intenção de que estejam bastante visíveis: as costuras, as rasuras, os desvios, as suturas¹⁰⁸, ao mesmo tempo em que trabalham com cruzos poéticos. Essa visibilidade é presença e resignificação histórica. É uma visão decolonial.

Para Rancière, o cineasta Godard nunca deixou de praticar a colagem de heterogêneos; ele foi da colagem dialética para a colagem simbólica. Um de seus filmes, posterior às primeiras impressões do referido livro de Rancière, *Imagem e Palavra* (2018)¹⁰⁹, foi visionado em apenas um fragmento inicial pelo grupo das meninas da pesquisa. Na ocasião, durante o segundo ciclo, quando já havíamos conversado sobre montagem e a ideia de como essa colagem já ecoava no grupo, o visionamento de trecho desse filme causou inicialmente silêncio e verbalização de estranheza. Para Godard, toda imagem é uma “forma que pensa” (GODARD, 1998, p.55 apud SAMAIN, 2012, n.p.). Desenvolvendo tal pensamento, Samain (2012) nos entrega a seguinte proposição/provocação:

¹⁰⁸ A artista Rosana Paulino desenvolveu o conceito de sutura em suas obras, como na instalação *Assentamento* (2013) e na série *Bastidores* (1997), que, diferente de ser costura, visibiliza os avessos, os desalinhos, os excessos, as violências das relações de poder na sociedade brasileira.

¹⁰⁹ *Imagem e Palavra (Le Livre d'Image)*. Direção de Jean-Luc Godard, França/Suíça, cor, 2018. 1 DVD (84 min). No Brasil, foi lançado em 2019, distribuído pela Imovision.

imagens seriam formas que, entre si, se comunicam e dialogam. Com outras palavras: independentemente de nós — autores ou espectadores — toda imagem, ao combinar nela um conjunto de dados sgnicos (traços, cores, movimentos, vazios, relevos e outras tantas pontuações sensíveis e sensoriais), ou ao associar-se com outra(s) imagem(ns), seria “uma forma que pensa”. (SAMAIN, 2012, n.p.).

Nossa caminhada pela experimentação da montagem foi trilhada ainda pela questão do ritmo, e ela logo acionou o repertório audiovisual fílmico de um dos estudantes do grupo:

V.: “Professora, você conhece aquele filme chamado ‘*Em Ritmo de Fuga*’? Acho que o nome original  ‘*Baby Driver*’¹¹⁰, conhece?”

Sim, eu conhecia, penso que havia visto há pouco tempo na TV. Esse filme  recheado de referências às culturas *pop* no audiovisual e na música e tem um trabalho muito cuidadoso na mixagem do som, que constrói o universo do personagem central, um jovem motorista. A montagem  construída por âncoras sonoras e simbólicas que procuram provocar uma imersão do público no mundo particular e musical do personagem central, incluindo um zumbido constante, partilhando com o público uma condição fisiológica daquele personagem. O que chamava a atenção do estudante era justamente esse trabalho de som e ritmo das imagens, sequenciadas e divididas nas batidas dos sons. Comentamos um pouco sobre a montagem daquele filme, considerando alguns dos aspectos supramencionados.

Naquele mesmo encontro, visionamos o filme *Foli*¹¹¹ (2010), um documentário que fala sobre o ritmo, narrado e apresentado por uma comunidade do grupo étnico africano Malinke – aliás, a palavra *foli* significa ritmo naquela língua. O filme não é uma produção africana, então é uma visualidade *malinke* atravessada e montada pelo olhar estrangeiro. Na apresentação do filme, logo é posto que a montagem foi construída com base nos ritmos *malinke* e parece ter havido uma preocupação em traduzir audiovisualmente o que é dito

¹¹⁰ *Em Ritmo de Fuga (Baby Driver)*, direção de Edgar Wright, Sony Pictures Releasing: EUA/Reino Unido, cor, 113 min, 2017.

¹¹¹ *Foli*, direção de Thomas Roebers, Holanda, cor, 11 min., 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLuBy9CY>

pelo senhor mais velho, quem me fez lembrar da tradição dos griô¹¹². Ele é quem nos ensina a presença e a percepção do ritmo da/na vida e cultura dos *malinke*. Em nossa conversa após o visionamento, sucederam comentários acerca de detalhes da composição da montagem e também da integração ritmo e vida.

Apollo: “Eu adoro esses vídeos que trazem um pouquinho dos sons que você ouve no dia a dia, para mostrar um pouquinho da sonoridade de cada local, eu acho muito legal. E eu acho que também ficou bem interessante, porque eles mostraram não só a música que as pessoas fazem no dia a dia, como cortar a árvore, bater o negócio [*pilão*] lá dentro, e coisas assim, mas também da música mesmo, local, que eles estavam fazendo lá no final... eu não sei se todo mundo teve essa mesma impressão, mas eu gostei bastante do ritmo com que eles faziam as coisas junto com o ritmo das imagens, que eu acho que combinava.”

Apollo se refere à sincronicidade da montagem som-imagem e imagem-som. Se lembrarmos de como essa conversa começou, podemos perceber que *Foli*, selecionado na minha curadoria digital, e *Em ritmo de Fuga*, trazido por V., mesmo com diferentes montagens e um sendo do gênero documentário e outro de ficção, têm em comum o empenho numa montagem simbólica visceral entre som e imagem, com a sincronicidade construindo o sentido narrativo. Em ambos há muito do trabalho com os sons diegéticos assíncronos, classificação cunhada por Cláudia Gorbman (1976), gravados na pós-produção, durante a montagem, a partir da perspectiva da narração.

Há uma observação que não tive oportunidade de fazer, mas fico a imaginar como V., que participou apenas do primeiro ciclo da pesquisa, perceberia o ritmo após visionar o fragmento do filme-ensaio de Godard.

No desenvolvimento do projeto da pesquisa, experimentamos algumas relações entre som e imagem, inclusive para perceber que os sons também evocam a ancestralidade. Os sons ocupam um lugar de destaque nas montagens, assim como as imagens. *Aya*, por exemplo, tem uma banda sonora afrorreferenciada, o que lhe confere um sentido especial.

¹¹² Griô vem do termo *Griot*, do universo da tradição oral africana. É um termo, por sua vez, usado para designar toda pessoa que se reconheça e seja reconhecida pela sua comunidade como herdeira dos saberes e fazeres da tradição oral, envolve o saber/poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência. É uma resignificação da tradição africana, originada das vivências diaspóricas. No Brasil, alguns povos originários, que participam da Rede Ação Griô Nacional, também se identificam com o termo como um lugar social e político. Para saber mais informações, visitar: <https://graosdeluzegrio.org.br/>

5.2 Fotografias, fotofilmes e metáforas visuais

Imagem 40 – **Convite ou Sobre perceber o tempo**. Fotomontagem digital criada por Apollo.



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*. Imagem cedida pela estudante.

De que forma os tempos e intervalos dos calendários também marcam e dilatam a concepção de um tempo que se curva para a frente e para trás, simultaneamente, sempre em processo de prospecção e de retrospecção, de rememoração e de devir simultâneos? (MARTINS, 2021, p.23)

A citação de Martins é sobre a concepção do *tempo espiralar*, que consiste também numa percepção e numa experiência de tempo. A imagem que me evoca essa citação é a *adinkra sankofa*, que, filosoficamente, significa nossa construção de conhecimento com e através do tempo/memória. O tempo espiralar é, segundo a autora, aquele que pode ser “ontologicamente experimentado como movimento”. Esse movimento é dinâmico e não caminha linearmente, pode ser dilatado e oferece “descontinuidade, contração e

descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica” (p. 23), ele move temporalidades curvas.

Como declarei anteriormente, a fotografia entrou no meu fazer e na minha experimentação de fazer audiovisual escolar há algum tempo, na vivência com os PIAC, no CPIL. Especificamente, começou a partir do segundo ano de realização do Projeto *Investigações Visuais e Poéticas*, sendo naquela época em que percebi a importância e a potência poética e pedagógica da experiência com a fotografia, nas aprendizagens audiovisuais. Pude perceber, por exemplo, como o fazer fotográfico possibilitava a relação criativa entre palavras e imagens e como expandia o campo semântico das palavras. Tempos depois, e especialmente com essa pesquisa, percebi que isso acontece pela possibilidade de trabalharmos imagens como metáforas visuais. Mas voltando àquele tempo das primeiras experimentações fotográficas em grupos, foi numa dessas práticas que também observei: as preocupações das/dos jovens estudantes com a estética das imagens produzidas com a câmera, a inclinação por montar fotos-cenas, o (re)despertar do olhar curioso, o aproveitar acasos, assim como a performance dos gestos espontâneos, a corporeidade encenada ou não diante da câmera e por trás dessa durante o ato fotográfico. Quando envolvidas/os na procura de ângulos, são capazes de fazer malabarismos e contorcionismos, sem se preocupar com os olhares alheios, mesmo tendo o fator de julgamento (pessoal e coletivo) um impacto profundo nessa faixa etária de jovens estudantes, entre 15 e 17 anos. É a força do envolvimento na experiência, do estado de imersão e de suspensão sensível que as/os libera. A desenvoltura corpórea, acionada pela experiência de criação, também é percebida com a mesma fricção nas filmagens.

Apollo, a princípio uma jovem relativamente tímida, costuma produzir fotografias e vídeos em que exhibe sua autoimagem, cuidadosamente montada de forma simbólica. Numa das primeiras proposições de criação, a qual consistia em criar uma imagem sobre o tempo, ou seja, de como percebiam e sentiam o tempo, a jovem estudante escolheu expressar como sua visão de tempo mudou com a vivência em pandemia ([imagem 40](#)).

Imagem 41 – **Fotofilme** – em parceria com Apollo, em ateliê *on-line* síncrono.



Fonte – Projeto *Entre a Suspensão Sensível*.

A jovem, posteriormente, montou de modo *on-line* e síncrono, junto comigo, durante dois dos encontros *on-line* da pesquisa, um fotofilme¹¹³ com a mesma temática do tempo (**imagem 41**), no qual aquela imagem que criara anteriormente fez também parte da montagem. Quando visionamos, em grupo, esse último fotofilme, um outro estudante que iniciava sua rápida passagem pelo projeto de pesquisa comentou:

F.S.: “Tô absorvendo ainda... Ele é diferente, não sei explicar.”

Apesar de F.S. ter uma cultura visual com muitas referências do Cinema, e em sua família ter profissionais desse campo, a modalidade da linguagem de fotofilmes foi uma novidade para ele. Foi a primeira informação que ele citou, voluntariamente, que ficaria em sua memória de participação do projeto, quando se despediu do grupo, por não ter mais horário disponível em sua agenda escolar e extra-escolar para continuar. Fica também ressoando a necessidade declarada de saber explicar. Percebo que isso está tanto relacionado à vivência da educação escolar, em que aprendemos ou nos condicionamos a tentar explicar tudo, como também à própria demanda da faixa etária. Mas o diferente ou o

¹¹³ Fotofilme criado com o Canva, na versão gratuita, e finalizado no Filmora, na versão gratuita.

desconhecido, mesmo sem ser explicado, pode ser percebido, sentido e fazer sentido. Esse é o mistério (incluo o aspecto da magia) do encontro com a arte, é o atravessamento subjetivo e cognitivo do tempo suspenso, que não precisa ser explicado, mas que pode ser, inclusive, entendido, pois não é lugar da obviedade, mas da sutileza. Então, podemos interpretar sem explicar?

Mas como nos relacionamos com as imagens fotográficas? Acredito que essa pergunta se relacione também com a acepção de fotografia para cada pessoa. O que é uma fotografia para vocês, prezadas leitoras e prezados leitores? Fiz essa pergunta ao grupo uma vez. Naquele momento, o grupo já era formado apenas por meninas. Apollo, Gia e Alice manifestaram a concordância de que *fotografia é captura e registro de um momento*. Apollo acrescentou que:

“além de ser um registro de algum momento da sua vida, também é um jeito de você fazer a sua arte, né? De você fazer uma composição de uma forma mais ao vivo.”

Então, na visão dessas meninas a imagem fotográfica se relaciona com o tempo, com a imagem de si e da vida, com a alteridade da fotografia como arte e com a experiência presencial. Essa última, talvez, seja mais uma percepção impactada pela vivência em pandemia. Atualmente, tirar uma fotografia pode ser inclusive apenas capturar uma tela. Mas, afinal, quando tiramos um *print* da tela, estamos fotografando? O *print* é a captura da tela, imprimir a tela é gerar uma imagem digital que é uma cópia, assim como podemos também gravar a tela do computador ou do celular e podemos ter uma cópia de um vídeo, esses processos que, facilitados ainda mais pelas tecnologias de comunicação e de criação, possibilitam gerarmos cópias rápidas de imagens que produzimos ou que não produzimos, estando distantes espacial e temporalmente do objeto, do lugar, das aparências das pessoas contidas naquelas imagens/vídeos. Os usos que podemos fazer dessas imagens printadas ou (re)gravadas são múltiplos e em diferenciados contextos, como o científico, o informativo, o comunicacional (três dos contextos citados por Berger, 2017). Elas podem também ser montadas ou remontadas, na circularidade dos *remix*. Todos esses processos passam por fluxos relacionais que, nesse estudo, estamos sempre citando, envolvem a ética-estética-política, no contexto das práticas culturais e da produção de cultura visual.

Voltando à acepção da fotografia como *captura e registro de um momento*, qual é o tempo de uma fotografia? Segundo Berger (2017, p. 94), o “único tempo

contido numa foto é o instante isolado daquilo que ela mostra”. Digo que é um tempo suspenso. Sobre as aparências das imagens fotográficas, o mesmo autor se desdobra sobre a ambiguidade dessas, afirmando que todas as fotografias são ambíguas (Ibid, p.91), pois todas são extraídas de uma continuidade, assim, a descontinuidade produz a ambiguidade.

Berger ainda considera a possibilidade das aparências transportadas pelas câmeras fotográficas serem tanto vestígios naturais como construções culturais, já que a escolha por fotografar um “*momento da sua vida*” pode ser pensada como uma construção cultural, que envolve deixar várias coisas e acontecimentos de fora. Segundo o autor, essa construção é uma leitura do acontecimento diante dos nossos olhos, que interpreto como sendo a produção de uma visualidade. É essa leitura ou visualidade que determina a escolha do instante a ser fotografado. E sobre a fotografia produzida, o que Berger nos diz?

Da mesma maneira, a imagem fotografada do acontecimento, quando mostrada como uma fotografia, também é parte de uma construção cultural. Pertence a uma situação social específica, à vida do fotógrafo, um argumento, uma maneira de explicar o mundo, um livro, um jornal, uma exposição. (Op. cit., p. 93)

Nessa “maneira de explicar”, notem que voltamos à questão da explicação, reside a problemática colonialidade/decolonialidade. Pois é como explicar: com quais critérios, em quais bases epistemológicas ou com quais artifícios inventados culturalmente, (i)moralmente, filosoficamente que ligamos a fotografia aos mecanismos de controle.

Berger nos lembra, por exemplo, que as fotografias tiradas de “nativos”¹¹⁴, mundo afora, no século XIX, por viajantes europeus e outros que representavam o sistema colonial de poder, eram imagens usadas para justificar o imperialismo. Digo que estavam inscritas num regime de partilha imperialista do sensível, estabelecida assim: “a divisão entre os que organizavam, racionalizavam e vistoriavam e aqueles que *eram vistoriados*” (Ibid, p.97). Esse mesmo tipo de colonialidade da visualidade é o que envolve as fotografias apropriadas artisticamente por Rosana Paulino e PV Dias, que pela e pelo artista é questionada.

¹¹⁴ Mantive o termo usado pelo autor, “nativos”.

Em si mesma, a fotografia não pode mentir, mas, da mesma forma, não pode dizer a verdade; ou melhor, a verdade que ela diz, a verdade que ela pode por si mesma defender, é uma verdade limitada. (BERGER, 2017, p.97)

Não quer dizer que o autor desconsidere as técnicas e os mecanismos de manipulação da imagem fotográfica, que contemporaneamente, com a utilização da I.A.¹¹⁵, alcança preocupantes limites éticos. O que o autor coloca é que a verdade fotográfica não é absoluta ou objetiva. Brota no tempo suspenso, na descontinuidade.

Estar em um grupo formado por meninas, durante o segundo ciclo, nos direcionou à prática educativa com princípios interseccionais e para a decolonialidade do ser focada nas questões de gênero e de raça. Assim sendo, procurei fazer a curadoria digital de conteúdos que trouxessem referências de mulheres produtoras de arte e de cultura, em contextos diversos e históricos. Ao visionarmos uma lista de vinte e duas mulheres fotógrafas, que incluía pioneiras da fotografia, percebemos traços da colonialidade – não havia nenhuma mulher latino-americana ou africana, e apenas uma fotógrafa afrodescendente. Nenhuma delas era conhecida pelo grupo das meninas; eu conhecia apenas cinco (Anna Atkins, Diane Arbus, Cindy Sherman, Francesca Woodman, Vivian Maier). Antes de visitarmos o *site*, perguntei às meninas se conheciam alguma fotógrafa, e a referência citada foi uma fotógrafa conhecida de uma das famílias, que trabalha com fotografias de paisagens.

Já navegando pela lista das vinte e duas fotógrafas, nos dedicamos a conhecer em mais detalhe o trabalho fotográfico de Deana Lawson, a única fotógrafa negra citada. Percebemos como nas fotografias de Deana, no ensaio com famílias negras, o foco está em visibilizar, além dos laços familiares, o reconhecimento da negritude como valor social, cultural e ancestral, pelos fios dos afetos. Esse trabalho artístico fotográfico me remeteu ao filme *Travessia*, de Safira Moreira, visionado no ensaio da pesquisa, no projeto *RetomArte*, então, precisei apresentá-lo ao grupo. Ambos os trabalhos fazem da fotografia o lugar de presença da negritude, pois sabem que aquela, historicamente, perpetuou visualidades coloniais, fosse por apagar a negritude, destituindo-a de identidade

¹¹⁵ Inteligência Artificial.

e de alteridade, invisibilizando o ser-pessoa, como as antigas fotografias das babás negras com crianças brancas, que é o dispositivo sensível do filme de Safira Moreira; ou fosse pelo fator econômico, pois as fotografias, ainda que mais baratas do que as pinturas encomendadas, eram artefatos caros e pouco acessíveis para muitas famílias das classes populares, fosse pelo fator técnico-ideológico, pois o sistema químico e fotossensível foi, durante muito tempo, produzido tendo por base o padrão da branquitude. Esse último é, ainda hoje, um balizador para algumas tecnologias contemporâneas de produção de imagens, como alguns *softwares* de *scanners* 3D de corpo para criação de metahumanos, humanos digitais fotorrealistas. Destarte, a construção cultural da fotografia, historicamente, tem valores legados da colonialidade.

Como estamos caminhando com a força do tempo espiralar e a potência dos cruzos, nossa aprendizagem também se faz com as imagens cruzadas (SAMAIN, 2012), visando construir visualidades decoloniais, podemos cruzar imagens das fotografias de Deana Lawson com as imagens dinâmicas produzidas por Safira Moreira, em *Travessia* (imagem 42). Para além do cruzamento visual das imagens, teremos a presença da potência poética que essas representações e apresentações históricas evocam: conexões afrodiaspóricas de pertencimento e identificações. Apresentados a esses outros vocabulários e gramáticas visuais, com nossas percepções e interpretações, individualmente e coletivamente, podemos construir com elas visualidades decoloniais.

Imagem 42 – **Montagem com imagens cruzadas** – fotogramas do filme *Travessia*, de Safira Moreira, cruzadas a fotografias de Deana Lawson. Criação da autora. Projeto *Entre a Suspensão Sensível*. Acervo da pesquisa.



Fonte: Acervo digital da pesquisa.

Parafrazeando duas das questões lançadas por Samain (2012) acerca da nossa relação com as imagens: *de que maneiras as imagens nos fazem pensar? De que maneira as imagens nos provocam e nos convocam a pensar?* Podemos perceber que ambas têm a força de questionamento do *como* e ambas levam a um terceiro questionamento, que, orientada pelo mesmo autor, partilho com vocês: *como nos orientamos entre a imagem e dentro da imagem?*

A premissa de todas essas perguntas é: *toda imagem nos faz pensar*. Essa, por sua vez, está atrelada a *toda imagem é portadora de um pensamento*, pois ela veicula pensamentos.

De um lado, o pensamento daquele que produziu a fotografia, a pintura, o desenho; de outro, o pensamento de todos aqueles que olharam para essas figuras, todos esses espectadores que, nelas, “incorporaram” seus pensamentos, suas fantasias, seus delírios e, até suas intervenções, por vezes, deliberadas. (SAMAIN, 2012, n.p.)

Samain, a partir de Didi-Huberman (2006a), nos lembra que são muitas as maneiras como entendemos as imagens, nesse caso, digo que o entender é mais uma concepção aberta e geral, na qual podemos ter vários referenciais, de acordo com nossos objetivos de pesquisa, de criação ou simplesmente de fluxo de comunicação. Como podemos estar ainda sob efeito do assunto imediatamente anterior a esse, escolho uma das referências trazidas tanto por Samain quanto por Didi-Huberman, que é a ideia de imagem como objeto de montagem, de Sergei Eisenstein. Também podemos pensar outras montagens, como a de Zózimo Bulbul, em *Alma no Olho* (1973)¹¹⁶, filme também visionado pelo grupo das meninas.

O autor traz, então, a ideia de que toda imagem é uma memória de memórias, e aqui tenho mais uma vez a felicidade do acaso/encontro de ideias, pois, em nota de rodapé, Samain explica que entende o “trabalho da memória” tal como o “trabalho do mar”.

Para falar do “trabalho da memória”, tal como o entendo, proponho compará-lo ao “trabalho do mar”. Não apenas os movimentos do mar, das ondas, do fluxo e do refluxo, o que poderia ser uma boa imagem para expressar essa varredura constante do tempo e do espaço. Além da questão do “movimento”, a analogia com o “trabalho do mar” poderia se estender em outras direções: os “mistérios do mar”, os “segredos do mar”, os “silêncios do mar”, guardião de destroços, de naufragos e de tesouros, de histórias e de memórias. (op. cit., 2012, n.p.)

Ele nos lembra também que a imagem é “sobrevivência” e “supervivência”. Aproveito para evocar a memória de todas as imagens que, de alguma maneira, nos provocam e nos convocam a pensar a decolonialidade do poder, do ser, do saber, do ver/sentir e de outras questões cruzadas. Trabalhei

¹¹⁶ *Alma no Olho*, direção e produção de Zózimo Bulbul, experimental, p&b, 11min, 1973.

nesta pesquisa com o objetivo de movimentar esse fluxo, até mesmo praticar o pleonasma com as *imagens-memórias*, pois elas portam a energia vital de experiências educativas, de aprendizagens sensíveis, de suspensões sensíveis.

Essa intencionalidade de evocar imagens, tão significativa na pedagogia artográfica, acionamos no encontro *on-line* posterior à visita à exposição *Terra em Tempos – Fotografias do Brasil*, no MAM Rio. Algumas das obras expostas foram fotografadas pelas estudantes, mas mesmo outras das obras que não haviam sido fotografadas durante a visita foram lembradas. Perguntei às meninas da pesquisa que imagens ainda ressoavam em suas memórias:

Gia: “Algumas fotografias ficaram muito na minha memória. Assim, lembro nitidamente daquela fotografia que tinham aquelas mulheres trabalhando, tinha um monte de palha, eu acho. Eu achei essa fotografia espetacular, eu não esqueci dela, foi uma das primeiras que a gente viu.”

Imagem 43 – Mulheres no sisal. Fonte: Acervo digital MAM/RJ (pdf).

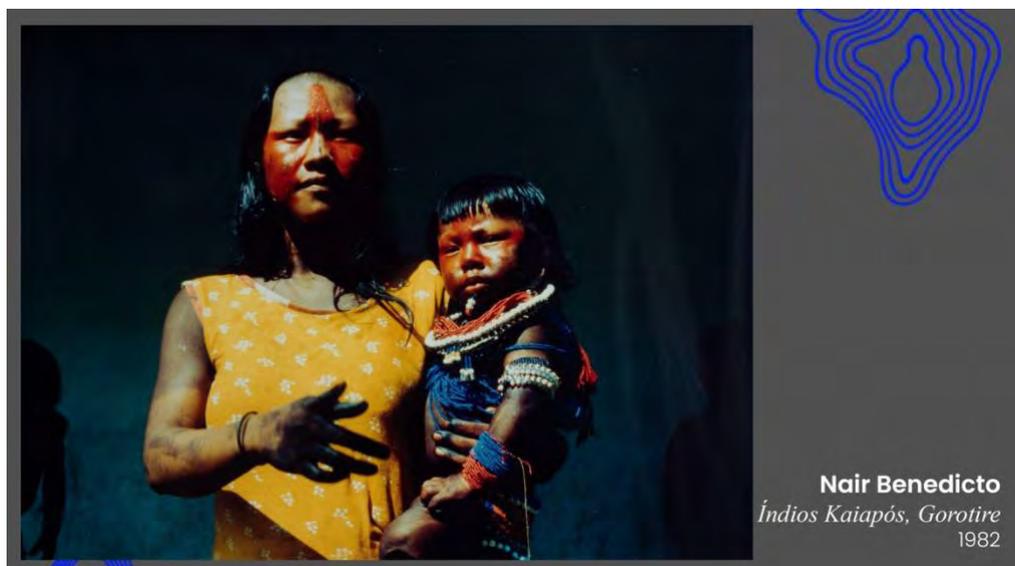


Gia: “Achei essa fotografia muito incrível, porque você quase sentia a textura só de olhar, do feno, de tudo ali. Aí eu pensei: caramba! Tudo isso só na fotografia. E as outras, aquelas que mostravam o cotidiano, além das do trabalho, o ritmo das ruas, por exemplo, gostei muito, das de casas também. Eu acho muito interessante mostrar o cotidiano das pessoas.”

Duas semanas depois, Alice ainda tinha um grande acervo de imagens da exposição em sua memória:

Alice: “Aquele das crianças estudando num lugar horrível, aquela da mãe indígena com o filho no braço, a de trabalho na fábrica, a da mulher em pé e outra segurando uma gaiola [fotografia de Aline Mota], ah, aquela do jogo do Flamengo e a do baile funk, que tinha uma menina com uma cara de surpresa, não sei bem.”

Imagem 44 – Índios Kaiapós. Fonte: Acervo digital MAM/RJ (pdf).



Alice observou que a pouca luz na foto ([imagem 44](#)), escurecendo o fundo e iluminando a mãe com o filho, era uma escolha da fotógrafa para destacá-los, “a gente foca neles e não no que está atrás”.

Lembrei às meninas da ideia da curadoria da exposição em mostrar a fotografia como possibilidade de visibilidade dos grupos que, historicamente, não foram tão visibilizados. E, então, nos lembramos mais uma vez das fotografias de Deana Lawson. Vimos outras fotografias de Nair Benedicto, acessando o acervo digital de um *site*¹¹⁷, onde encontramos uma fotografia de um rapaz indígena com uma câmera na mão; conversamos sobre aquela imagem e sobre a câmera como artefato cultural de produção de imagens, que também observamos desenhado como interferência estética por PV Dias, e pensamos no significado da apropriação daquela tecnologia. Apollo manifestou seu entendimento da interrelação entre esse meio de comunicação e de produção de imagens e o direito de ver/ser, ou seja, de expressar visibilidades próprias:

¹¹⁷ Disponível em: <https://agenciaccg.com/pelas-lentes-de-nair-benedicto/>

Apollo: “Acho que é uma oportunidade deles contarem as suas próprias histórias, e não outras pessoas contando por eles.”

Apollo nos trouxe ainda à lembrança a fotografia *O Grande Vizinho*, de Rodrigo Zeferino. Perguntei a ela o que havia chamado mais a sua atenção naquela fotografia:

Imagem 45 – *O Grande Vizinho*, fotografia de Rodrigo Zeferino. Foto: Estudante participante da pesquisa.



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

Apollo: “Primeiramente, a cor me chamou bastante a atenção. A luz também me chamou a atenção. E a outra coisa é o ângulo, pois parecem que são dois lugares completamente diferentes, um cenário completamente industrial com uma área verde, uma rua deserta, parece uma junção de duas imagens diferentes.”

Pesquisadora/professora: “Quem você vê como o grande vizinho?”

Apollo: “Acho que seriam as indústrias, barulhentas.”

Perguntei se as meninas perceberam diversidade e que estrato social mais viram presentificados e representados naquelas fotografias que a curadoria

da exposição havia selecionado, com a intenção de saber como observaram a diversidade naqueles cotidianos.

Gia: “Eu vi diversidade, as vidas das pessoas eram diferentes. Era a classe trabalhadora, não a elite. E é interessante isso também, porque dá visibilidade a essas pessoas.”

Nessa conversa, está ressaltada a percepção do grupo das meninas sobre as questões culturais do ser e do ser visto, atreladas ao narrar e ao ser narrado, que movem, intensamente, a integração entre visualidade e visibilidade.

5.2.1 Fotografias-artografias do tempo

No mesmo dia da visita à exposição no MAM Rio, fizemos a primeira prática coletiva e presencial em grupo, nos jardins do museu. Experienciamos duas matérias primárias da fotografia - tempo e luz (Berger, 2017), não objetivamente, mas subjetivamente, metaforicamente e materialmente. Explico: depois de uma breve conversa sobre o que havíamos acabado de encontrar nas salas expositivas, ver e ouvir na exposição *Terra em Tempos – Fotografias do Brasil*, o grupo das meninas se dividiu em uma dupla e um trio, e movidas pela proposta/proposição de pensar, em imagem fotográfica, os pares dialéticos *corpos/identidades* e *tempo/movimento*, se movimentaram pela área verde dos jardins e fizeram um ensaio fotográfico coletivo. Os pares das palavras-pensamentos surgiram, justamente, das apreensões das estudantes acerca da exposição visitada. Então, estamos falando agora das reverberações daquela exposição na prática fotográfica das estudantes. Para que a experimentação fosse também uma oportunidade de alteração e interferência sobre o real visível na captação da fotografia, distribuí papéis celofanes nas cores amarelo e magenta.

Posteriormente, em encontro *on-line*, comentamos sobre uma fotografia que não havia sido enviada no grupo *on-line*¹¹⁸ da pesquisa, por não ter sido considerada “boa” pela dupla de meninas – no caso, era uma fotografia que teve como provocação a ideia *tempo/movimento* (imagem 46). Como a fotografia não

¹¹⁸ Criamos um grupo de WhatsApp para a pesquisa.

trazia movimento, mas uma pausa, a estudante falou que não estava de acordo com a proposta, então falamos que o movimento também é composto por pausas. A dupla das meninas queria fotografar a dança que acontecia, mas, no momento em que tiraram a foto ocorria um descanso. Aquela fotografia foi, então, um excesso artográfico, que, depois da conversa, foi adicionada à galeria das imagens.

Imagem 46 – Tempos/Movimentos. Foto: Estudante participante da pesquisa.



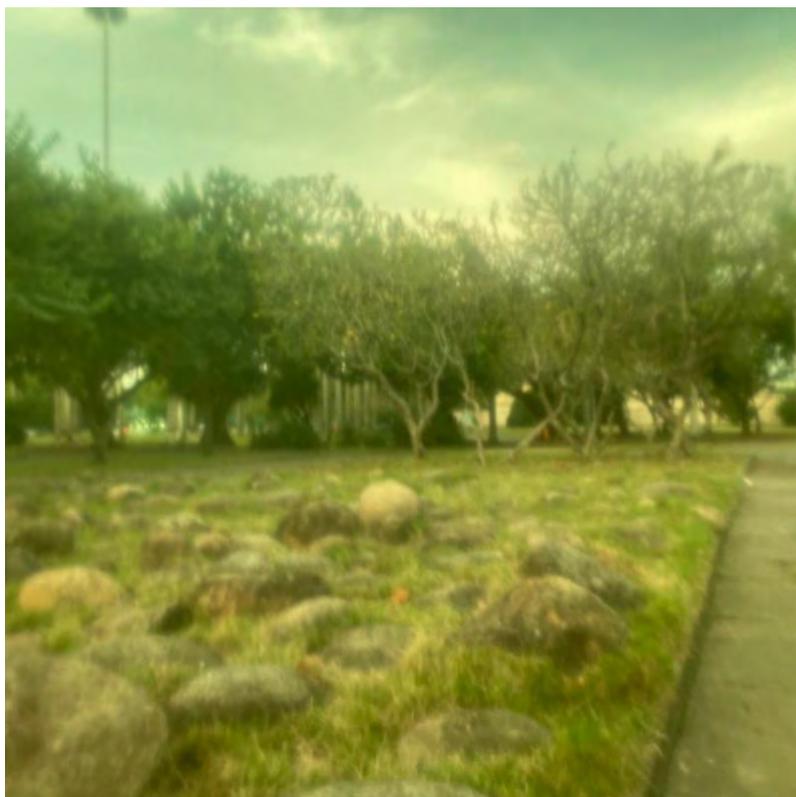
Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

Conversamos ainda sobre os aspectos produzidos pelos filtros físicos, magenta e amarelo (papel celofane) nas fotografias. Foram destacadas diferenças entre os filtros coloridos. O magenta promovendo um colorido mais intenso, o amarelo precisando ser dobrado para aparecer a visibilidade do croma. O magenta que se tornou roxo com o passar do tempo, devido à variação de luminosidade do dia. Uma estudante notou, por exemplo, a intensificação ou evidenciação das cores azul e vermelho com a influência do filtro físico de cor magenta. Falamos também das setorizações/especialidades que existem no cinema profissional, da intensificação proposital das cores em alguns filmes e

sobre as paletas de cores em alguns filmes. E comentamos sobre os filtros nas redes sociais digitais, como o Instagram. Sobre a experiência com o filtro, Gia comentou:

Gia: “Eu gostei muito desse filtro amarelo, por mais que tenha sido um pouco difícil trabalhar com ele, fica uma foto com aparência de antiga, dá um aspecto de sonho. Fica muito legal, adorei! Essa foi um teste de *corpos/identidades*, mas a gente gostou tanto da foto, que a gente enviou.”

Imagem 47 - *Corpos/Identidades*. Foto: estudante participante da pesquisa.



Fonte: *Entre a Suspensão Sensível*.

Conversamos, então, sobre como podemos conhecer a técnica, brincando e experimentando a cor e a luminosidade, os efeitos visuais e, quando for o caso, os efeitos sonoros. Com todos eles, podemos produzir sensações, provocar sentimentos e ideias. Pensando nisso, trabalhamos as técnicas, planejando objetivos. Falamos ainda, a partir da foto tirada pela dupla de meninas sobre o protagonismo da natureza, a natureza planejada dos jardins do MAM ([imagem 47](#)).

Imagem 48 - Corpos/Identidades e Tempos/Movimentos. Foto: Estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2022.

5.2.3 Metáforas e imagens do mar-escola

Várias pesquisas sobre as metáforas foram desenvolvidas ao longo da história da Semântica, da Filosofia e da Psicologia, e ainda continuam sendo desenvolvidas. Tal fato faz predominarem diferentes posturas metodológicas ao lidar com a explicação sobre o uso metafórico (FOSSILE, 2011). No Audiovisual e na fotografia, as metáforas visuais são maneiras deflagradoras de conexões simbólicas e cognitivas.

O campo da Arte e os Estudos da Cultura Visual em cruzo com a Educação, e, nesse contexto, junto às metodologias artísticas, nos mostram toda a potência das metáforas visuais. É comum que pesquisas artográficas ou com outras metodologias baseadas na Arte, como a cartografia, lancem metáforas visuais como âncoras e potências de análise dos objetos estudados, por isso penso ser importante me dedicar a apresentar um pouco do cenário reflexivo e conceitual sobre o tema.

Fossile (2011) nos traz um panorama de análise a partir de vários autores, ao longo do tempo, sobre as metáforas, iniciando com a ideia de metáfora, segundo Aristóteles, para o qual a metáfora estava vinculada aos domínios da retórica e da poética (Ibid, p.2), porém tinha valor ornamental e decorativo. Já Ricoeur (2005 apud FOSSILE, 2011), com o intuito de explicar a comparação pela metáfora, enfatiza que tal coisa não seria possível com a combinação de palavras, apenas com a metáfora. A metáfora é definida por esse autor em termos de movimento, que leva/conduz a mudanças. A definição de metáfora sustentada por Aristóteles, acima apresentada, é discutida por Ricoeur (ibid, p. 29). Fossile lembra a hipótese, defendida por autores, como Rousseau, de que a metáfora é um elemento ancestral de comunicação, já que “as primeiras palavras proferidas pelos seres humanos seriam metafóricas” (CAMBRUSSI; MOURA, 2008, p. 18 apud Fossile, 2011, p.5). Daí a autora nos apresenta a teoria da interação de Richards (1936), que aponta que a metáfora nasce no uso; sendo assim, não era apenas a troca ou substituição ou deslocamento de palavras, mas a interação de pensamentos era composta por conceitos, e não apenas por palavras. A teoria da interação semântica, de Black (1993), passa a compreender a metáfora não mais como um mecanismo puramente linguístico.

Ele procura mostrar que a metáfora é um modo diferente de organizar a realidade, sendo, portanto, um processo cognitivo (Ibid, p. 7). Nessa noção, segundo Fossile, a metáfora é considerada como criadora de novas associações, de conhecimento, e isso também leva à compreensão de que a metáfora não é apenas uma figura de linguagem, é uma questão de pensamento, como compreendida pelo estudioso do impacto das metáforas nas Artes Visuais, Parsons (2011), com o qual conversaremos mais prolongadamente daqui a pouco. Por fim, a autora nos apresenta a teoria metafórica de Searle (apud Parsons), para o qual o significado metafórico é diferente do significado da sentença. Isso significa que o ouvinte deve tentar identificar qual é a intenção.

Parsons (2011), a partir também de Black, nos fala que as metáforas requerem aos sujeitos – primário (o primeiro mencionado) e secundário (o segundo mencionado) – num conjunto de propriedades associadas, e que a interpretação de uma metáfora varia de acordo com culturas e pessoas. Eu acrescento – e às *culturas* das pessoas.

interpretar uma metáfora é sempre uma questão de interpretar quais das muitas propriedades ou conotações do sujeito secundário devem ser mapeadas sobre o primário. Isso é, em parte, uma questão de contexto, tanto pessoal quanto cultural. (PARSONS, op. cit, p. 287)

Imagem 49 – *Escolas são mares?* Montagem feita pela autora com fotografias realizadas pelas estudantes da pesquisa.



Fonte: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2022. Imagens cedidas pelas estudantes.

Sem conhecer essas preposições teóricas sobre as metáforas, que constituem também as metáforas visuais, trabalhamos visualidades sobre o *mar* e sobre a *escola*, em ensaio fotográfico coletivo, de maneira que as meninas decidiram coletivamente quais das qualidades ou propriedades do mar poderiam ser mapeadas sobre as escolas, observando que essas qualidades, tanto referentes ao mar quanto às que foram vistas como similares às escolas, foram elencadas e escolhidas a partir da experiência e da cultura de cada uma, ou seja, a partir da visualidade de cada uma sobre a sua escola. Lembro que o grupo, àquela época, era formado por estudantes do CPII *campus* Centro, CPII *campus* Duque de Caxias e de uma escola estadual.

Segundo Parsons, “uma metáfora não é uma simples comparação ponto a ponto, nem é uma afirmação de verdade científica. Isso, obviamente, é o que concede espaço para a criatividade” (2011, p. 287). Ao fazer o movimento metafórico entre mar e escola, as meninas deixaram de lado algumas das propriedades do mar sentidas por elas em prol de uma visão comum, coletiva, que contemplasse o sentimento de pertencimento de todas. Por isso, a paz e a calma foram deixadas como excessos, pois não eram o ponto comum do pensamento do grupo – para algumas fazia sentido, para outras, não.

Parsons diz que, segundo Black, os dois sujeitos numa metáfora não podem trocar de lugar, pois, se a metáfora for invertida, torna-se outra diferente, o sentido é mudado. Mas Parsons discorda de Black nesse ponto, pois considera que a inversão para as metáforas visuais é válida, muitas das vezes, nas Artes Visuais, a metáfora é bidirecional, fazendo pouco sentido ter fixado um sujeito primário e um sujeito secundário, podendo ser percebida nas duas direções – essa é uma das diferenças que ele aponta como possibilidade de diferença entre metáforas visuais e metáforas linguísticas. *Escolas são mares, mares são escolas / escolas são como mares, mares são como escolas*. Ao trazer essa associação, eu me lembrei de um dia em que estava em sala de aula, com estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, quando, em roda de conversa, citavam espaços educativos além da escola, e, numa das turmas, um estudante citou o mar. Sua resposta era referenciada profundamente pela sua vivência com os esportes aquáticos no mar. Para ele, o mar ensinava a esperar, a recuar, a ter calma e a ter respeito. Podemos também desdobrar a pergunta

em outras proposições, como: *se escolas são mares, que tipo de mares elas são? Quais são os fluxos de correntes que fazem movimentar as nossas escolas? Como temos navegado nesses mares-escolas?*

As particularidades das metáforas visuais, segundo Parsons, citando, então, o estudo de Charles Forceville (1996), sobre metáforas visuais na publicidade, requerem o entendimento entre metáfora e imagem visual. Uma imagem visual tem várias camadas de metáforas. A imagem pode evocar elementos da metáfora, identificados pelo conhecimento cultural de quem observa/visualiza.

Parsons declara que o visual vai além do pictórico (p. 289), pois trata-se de elementos visuais, visíveis, e elementos invisíveis, mas que podem ser imaginados, pelas associações e similaridades, deixadas como pistas no visível, ou seja, inclui a interpretação do visível e do que não está visível, mas que pode ser evocado pela interpretação. O autor afirma que as metáforas visuais podem ser mistas e não conflitantes, pois a estrutura das mídias visuais – ele se refere a todo tipo de artefato cultural e artístico, bidimensional ou tridimensional, dentre os quais incluo e evidencio as imagens em movimento – não possuem estrutura linear. Lembrando de que Lakoff e Johnson afirmam que as metáforas surgem da nossa experiência corporal e que a nossa relação com as metáforas tem origem nas primeiras experiências de vida:

Os nossos sistemas nervosos se organizam em padrões neurológicos; mais tarde, mapeamos tais padrões, colocando-os sobre a nossa experiência subjetiva. Esse mapeamento permite-nos pensar sobre a nossa experiência subjetiva, que é tanto emocional como cognitiva, de maneira que a torna mais elaborada e inteligível do que seria de outra forma. (Op. Cit., p. 290)

Metáforas, então, segundo Lakoff e Johnson, mapeiam a experiência sensorio-motora e perceptual, colocando-a sobre a experiência emocional e cognitiva.

Dessa forma, as metáforas prestam uma enorme contribuição ao entendimento de nós mesmos e do mundo, são a principal maneira pela qual elaboramos significados e constituem uma conexão fundamental entre corpo e mente. (Op. cit., p.290)

A dedicação de Parsons é para significar essas noções na interpretação das Artes Visuais, com o que ele chama de metáforas criativas ou visuais. O autor afirma que o caráter visual, interpretado metaforicamente, não pode ser colocado facilmente em palavras. Assim, podemos interpretar os significados das obras de arte através de metáforas. Expando essa premissa para todas as imagens visuais de outras mídias e categorias. Parsons conclui que as metáforas visuais são diferentes das linguísticas, pois, muitas vezes, podem ser lidas de trás para frente, e várias metáforas podem coexistir na mesma obra sem gerar confusão. Por essas razões, as metáforas visuais são mais sugestivas e ambíguas do que as linguísticas. Mas o que as metáforas visuais podem nos ensinar?

É interessante notar como, contemporaneamente, o interesse pelas metáforas visuais e pelas práticas investigativas criativas e artísticas estão ressoando em pesquisas científicas de diferentes campos. Maciel e Vasconcelos (2020) são pesquisadores/autores da área da Geografia e trazem uma abordagem também crítica sobre a imagem fotográfica nas pesquisas/ ensino, na referida área de conhecimento. Mostrando um problema semelhante ao apontado, muitas vezes, nas pesquisas artísticas educacionais e nas pesquisas orientadas pela perspectiva dos Estudos da Cultura Visual, sobre o uso desfavorável das imagens nas pesquisas, eles fazem uma investigação cultural dos becos do Centro Histórico do Recife e invocam o “caráter híbrido” da fotografia, como arte, conhecimento e informação, se voltando para a análise metafórica das imagens fotográficas, como metáforas visuais. Ou seja, estão compartilhando de referências, questões e de metodologias vindas dos estudos artísticos e estudos culturais. Parecem ser os ventos e as ondas herdeiras da chamada virada cultural e imagética. Como o objetivo de “tornar visível o pouco visto”, os autores criam cartografias fotográficas, mapeando lugares de invisibilidade no Centro de Recife.

Os mesmos autores falam de fotografias como instrumentos de memória (SONTAG, 2004, p. 181 apud MACIEL; VASCONCELOS, 2020, p. 142), falam do trabalho fotográfico das paisagens urbanas dos becos recifenses como uma forma de “construção de uma visibilidade social a partir de um interesse público da coletividade por outras memórias” (op. cit., p.142), ou seja, se referem ao

desejo de criação de novas ordens simbólicas, ao direito dos becos serem vistos, ao direito de ver (como diz Mirzoeff), e reconhecidos como parte da paisagem cultural do Centro Histórico. É um estudo com referências multidisciplinares.

A varredura ótica exige a ação de um sujeito ativo tanto por ocasião de esquadrihar o espaço em movimento quanto no momento de recompô-lo em uma imagem coerente e comunicável. Acrescentaríamos a isto o debate sobre regimes escópicos, partindo do princípio de que “a visão, tal como a linguagem é altamente estruturada e contextual” (CAIUBY NOVAES, 2015, p.13), uma vez que as ações perceptivas não se dão numa tábula rasa virgem de orientações e modos de olhar. (MACIEL; VASCONCELOS, 2020, pp. 148-149)

Samain (2012), que nos provoca com a pergunta “*o que as imagens pesam?*”, nos diz que a imagem é muito mais do que um objeto, ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante (2012, n.p.). Segundo ele, com base em Warburg, a imagem é de certo modo evanescente, está sempre de passagem, é efêmera, da ordem da passagem no tempo” (2012, n.p.). Algo que é muito importante nos ensaios de Samain é a compreensão do conceito de “forma” que, para ele, é um conceito expandido, que não se limita ao “dispositivo figurativo” ou “figural”, não reduz a imagem à dimensão material, constituída por traços, linhas, cores, curvas, espessuras. Nessa expansão ele se conecta com as ideias de Gilles Deleuze sobre a imagem:

Tratar-se-á muito mais de pensar aqui a imagem à maneira de Gilles Deleuze (2003), o qual, apontando diretamente para a imagem fílmica (o cinema), falará da Imagem-movimento (1983) (o que remete à concepção que se tinha e que se tem ainda do cinema até o final da Segunda Guerra Mundial) para avançar e confrontar essa mesma imagem com o tempo, oferecendo-lhe, no segundo dos seus livros sobre o assunto, A imagem-tempo (1985), um novo conceito, mas, sobretudo, uma nova visão, uma importante e outra reflexão substantiva em torno da questão do movimento na e dentro da imagem (quer seja, acrescentaria, estática — a pintura, a escultura, a fotografia — ou dinâmica — o filme, o vídeo). (2012, n.p.).

Conversando com as ideias de outros autores, como Didi-Huberman, Samain nos traz a perspectiva da imagem “que atravessa o tempo” e que se alimenta de um tempo anacrônico, humano. Entendo, partindo disso, que nos relacionamos com as imagens pela experiência do encontro, produzindo outros tempos para elas. E o que nos fazem pensar as imagens

criadas pelas meninas no ensaio fotográfico nos jardins do MAM e as fotografias das escolas? Elas me fazem pensar em experiências-imagens de tempos suspensos, sensíveis, que hoje têm alguns sentidos e que amanhã e depois poderão ter outros e mais outros.

Na próxima cena, apresento a vocês fragmentos dos encontros com o audiovisual realizado por mulheres, que falam sobre as questões de gênero e de raça. Afinal, numa caminhada de aprendizagens e de prática de jingas para criar respostas contravisuais e decoloniais, precisamos criar percursos de reinvenção do ser, do saber e do poder, pois a colonialidade está enraizada no sistema de perpetuação de violências e de lógicas de dominação, como descreve Rufino (2019, p. 9):

Esse fenômeno, que prefiro chamar de marafunda ou carrego colonial, compreende-se como sendo a condição da América Latina submetida às raízes mais profundas do sistema mundo racista/capitalista/cristão/patriarcal/moderno europeu e às suas formas de perpetuação de violências e lógicas produzidas na dominação do ser, saber e poder.

5.3 Meninas-mulheres: presença pela presença

Quem são suas referências femininas no Audiovisual? Se focarmos no Cinema, talvez você as tenha em algumas cineastas estrangeiras e algumas brasileiras, mas, provavelmente, terá lembrado quantitativamente mais de cineastas homens. Já sabemos que a colonialidade estrutura um sistema de dominação que abrange o trabalho, legando a esse as problemáticas do sexismo, do racismo, dentre outras. Há muito o que falarmos sobre o assunto nesse campo de produção cultural com suas disputas culturais. Afinal, o gênero é um dos determinantes de organização de poder e de relações dentro do campo do Audiovisual também.

Perguntei às meninas quais diretoras elas conheciam. Depois de uma pausa, o nome de Greta Gerwing foi citado, pelo filme *Adoráveis Mulheres*¹¹⁹.

¹¹⁹ A versão de 1994 de *Adoráveis Mulheres (Little Women)*, adaptação da obra de Louisa May Alcott, publicada em 1868, foi dirigida por Gillian Armstrong. Teve várias versões desde o cinema mudo.

Durante conversa, no primeiro ciclo, sobre memórias do audiovisual, o nome de Sofia Coppola fora citado.

A colonialidade faz parecer normais ou naturais as ausências, já que seu domínio se dá por criar invisibilidades, o que entendo que faça parte do que Mignolo e Walsh (2018) chamam de “retórica da modernidade”, a lógica da colonialidade. Vários questionamentos podem ser acionados quando se trata do audiovisual produzido por mulheres, como: o audiovisual feito por mulheres é diferente? Como é o cinema feito por mulheres? O que move o audiovisual feito por mulheres? Como é o olhar feminino, no audiovisual? Esse foi negado e desacreditado historicamente, ainda que, mulheres façam/produzam cinema desde os seus primórdios. Quais são as representações da mulher veiculadas pelo cinema feito por mulheres?

Começamos, propositalmente, pela francesa Alice Guy, cineasta pioneira, e visionamos o filme *A Fada do Repolho*¹²⁰ (1896).

Gia: “Eu achei bem legal, porque mesmo não tendo som, dá pra ver muita coisa, a interação entre os atores é bem clara, dá para perceber que eles estavam brigando no início, mas, mesmo assim, a mulher convenceu o marido a levar a criança.”

Pesquisadora/professora: “Foi bem convincente!”

Gia: “Sim! E, fora isso, eu acho que tem todo um cuidado, porque comparar com a tecnologia que a gente tem hoje, a qualidade de imagem e tudo, é muito louco, né? Mas o cenário, os repolhos, tudo direitinho lá pro filme, eu achei muito legal.”

Podemos perceber como Gia se ateu à percepção da narrativa e à construção dessa. Eu não sabia do interesse de Gia em relação a que curso universitário ela almejava fazer, não conversamos sobre esse assunto no grupo da pesquisa. Então, minha grata surpresa foi, no ano seguinte, saber que Gia havia iniciado a faculdade de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF). Seu olhar, antes, já era direcionado para os aspectos da produção cinematográfica.

A partir de uma curadoria digital de algumas biografias de cineastas brasileiras, a princípio focando naquelas pioneiras, em alguns modos de fazer

¹²⁰ *A Fada do Repolho (La Fée aux choux)*, Alice Guy, p&b, 1min, 1896.

cinema, cheguei às seguintes cineastas¹²¹: Cléo de Verberena, Adélia Sampaio e Helena Solberg. Resolvi, então, incluir naquele grupo uma cineasta indígena, que também conheci durante a presente pesquisa, Graciela Guarani. Essa última não está no banco de dados do *site* usado como principal fonte para conhecer algumas das cineastas do Cinema brasileiro. Em grupo, observamos que, mesmo quando mulheres são visibilizadas no seu fazer, podem acontecer recortes de apagamento no seu ser e no seu saber, dentro do esperado da colonialidade.

Observamos que, em relação à Adélia Sampaio, que entrou para a história do Cinema brasileiro como a primeira cineasta negra a fazer um longa-metragem, ainda há poucas fontes que visibilizam seu trabalho. Então notamos como esses aspectos de recortes estão o tempo todo definindo também como as produções culturais e artísticas e as pessoas realizadoras são visibilizadas. A pergunta que lancei no campo-mar foi: *como podemos desconstruir isso?*

Nosso encontro com algumas artes de vídeo, produzidas pela artista/escritora/pesquisadora Grada Kilomba, em formatos de videoarte, videoperformance, videopoemas e videoinstalações sonoras nos ensinaram, assim como as intervenções estéticas, como as inversões e os deslocamentos são importantes para potencializar os cruzos como possibilidades de transformação de pensamentos e de comportamentos.

¹²¹ A fonte da pesquisa foi o *site* Mulheres do Cinema Brasileiro: <https://www.mulheresdocinemabrasileiro.com.br/site/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

Imagem 50 - Frames da videoarte *Enquanto Eu Escrevo*, de Grada Kilomba, 2015.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>

Na videoarte *Enquanto Eu Escrevo* (2015), Kilomba nos oferece a experiência do ver sem imagens, apenas cartelas pretas com frases em letras brancas. Nesse trabalho, texto e a sonoridade têm iguais potências de comunicação e de fricção poética. Após visionarmos o vídeo, Gia comentou:

Gia: “Além do texto, eu achei muito interessante o som, a música, porque começa como uma batida e se torna depois uma música.”

De fato, as batidas começam como se fossem de alguém que está de fora e deseja entrar, um *toc, toc*. É notável o interesse da artista na produção de sons simbólicos e disruptivos para suas criações artísticas, assim como a oralidade é o elemento epistêmico e de presença da tradição ancestral afrodiaspórica em seus trabalhos, a paisagem sonora construída por Kilomba cria uma segunda

escrita no vídeo, que não se vê, ouve-se e imagina-se. Perguntei às meninas como elas percebiam/interpretavam aquela transformação no som:

Apollo: “Eu acho que, talvez, essas batidas por cima das vozes seja um jeito dela chamar atenção, é como se, por ela estar escrevendo, ela está falando por cima das pessoas que estariam escrevendo por ela, se ela não estivesse escrevendo por ela mesma.”

Professora/pesquisadora: “Poderia ser ter lugar de fala em meio a essa multidão que fala?”

Apollo: “Sim.”

Alice: “É como se fosse uma conversa, pessoas falando, e ela também expondo a fala dela.”

Pesquisadora/professora: “Escrever para vocês é o quê? Como é a relação de vocês com a escrita?”

Apollo: “A minha é mais por obrigação, coisas do Colégio, porque não é o meu ponto forte, na parte de expressão pessoal.”

Gia: “Eu prefiro escrever do que falar, tenho mais facilidade em escrever do que falar. Eu gosto muito.”

Ponderamos, depois daquele momento, que, apesar de a artista também falar que escreve quase como uma obrigação, o seu lugar de fala lhe confere implicações de alteridade atravessadas pela colonialidade, que não se apresentam nas experiências de escrita declaradas por Gia e por Apollo. A artista fala das opressões e dos julgamentos feitos a ela e à sua escrita. Quis saber quem as meninas percebiam como aquelas que seriam as vozes julgadoras.

Gia: “Acho que todo mundo, mas, principalmente, aquelas que tiram dela a fala.”

Continuando nossa conversa mediada pela arte de Kilomba, visionamos, posteriormente, a videoperformance e videoinstalação *Illusions Vol. I, Narciso e Eco* (2017)¹²².

Alice: “Eu achei bem legal essa performance. E ter colocado a música da Nina [Simone] também foi legal.”

Aquela era a segunda vez que as meninas da pesquisa escutavam uma música de Nina Simone em uma arte de vídeo. A primeira vez foi na videoarte *Barrueco*¹²³ (2004), de Ayrson Heráclito. Bem antes de ser cunhado o termo ativismo, Nina Simone já era uma artista e fazia o que resolvi agora chamar

¹²² *Narciso e Eco*, trilogia de *The Word of Illusions*, Grada Kilomba, 2017.

¹²³ *Barrueco*, Ayrson Heráclito, cor, 4min., 2004. Disponível em: <https://vimeo.com/20805274>

de um ativismo sonoro, parafraseando o conceito de ativismo visual de Mirzoeff. Sobre a relação entre *Illusions* e a videoarte *Enquanto eu Escrevo*, Alice falou:

Alice: “Eu acho que tem a ver porque fala sobre as pessoas, sobre a própria pessoa que tem voz, que cria a arte.”

No início dessa seção, comuniquei que a arte de vídeo de Kilomba nos ensinou sobre as inversões e os deslocamentos, ambas operações como importantes potências de cruzos simbólicos e epistemológicos para pensar possibilidades de transformação de pensamentos e de comportamentos. Então, *Illusions* se apropria do mito *Narciso e Eco* e faz uma releitura, inversamente epistemológica, pois se vale da perspectiva da negritude, com o intuito de nos fazer pensar também a branquitude.

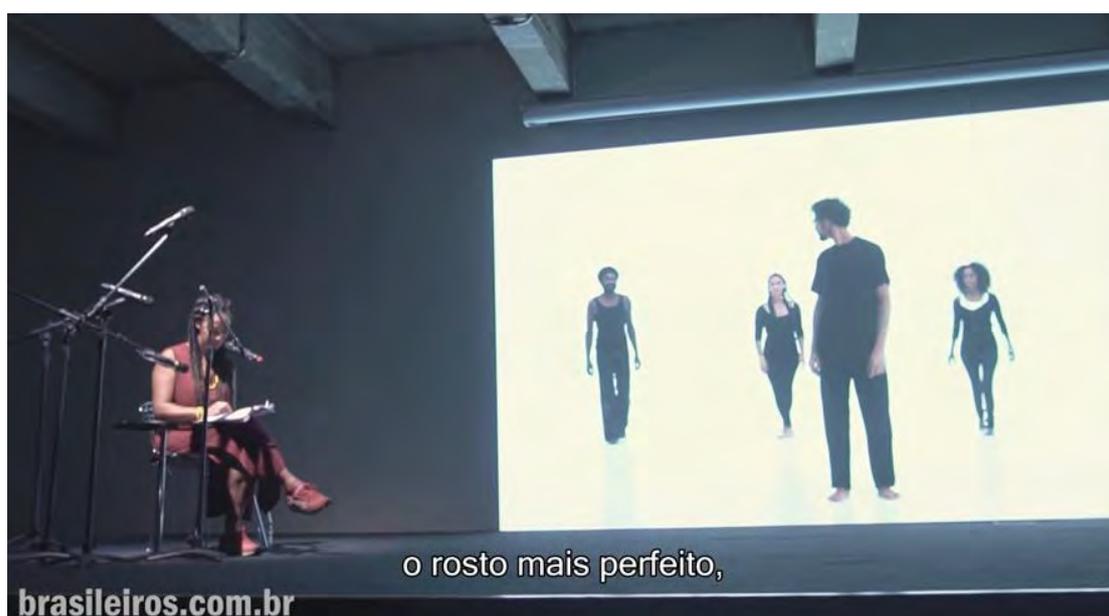
Pesquisadora/professora: “Tem aquela música, do Caetano Veloso, que tem um trecho assim: “é que Narciso acha feio o que não é espelho”. Mas o que Narciso vê?”

Alice e Apollo: “Ele só se vê.”

Pesquisadora/professora: “E sobre o que a Grada apresenta sobre a ilusão, como vocês veem essa ilusão?”

Alice: “Eu acho que fala um pouco sobre ego. Então, tudo o que ele vai ver, ele vai comparar a si mesmo, né? Tudo o que for diferente dele, não vai ser aceito.”

Imagem 51 - Ação performática em videonarração-instalação, *Illusions Vol. I, Narciso e Eco*, 2017.



A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os “Outras/os” raciais “diferem”. Nesse sentido, não se é “diferente”, torna-se “diferente” por meio do processo de discriminação. (KILOMBA, 2021, p.75).

A nossa conversa dialoga com o que diz Kilomba (2021), no sentido de que o olhar eurocêntrico se forjou em ser um olhar egóico e egoísta, que exclui o diferente dos lugares de direitos e de desejos. Então, quando entendemos que a visualidade é o olhar cultural, podemos escolher caminhar eticamente, com atenção e cuidado, através da cultura visual do outro e pensar sobre o que fazemos com a nossa cultura visual em relação ao outro. E reconhecer que aquela ou aquele, que é diferente, tanto quanto nós, por muitos aspectos, também exerce o direito de ver e de lançar sobre nós seu olhar cultural. Importante também perceber que a diferença ou a diversidade não é o problema central do racismo, como nos ensina Kilomba (2021), mas a desigualdade existente entre as pessoas, aquelas/les que ficam excluídas/os das estruturas sociais e políticas. A colonialidade desejou, desde seus primórdios, aniquilar o olhar do que julgava inferior para estabelecer estruturas de poder, mas Kilomba observa que, contemporaneamente, existem novas formas de racismo, pois houve uma mudança de vocabulário. Assim sendo, a percepção sobre o ser/corpo negro mudou do conceito de “biologia” para o conceito de “cultura”, da ideia de “hierarquia” para a ideia de “diferença” (p. 121). Me lembro da obra que vi na Pinacoteca de São Paulo (ou simplesmente PINA), de um artista compatriota de Kilomba, mas sem a vivência cruzada pela afrodiáspora. O artista intencionou fazer uma releitura de Debret, fazendo uma peça escultórica, numa combinação com objeto de movelaria, legado da tradição artística moderna das *assemblages* – essa obra é uma das peças que integram um conjunto maior. A que encontrei em exposição na PINA tem a seguinte frase, de autoria de Padre Antônio Vieira, figura reverenciada e contraditória do período colonial: “*não basta ver para ver, é necessário olhar para o que se vê*”. Diante de uma para a outra, estão as representações escultóricas de uma mulher branca e de uma mulher indígena. Não há espelho entre elas, mas podemos imaginá-lo, e os ovos-cápsulas podem ser interpretados de várias maneiras. Para mim,

fico com a ideia metafórica do encontro de diferentes mundos/universos, apesar de habitarem o mesmo recipiente-planeta.

Imagem 52 - *Debret*, Vasco Araújo, Pinacoteca de São Paulo. SP. Foto: autora da pesquisa.



Fonte: Digital da pesquisa.

Interessante pensar como essa obra pode ser cruzada com a videoperformance poética de Kilomba. Em ambas temos tematizada a colonialidade e o corpo como veículo de comunicação e a possibilidade de relação intercultural, mas, ainda que partam de fontes de repertórios ocidentais e europeus, por conta da inversão, a meu ver, a decolonialidade pode ser mais avivada em *Illusions*, de Kilomba, mas as duas obras nos oferecem encontros com e para muitas reflexões. Ou seja, as imagens dessas duas obras, melhor, a relação entre elas, num contexto de educação, de ensino das Artes Visuais, combinada à perspectiva de estudo da Cultura Visual, por exemplo, nos possibilita lançar perguntas no campo-mar, de modo a tensionar nossas visualidades, nossos olhares sobre as práticas de subjetivação e de sujeição, sobre as representações de “outros”, colocando em suspeição a denominação “outros”. Alice, a partir do encontro com a obra de Kilomba, interpreta e interage com uma proposta de contravisualidade, em que ela, a estudante, visiona um ponto-chave da construção da visualidade colonial – a lógica da comparação, o

olhar comparativo criando e legitimando a subjetividade de quem está diante da lente dos olhos. Novamente, somos questionadas e questionados a pensar “quem é aquela/aquele que vê”?

Graciela Guarani integra a geração de cineastas indígenas contemporâneas, brasileiras, que participam com suas produções de vários festivais e projetos audiovisuais. Sua linguagem fílmica é feita no gênero do documentário. Ela cria narrativas de vivências e de reexistências. Durante o projeto, um de seus filmes visionados foi *Kunhangue* (2020)¹²⁴. Realizado durante a pandemia, nos oferece o encontro com as vozes plurais de mulheres indígenas. O fluxo da conversa-imagem que se segue refere-se ao visionamento de *Kunhangue*:

Pesquisadora/professora: “E aí, meninas, o que vocês acharam?”

Apollo: “Eu achei muito interessante, principalmente por ser um curta que mostra o que as mulheres indígenas pensam, o que normalmente não é uma coisa que acontece muito. Normalmente, tipo, uma pessoa de fora da comunidade indígena que vai lá, deixa eles falarem por cinco minutos e depois bota as opiniões dela mesma em cima das poucas falas que eles têm. E é muito mais legal ver como uma pessoa de dentro da comunidade indígena conseguiu meio que pegar as falas reais de mulheres indígenas e mostrar elas de uma forma mais orgânica e sem se apropriar, não é uma coisa que a gente vê todo dia, né? A maioria das coisas ao redor de populações indígenas não são feitas por eles.”

Alice: “Eu acho que é sobre isso mesmo. Esse é um curta em que as pessoas indígenas falam por elas mesmas. Porque normalmente é o que ela falou, outra pessoa fala por eles.”

Pesquisadora/professora: “Teve alguma coisa com a qual vocês se identificaram, com o que foi falado, o que foi mostrado? Enquanto vocês vão pensando aí, eu vou parar numa parte...”

Alice: “Eu acho que, pra mim, foi legal a parte que as mulheres falam sobre a importância delas na cultura indígena.”

Desde quando a mulher começou a se envolver com a terra, sempre se envolveu com a espiritualidade, porque tudo envolve a espiritualidade, então, a mulher é a parte principal disso. Desde a gestação, desde quando ela nasce, desde quando ela se entende por mulher... (Sonia Ará Mirim, em cena do filme Kunhangue, de Graciela Guarani, 2020)

Naquele momento de nossa conversa, parei em um determinado *frame* do filme e perguntei às meninas se aquela imagem fazia-lhes lembrar da série de fotografias de Deana Lawson, que havíamos visto antes. Me encontro, nesse

¹²⁴ *Kunhangue*, direção de Graciela Guarani, documentário, cor, BRA, 21 min, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fe8DcQ5Q5Zg> Acesso em: 10 nov. 2022.

movimento provocativo de evocação de imagens, dialogando com ideias/práticas do professor Lutiere Dalla Valle, que estuda e analisa as potências das imagens como (con) formadoras das identidades contemporâneas e suas problemáticas no âmbito da educação. Seus estudos também são embasados pelas Metodologias Visuais, sob o enfoque da Perspectiva Educativa da Cultura Visual. Dalla Valle (2020, p. 4) salienta que “a partir da prática de colocar imagens em relação podemos configurar estratégias de subversão, análise crítica e performativa”.

A imagem fazia parte de uma sequência de alguns segundos, filmada com câmera na mão direcionada e aproximada diretamente para o rosto de Sonia Ará Mirim, da etnia Guarani Mbya, da terra indígena do Jaraguá (SP) – uma das mulheres entrevistadas no filme, é ela a primeira a surgir diante de nós. Por alguns segundos há uma pausa em silêncio, a personagem fixa o olhar para a câmera, depois segue outra cena em que acompanhamos a sua entrada em uma casa. Ao acionar a lembrança do visionamento das fotografias de Lawson, Gia comentou:

Gia.: “Eu acho que, pelo menos pra mim, lembra, principalmente o olhar; em todas aquelas outras fotos as pessoas olhavam diretamente pra câmera e meio que estabelecem uma certa conexão com quem vê, então, parece, lembra aquelas fotografias.”

Pesquisadora/professora: “Vocês perceberam algo que esteja presente em mais de uma cena?”

Gia.: “As plantas, as árvores, talvez, é a única coisa que eu enxergo.”

Imagem 53 – Frames e montagem digital com frames do filme *Kunhangue*, de Graciela Guarani, documentário, cor, BRA, 21 min, 2020.



O olhar de Gia se depara com o olhar da personagem e, provocada a fazer uma relação imagética, ela encontra um ponto sensível entre as imagens: o olhar diretamente para a câmera que faz a “conexão com quem vê”. Trata-se de uma

escolha de filmagem e de uma escolha de enquadramento fotográfico que também nos provocam o olhar, e sendo assim, nosso olhar cultural, contemplativo, reflexivo, analítico, e outras inclinações performáticas que possamos fazer com ele sobre o mundo e com o mundo. No caso, a conexão é estabelecida mediada e midiaticizada não só pelos meios de produção e de comunicação de cultura visual, mas pela conexão de nossos referenciais culturais em contextos de relações interculturais. Ainda que *kunhangue* traga identidades e alteridades de referenciais culturais/sociais diferentes daqueles fotografados por Deana Lawson, afrodescendentes, o que os conecta também reside no desejo de focar na “conexão com quem vê” a visibilidade daquelas respectivas identidades e alteridades.

Em relação à repetição de elementos, me referia tanto à imagem como metáfora quanto aos motivos visuais¹²⁵ que estabelecem outras conexões e provocam a produção de sentidos. Além dos elementos da natureza que Gia imediatamente citou, observamos em grupo, posteriormente, dois outros: a fumaça das fogueiras e o cachimbo. Todos são elementos que se remetem à conexão das mulheres indígenas entrevistadas com suas cosmologias e cosmovisões.

As conversas culturais podem acontecer de diversas maneiras, de acordo com a metodologia criada para se investigar, nessa pesquisa, na escolha da pedagogia artográfica, entra em questão, o sentir o fluxo e deixar-se levar pelas correntes. Como escolhi percorrer com conversas focadas nas imagens e nos vídeos, as aberturas, talvez, ficaram mais condicionadas a esse fluxo, mas isso não impediu que assuntos de outras naturezas brotassem e fluíssem no campo. Como pode ser notado, novamente, a importância do lugar de fala e o saber atrelado àquela foram percebidos pelo grupo, como importantes para as narrativas de vida, na perspectiva de quem as vive. Além disso, aconteceu a

¹²⁵ O motivo visual no cinema, por exemplo, não é uma noção com acepção fechada num conceito, cada realizadora e realizador o percebe de acordo seus próprios fazeres e experimentações – é nesse sentido que Balló Y Bergala (2016) apresentam o assunto. Mas o ponto comum de visão entre elas/eles é a potência como metáfora dos motivos visuais, por isso, nesta pesquisa, lanço minha perspectiva para os motivos visuais criados como dispositivos metafóricos pelas meninas participantes na produção do filme-ensaio *Aya*. **Escada**, **linha vermelha** e **espelho**, analisados na parte final deste estudo, foram transformados por elas em motivos visuais.

provocação pela observação das metáforas visuais e dos motivos visuais, sendo que considero esses últimos também como metáforas ou metonímias. Vamos notar mais a diante como as aprendizagens com e pelas metáforas visuais reverberaram na produção audiovisual do grupo das estudantes.

5.4 Prática de visualidades decoloniais

Seguindo com a ideia de que o audiovisual estudantil e escolar cria seus próprios sistemas de formação de grupo, cujas equipes não têm papéis já predefinidos, pois eles vão sendo definidos ao longo dos encontros e dos processos de aprendizagens, entendo que os grupos formados em projetos audiovisuais estudantis são grupos fluidos. Sejam projetos que formam grupos ou grupos que formam projetos, esses processos de criação em grupos movimentam fluxos e cruzos culturais e sociais, nos quais as relações entre os participantes do grupo também vão sendo enredadas pelos acontecimentos, pelas trocas, pelas experimentações. Assim, o processo de envolvimento também pode ser gradual, surge de interesses e de desejos individuais, como vimos em capítulo anterior, mas são as partilhas do sensível em cruzos de aprendizagens sensíveis que criam os desejos em comum. Os grupos podem se transformar em redes e comunidades de aprendizagens e de experimentações colaborativas, o que expande o tempo de duração das equipes¹²⁶.

A produção de *Aya* teve um tempo extenso, apesar dos três dias de filmagens, que não aconteceram em um único período. Consigo, agora, na distância do tempo vivido e percorrido, perceber o quanto esse longo processo foi alimentado pelas conversas culturais, pelos visionamentos audiovisuais e de imagens estáticas nos encontros virtuais. Mas as reverberações ganharam maior impacto quando somadas às experiências práticas em grupo, nos cinco encontros presenciais realizados. Nos dois primeiros, ainda vivíamos com os protocolos de saúde para encontros de grupos em espaços públicos, mas com

¹²⁶ Esse período tem referências ao livro e à pesquisa de Cecília Almeida Salles sobre os processos de criação em grupo, entrecruzadas pelas percepções de minhas práticas pedagógicas e educativas com o audiovisual escolar. Para aprofundar nesse referencial: SALLES, C. A. *Processos de criação em grupo: diálogos*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

flexibilizações para o retorno das atividades presenciais, com os espaços expositivos também adaptados ao momento.

Uma forma de fazer valer a metodologia pedagógica da prática viva, baseada no estudo/prática da Cultura visual e na a/r/tografia, foi combinar as visitas às exposições com práticas de fotografia e de filmagem, o que aconteceu nos três primeiros encontros. As filmagens para *Aya* começaram a partir do terceiro encontro presencial. Os espaços expositivos, além de nos oferecerem o encontro presencial com a Arte; dois deles foram transformados em locação para as filmagens – o térreo do MAR (Museu de Arte do Rio) e o MUHCAB (Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira). As ruas, praças e becos também foram escolhidas como locações.

A escola não foi o espaço presencial da pesquisa de campo, mas, como já pode ser percebido, me referi a ela como relato de experiência sensível (capítulo 3) e como memória presente e metafórica (capítulos 4 e 5), então nossos deslocamentos em grupo foram em direção ao friccionar a experiência da escola e transformar a suspensão da presença em presença investigativa e poética do tempo-escola. Para mim, enquanto pesquisadora/professora/artista os deslocamentos foram de aproximação do espaço escolar, como uma forma de continuar com o fazer/imaginar/inventar audiovisual na experiência educativa pensando a escola.

No cotidiano pedagógico do ensino de Arte no CPIL, cultivo a prática das *aulas externas*, como costume chamar as visitas às exposições ou a outros espaços e eventos de produção cultural e artística. Usualmente, essas saídas do ambiente escolar são chamadas de passeios. Reconheço que sejam também passeios, mas passeios culturais, que oportunizam espaços-tempos de formação, de educação. Friso isso pois é comum, ainda que essas saídas não tenham seu valor de importância educativa de fato reconhecida, ainda que haja vontade e ações no sentido de oportunizá-las às/aos estudantes, é sempre difícil alocá-las no calendário escolar, tendo, geralmente, que acontecer no contra-turno das aulas para não atrapalhar os cronogramas. Nesse caso, seu caráter opcional esbarra no caráter obrigatório da maioria das atividades escolares, não tendo a mesma valoração ao olhar das/dos estudantes. Mas visitar as exposições de arte, assim como, por exemplo, fazer o circuito da

Pequena África, fazer as oficinas de percussão e de capoeira da Casa de Tia Ciata, ambos arredores vizinhos do CPII *campus* Centro – chamado de “*campus* Valongo”¹²⁷ por alguns colegas devido a essa localização histórica –, dentre vários outros encontros educativos possíveis fora da escola, não estão separados da prática educativa. Aliás, não só a complementam como oferecem experiências de aprendizagens que, por vezes, não seriam possíveis na escola. As visitas culturais e a escola não precisam continuar numa relação de hierarquia de saber/poder, como usualmente posto, pois, a meu ver, trata-se de uma relação de expansão, é a escola expandida.

Mas o meu relato reflexivo também ocorre com os projetos audiovisuais na escola. Entendo, à luz dos assuntos trazidos aqui para discussão e análise, que as dificuldades, os entraves, estejam ligados a uma visão da escola, da educação e do conhecimento que ainda caminha enraizada em valores forjados e impostos pela colonialidade do ser/saber/poder.

Volto, então, à apreciação dos deslocamentos espaciais e temporais para falar do processo de produção de *Aya*. E me reencontro com a pesquisa da professora/artista/pesquisadora Grace Cohn (2022), que, inspirada e referenciada pelas ideias/práticas de montagem no cinema (a partir de Vertov), de Dewey e da arte/educadora Barbosa, as cruza com as percepções de sua prática educativa e observa que as visitas às exposição de arte fora da escola são atravessadas pelos intervalos entre o ver e o agir, o que foi visto em sala de aula, o que foi visto na exposição e no fazer, de volta à escola, no movimento do ver e do agir, é desenvolvido, então, um processo de montagem que interfere no movimento de deslocamento da/do estudante, como espectadora/r para a/o estudante produtora/r de arte.

Esses deslocamentos também fizeram parte da produção coletiva de *Aya*. No entanto, com a diferença de que nosso retorno não era para a escola, e nosso ambiente do partilhar e do refletir sobre o ver e planejar o agir se deu nos trânsitos das instâncias do espaço-tempo virtual (*on-line*) e do presencial. A seguir, relato e analiso os processos de produção e de pós-produção do filme-ensaio.

¹²⁷ A denominação “*campus* Valongo” é reivindicada por um grupo de professores e professoras do *campus* Centro, e, em 2023, foi lançado um manifesto, que se encontra nas informações complementares desta tese.

Imagem 54 – Arte gráfica em cartaz para o filme-ensaio *Aya*, técnica mista. Autoria de Apollo.



Fonte: Entre a Suspensão Sensível, 2023.

5.4.1 Aya - Processo de encontros com a decolonialidade do ser/saber

“Para mim, o que o projeto trouxe foi muito essa questão de me conectar comigo mesma, me conectar com a minha ancestralidade também.”

(LANA, 3 nov. 2023).

“Poder ser na ancestralidade é poder ser na sacralidade de tudo que nos envolve”

(MARTINS, 2021, p. 67).

Escolhi iniciar essa seção com as falas de Lana, estudante/atriz convidada pelas meninas da pesquisa para integrar o elenco das filmagens de Aya, e de Leda Maria Martins, uma das autoras-referências para essa pesquisa, pois a ancestralidade cruzou e inundou esse último processo de criação. No início dessa investigação, eu tinha a expectativa de trabalhar a metodologia viva de pesquisa, pois, como comentei, ao pesquisar sobre metodologias, identifiquei nesse caminho interesses que já nutria e, de certa forma, aspectos que já experienciava em minhas práticas pedagógicas; mas o que me fez decidir por desenvolver uma metodologia artística e cultural, posteriormente, voltada para a prática da decolonialidade, foi também vislumbrar a possibilidade de envolver os dados produzidos e as experiências/vivências num tempo-espaco acolhedor das subjetividades da pesquisa.

O trajeto de escolhas para montar o “planejamento” para o então “vídeo coletivo”, pois, inicialmente, foi assim que designamos o que almejávamos criar, foi acontecendo ao longo dos encontros *on-line*. O ateliê remoto fluiu muito bem, quando síncrono, para a criação do roteiro visual e escrito. Com um arquivo de *link* acessível para as meninas participantes da pesquisa, fomos, aos poucos, encontro a encontro, construindo esse roteiro visual e escrito, um roteiro-ensaio artográfico, que apresentarei por partes.

Então, esse planejamento feito de forma *on-line*, sincronamente, deu-se de modo gradual, ainda que tenhamos tentado aproveitar os tempos fora dos horários de encontros da pesquisa. Nesses tempos, sozinhas, elas poderiam acessar o arquivo *on-line* e inserir alguma ideia que tivessem tido durante as semanas. Mas essa interação *on-line* individual, de modo assíncrono, não fluiu tão bem.

Começamos construindo um pequeno acervo imagético, com as imagens dos ensaios fotográficos, filmagens feitas como experimentação, e sons captados da Praça Mauá. Chamamos as imagens estáticas e dinâmicas de imagens de referência. Entendo que as imagens de referência não são as imagens que efetivamente estarão numa produção, mas são aquelas que, de alguma maneira, ou pela aparência ou pelos sentidos evocados, tornam-se inspirações para a produção audiovisual ou fotográfica. O acervo digital foi criado em *drive on-line*, com *link* de acesso apenas para o grupo da pesquisa.

O *drive* de imagens, sons e vídeos que as meninas haviam captado e produzido esteve todo o tempo disponível para que elas escolhessem, se quisessem algo daquele material que já haviam produzido. Desse acervo digital, apenas dois planos foram aproveitados na montagem de *Aya*, pois as meninas preferiram produzir novas imagens para o enredo criado. Isso vinha da vontade de terem mais experiência prática coletiva com as filmagens, como verbalizou Alice:

Alice: “Eu achei legal, mas eu queria ter a experiência de filmar mais.”

Num determinado momento, existiu a tentativa de criar um texto que poderia ser a narração para a história contada, porém, não houve interação nesse outro espaço colaborativo *on-line*. As funções que cada uma teria não foram decididas num primeiro momento; as meninas, então, experimentaram um pouco de cada função até a primeira filmagem, e a partir da segunda as funções já estavam estabelecidas por elas. Como se tratava de uma equipe pequena e de estudantes em experimentações, as funções por vezes oscilaram, se misturaram, foram combinadas e compartilhadas.

Logo no início, surgiu a ideia de criar uma personagem, sem definição das caracterizações físicas, mas com uma performance definida – ela transitava por

lugares, que poderiam ser ruas, e era impactada por esses lugares; ela seria a narradora. Tempos depois, sua ação, seu corpo no espaço urbano ganhou o sentido de estar buscando entender suas raízes, sociais e culturais:

Gia: “Quanto a essa narradora, vendo aqui de novo, eu acho que, como ela está tentando entender as suas raízes, se conhecer melhor, ela podia estar falando com um familiar mais velho, e a partir daí ela começa a se compreender melhor, a partir dessa conversa, ela chega a esclarecimentos.”

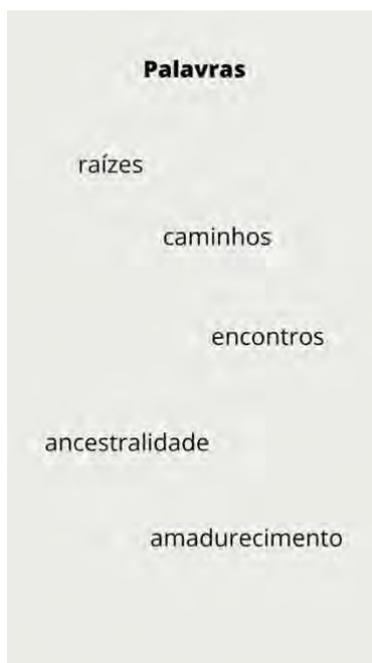
Despontou uma dúvida se a narração seria composta pela voz da narradora ou se teria um texto no vídeo. Então, a dúvida entrou em processo de maturação, sendo acionadas na memória coletiva do grupo as artes de vídeo de Grada Kilomba, não por acaso, pois naquelas fora percebida a ênfase na voz e na oralitura¹²⁸ (MARTINS, 2021). A missão era pensar o que faria mais sentido, o que mexeria mais com o simbólico. Quando se decidiram pela presença da fala, Apollo comentou:

Apollo: “Eu acho importante ter a fala, pois acho que você fica mais inserido nos pensamentos da personagem.”

Não apenas uma voz entrou, mas duas entraram, pois, mais à frente, Gia trouxe a ideia de terem duas personagens, na mesma situação do caminhar ao encontro de suas raízes. Ideia apresentada e acolhida pelo grupo, foi feito o convite à Lana, estudante do terceiro ano do Ensino Médio, no CPIL *campus* Duque de Caxias, colega e amiga de Gia, que aceitou participar da produção.

Como optamos pelo desafio de caminhar em movimentos espiralares, o planejamento, composto por palavras e imagens, foi sendo construído em suas partes, concomitante, então, às vezes, era necessário voltar a alguma parte e adaptá-la à nova ideia que surgira de uma imagem ou de alguma nova palavra. Em relação a essas, as meninas estabeleceram um grupo de palavras-chave, que, nessa ordem, foram brotando, sem nenhuma hierarquia entre elas:

¹²⁸ Martins (2021) define oralitura como uma perspectiva de rompimento com a dicotomia entre as oralidades e as escrituras, é uma metodologia para compreender as práticas performáticas, que são também são culturais. A partir dessa ideia, vê o “corpo-tela” como “corpo-imagem” (material e mental).



Podemos pensá-las também em movimento espiralar.

Imagem 55 - Planejamento coletivo, parte do roteiro artográfico. Fonte: Projeto Entre a Suspensão Sensível. / Linha de tricô em espiral. Foto: Autora/artista.

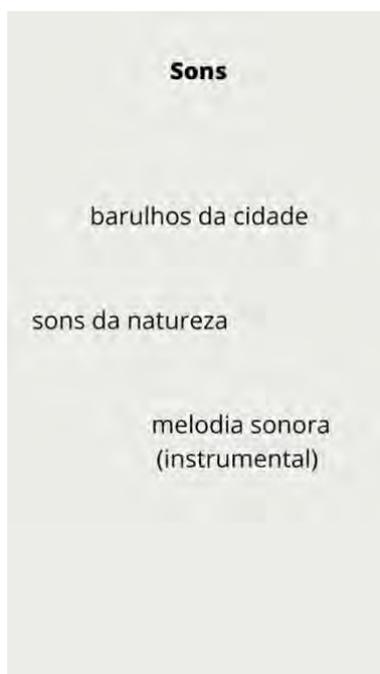


Trazendo mais uma vez Martins (2021) para o nosso diálogo teórico, esse exercício de espiralar cria os sentidos do movimento da pesquisa em tempo-espço espiralar – são as “espirais de memória” daquela. Nesse caso,

não se remetem apenas ao processo de produção de *Aya*, elas fazem parte do processo de produção coletiva de conhecimento da experiência, de formação e de invenção de mundos.

Para os sons, sem categorizar os tipos, todos os captados nas experimentações poderiam ser acionados. Coletivamente, decidiram que seriam os sons de barulhos da cidade e sons da natureza, que no planejamento *on-line* ficaram assim:

Imagem 56 - Planejamento coletivo, parte do roteiro artográfico.



Fonte: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2023.

Efetivamente, apenas os barulhos da cidade, por captação direta do som durante as filmagens, e a melodia sonora instrumental compõem a sonorização de *Aya*. Outros sons foram adicionados na pós-produção. Alice, naquele momento, já na função de diretora, foi quem falou, no *chat*, que havia pensado em sons da cidade, ao amanhecer. As meninas haviam experimentado a captação de áudio direto e ficaram encantadas com a possibilidade de ouvir tão de perto, quase intimamente, pequenos sons da cidade, com o gravador de áudios. Depois, Alice também sugeriu, para a montagem, alguma gravação instrumental do artista Djonga, que eu não conhecia até então. *Aya* tem na sua

trilha sonora, além de trechos de versões instrumentais mixadas de músicas de Djonga, uma música do artista Dudu Rezende, do seu álbum em homenagem às raízes sonoras, musicais e religiosas afro-brasileiras, apresentando poeticamente o som, a tradição e o saber do rum¹²⁹.

Resolvemos fazer filmagens coletivas e de modo presencial. Essa decisão levou em conta também a necessidade de agilidade no tempo de produção, mas enfrentamos dificuldades para reunir o grupo. Inicialmente, planejamos dois dias de filmagens, que acabaram sendo três, muito espaçados entre eles, porém, dentro das possibilidades de encontro presencial de todas. Durante o processo, foram tomadas várias outras decisões coletivas sobre: como filmar, como aparecer em cena; esse foi o momento em que as meninas, estando no anonimato na escrita da pesquisa, quiseram que suas imagens fossem filmadas para que isso fizesse sentido no enredo do vídeo¹³⁰, queriam que seus rostos, encarnando as personagens, fossem vistos pelo público.

Como filmar? As outras partes do roteiro-ensaio artográfico

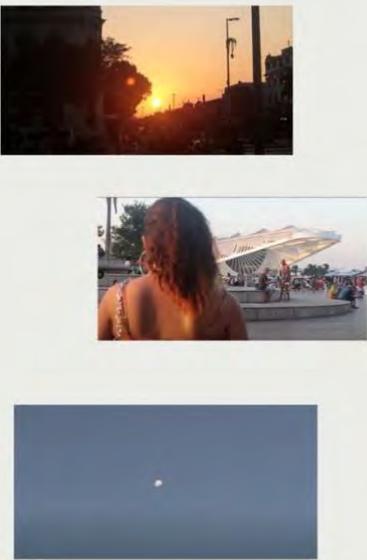
Como o planejamento do roteiro seguiu o fluxo dos encontros culturais em aprendizagens coletivas, imagens das primeiras experimentações fílmicas evocaram planos, tempos e temporalidades para o enredo, ainda que nem todas tenham sido usadas. O planejamento-roteiro, escrita artística, que segue, na sua versão final, teve imagens-referências de dois filmes visionados: *Carne* (2019), de Kamila Kater, e *Travessia* (2017), de Safira Moreira. Essas duas produções audiovisuais cruzaram a montagem de *Aya*, cada uma de uma maneira, por movimento de conversa cultural e artística. São aprendizagens audiovisuais que evocam memórias, alteridades, corporalidades, presenças e representatividades femininas.

¹²⁹ *Terra Fértil (Omulu)*, de Dudu Rezende e Dofono de Omulu, música licenciada para fins não comerciais da distribuição de *Aya*. O rum é o maior atabaque usado nos terreiros de Candomblé, e tem o registro sonoro grave.

¹³⁰ Todos os termos de autorização de uso de imagem e de voz já haviam sido assinados. A estudante convidada preencheu os mesmos termos, assim como seus responsáveis legais.

Imagem 57 - *Planejamento coletivo*, parte do roteiro artográfico.

Imagens



Personagens principais são mulheres, jovens, adolescentes, estudantes.

Enredo: duas personagens estão envolvidas em seus pensamentos enquanto circulam por (diferentes) lugar(es). Elas observam lugares, se envolvem com eles e com obras significativas. Pensam, durante esses momentos, sobre suas raízes. Em um repentino encontro, elas se conectam e passam a entender mais sobre sua ancestralidade; passam a se enxergar uma na outra, compreenderem como são fruto desses lugares, dessas vivências, como refletem nelas, tudo que as perpassa durante o curta.

Há a leitura, por ambas, de poemas de Conceição Evaristo

Fonte: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2023.

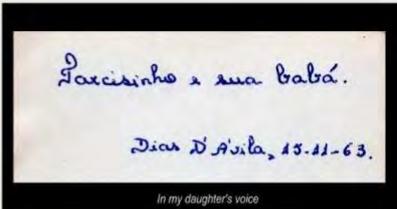
Imagem 58 - Planejamento coletivo, parte do roteiro artográfico.

Imagens-referências
(imagens que inspiram seja pela composição, seja pelas referências culturais, históricas, simbólicas etc, seja pelo que você gosta ou pelo que você não gosta nela, ou seja, aquelas imagens que também a incomodam por algum motivo, que você gostaria de criticar ou de fazer diferente)






Carne- Camila Kater



Travessia- Safira Moreira

Fonte: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2023.

Conversando a gente aprende, troca ideias, partilha experiências/vivências, gira cruzos que podem, naquele ou em outro momento, ser fundamentais para trilhar nossos próprios caminhos, pois eles significam nossas aprendizagens. No audiovisual estudantil, a questão da

representatividade está atrelada ao sentimento emancipatório promovido pela experiência educativa. Considero de suma importância que as meninas e os meninos estudantes possam, ao longo do processo de aprendizagem com o audiovisual escolar, se perceberem em suas potências criadoras e de ser. Às vezes, na maioria das vezes, em função da velocidade dos tempos e das coisas, nessa contemporaneidade cada vez mais rodopiante, só temos a oportunidade de perceber o impacto dessas experimentações ao final de todo o processo, mas ainda assim é muito bonito que tenhamos essa chance de ver, em plano detalhe, o ensolarar do ser das/dos jovens estudantes. Durante o processo de produção de *Aya*, fizemos um encontro *on-line* com outras três das jovens, agora universitárias e ex-alunas do CPIL, que trabalhavam, à época, na montagem e finalização do documentário *Enraizar*. O objetivo era que elas conversassem sobre o fazer audiovisual a partir de suas experiências. Posteriormente, conversamos brevemente sobre aquele evento, e além das meninas terem destacado a importância do encontro para cada uma delas, Apollo reviveu a lembrança de acompanhar, na escola, ao menos por um rápido momento a experiência relatada pelas meninas convidadas:

Gia: “Eu gostei muito de ouvir a experiência delas, porque são jovens fazendo. Às vezes, a gente acha que é algo muito distante. Elas mostraram que foi possível, mesmo com as dificuldades, e continuam fazendo.”

Alice: “Para mim, foi bom conversar com elas, acho que foi legal elas dividirem vivências com o audiovisual com a gente.”

Apollo: “Eu me lembro de ter visto rapidamente as pinturas, quando elas estavam fazendo no NEABI, mas eu nunca entrei lá.”

Impactos do sensível e do subjetivo não podem ser medidos, ainda bem que não – mais por não perderem a graça do acontecimento e o valor da suspensão ou mesmo da suspeição, como enfatiza Grazinoli (2021), menos por necessitarem de uma eficiência. Como, por exemplo, não saberia medir o impacto que o filme *Pequena África* (2002), de Zózimo Bulbul, teve sobre o fazer/pensar das meninas para a produção de *Aya*, mas alguns cruzos sensíveis são perceptíveis. A ideia da conversa com uma personagem mais velha foi abandonada pelas meninas. *Aya* é uma ficção, enquanto o filme de Zózimo Bulbul é um documentário, mas ambos mostram, no Centro do Rio, lugares de memórias culturais e sociais, ambos expressam a ancestralidade afrodiaspórica

como princípio de cruzo, transformação de visões. Quando esse filme de Zózimo BulBul foi visionado, o planejamento inicial e a primeira filmagem de *Aya* já haviam acontecido. Eu me lembro que um dos critérios de escolha da minha curadoria pelo visionamento de *Pequena África* foi o fato de as meninas estarem fazendo um vídeo que teria também como locação aquela área urbana da cidade.

Alice: “Eu gostei muito, porque eu acho que esse formato de filme parece que a gente faz parte, parece que a gente tá ali numa conversa. E a avó dele falando tornou algo muito íntimo.”

Alice era a única que, até então, havia visionado o filme, quando, antes, coloquei o seu *link* de exibição no grupo de WhatsApp. Fizemos o visionamento coletivo no encontro *on-line*. Alice retomou o fato de ter compreendido que o foco do filme estava nas conversas e, por isso, o percebia de um modo intimista.

Falamos sobre como o filme apresentava a memória do lugar através das conversas com as moradoras, a partir das mulheres mais velhas e sobre a diferença entre as entrevistas do documentário *Enraizar* e o formato das entrevistas no filme *Pequena África*. Nesse, apesar de ser a mesma técnica de aproximação e de comunicação com as personagens, fora feita e direcionada de modo diferente – descontraído, intimista, como do cotidiano. Em *Enraizar*, a forma da entrevista, com entrevistada/o de frente para a câmera e a entrevistadora atrás das câmeras, só foi quebrada quando as entrevistas tiveram que acontecer de modo *on-line*.

Alice: “Esse cachorro traz algo bem do cotidiano da casa, quando você vai em uma casa na comunidade, você sempre encontra casas assim, intimistas.”

Gia: “Eu achei a proposta muito legal. E essa cena me faz lembrar de um programa que eu assistia, no canal Futura, quando eu era criança, não me lembro do nome. Mas esse lugar, essa cena como está, com as duas pessoas, me faz ter essa sensação de voltar a esse programa.”

Apollo (no *chat*): “Me fez lembrar bastante do passeio que a gente fez na Pequena África pela escola, e que eu refiz esse ano, com o PIAC.”

Não há hierarquias nas aprendizagens com ambas as produções citadas, apesar das meninas só conhecerem o vídeo prévia de *Enraizar*, o relato das outras meninas produtoras aproximou-as de suas experiências com o

audiovisual, enquanto o filme de Zózimo Bulbul, além de estabelecer o olhar sobre a técnica, estabeleceu o olhar sobre a arte e sobre a cultura visual. Pois, na fala de Apollo, temos ainda a reverberação das aulas externas/passeios culturais escolares. É a educação da relação, educação para os sentidos.

Naquele ano, tive a oportunidade de conhecer o MUHCAB, o Museu da História e da Cultura Afro-brasileira, e de receber um convite para fazer a curadoria de uma exposição artística no mesmo local, pelo evento do III Seminário Internacional Áfricas, organizado pelo grupo de pesquisa Áfricas: Sociedade, Política e Cultura, da UERJ, em parceria com a UFRJ. Seriam as sincronicidades ou seriam os serendipismos? Como aqueles evocados por Ana Maria Gonçalves (2006), na construção narrativa de seu livro *Um defeito de cor*. Então quis mostrar aquele lugar para as meninas, que já haviam escolhido a Praça Mauá e a Pedra do Sal como locações. Primeiro, mostrei a elas o *site* do MUHCAB; depois, organizamos uma visita, no mesmo dia da filmagem na Praça Mauá. Seria apenas uma visita para conhecermos o espaço, em todas as suas salas expositivas. Após essa visita, as meninas incluíram o MUHCAB dentre as locações.

Cruzos decoloniais na prática audiovisual estudantil

O que aprendemos e o que partilhamos com metáforas visuais?



Imagem 59 - Motivo visual - *espelho*. Filmagens de Aya, 2023. Montagem fotográfica digital realizada pela autora/artista.



Fonte: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2023.

As culturas negras se espelham nesses saberes que se dispersam e se manifestam por um prisma de formulações e de formas que regem as oralituras, seus meios e modos de verificação, sua força de permanência e de Presença.

(MARTINS, 2021, p.67)

Nessa parte de nossa caminhada, veremos outras práticas e visualidades que a pesquisa friccionou e fez reverberar. Considero que elas podem continuar

latentes e sendo força motriz para futuros projetos. Inicialmente, trago a emblemática e relacional [imagem 59](#), que dialoga com a citação de Martins que se refere às culturas negras e ao processo de espelhamento entre essas como força de permanência e de “Presença”. A referida citação toca e atravessa sensivelmente *Aya* e as meninas protagonistas dele, especialmente Alice e Lana. Durante as filmagens, elas se encontraram apenas uma vez, para filmar a parte final, a do encontro. Não se conheciam, mas depois dos primeiros minutos pareciam amigas de longa data. Sorriam entre si, contavam histórias, uma proximidade instantânea. É bem verdade que as duas são extrovertidas, Alice é um pouco mais falante que Lana. E a faixa etária também favorece essa interação. Essa sintonia entre as duas meninas fez as filmagens fluírem, e terminarmos as gravações antes do esperado. Além disso, o grupo parecia estar especialmente encantado/inspirado no dia, tudo fluía da melhor maneira; soluções para filmagem, como: mudança de enquadramento, posicionamento de onde iam ficar cada qual brotavam com facilidade.

Olhando agora esse processo, depois de visionar *Aya* e depois de conversar com Lana, compreendi que a proximidade instantânea e a fluidez que dela brotou estão profundamente ligadas ao que se refere Martins. Alice e Lana são duas meninas negras, moradoras de diferentes bairros e que estudaram em diferentes escolas, têm muitas vivências diferentes, diferentes culturas visuais, sonhos diferentes, mas suas culturas se cruzam por pontos e fluxos de existência e de presentificação da negritude, da afrobrasilidade e da herança cultural afrodiaspórica. Assim, o que percebi é a energia, que elas mesmas verbalizaram, e que havia sido também percebida pelas outras meninas, do sentimento de ancestralidade, que, como nos apresenta Rufino, está imbricado ao ser:

A dimensão do ancestral está imbricada à imanência do ser,
fundamenta tanto uma ontogênese, como também uma ontologia.
(RUFINO, 2019, p.13)

Assim sendo, suas visualidades exalam esse sentimento de ancestralidade, em que saberes culturais são espontaneamente verbalizados. Ao perguntar a todas as meninas como se sentiam depois de visionarem *Aya*

finalizado¹³¹, depois de todas terem assistido, pela primeira vez de forma *on-line* coletivamente.

Lana: “Ah! Eu achei lindo, gente! Eu, particularmente, adorei, porque, quando a Gia chegou com a ideia pra conversar comigo, foi uma coisa, e quando a gente vê a ideia montada, assim, realmente, é totalmente diferente. Eu tenho uma cena que é a minha favorita, que é a do espelho. Ficou tão bem encaixadinha, gente! Eu achei incrível.”

Apollo: “Nossa! Foi muito trabalho para conseguir editar essa cena.”

Gia: [risos] “Mas ficou muito bom!”

Para essa última filmagem, levei alguns objetos-provocações: adesivos com símbolos *adinkras* que se referiam a algumas das palavras-chave do planejamento, uma flor seca, uma linha de tricô vermelha e um espelho. Expliquei para elas que podiam escolher o que quisessem, inclusive não escolherem nada. Antes, havíamos combinado que elas também poderiam levar algum objeto para a filmagem, mas nenhuma delas levou. E então elas escolheram a linha vermelha e o espelho. Quando Alice pegou o espelho em suas mãos, falou: “o espelho de Oxum”. Comentei sobre isso com Lana, no nosso encontro de visionamento coletivo, e ela se lembrou também do acontecido. A referência cultural, a cultura visual afrorreferenciada fluiu, ou melhor, rompeu no campo-mar, se fez presença, se materializou através do significado dado ao objeto espelho.

Falando sobre a montagem e a edição posteriores feitas por Apollo da cena do espelho, ela explicou ao grupo o que pensou e como fez o corte, o que precisou descobrir e como inventou o ângulo e a transição para criar o efeito de continuidade, ficando o corte quase imperceptível. Eu, enquanto observadora da filmagem, já havia achado muito interessante a forma como decidiram filmar essa sequência. Voltamos a conversar, então, sobre a dimensão metafórica da cena:

Apollo: “Para mim, essa parte do espelho tem essa ligação entre as duas, que a gente mostra pelo fio vermelho, mas, nesse momento do espelho, eu acho que é muito mais aquilo que não faz delas iguais, mas o que as duas percebem como um reflexo do que elas têm em comum, talvez.”

¹³¹ Alice não pôde estar nesse encontro *on-line*. Cada uma das meninas da pesquisa havia assistido a *Aya* finalizado pelo *link* enviado por Apollo no grupo de WhatsApp.

Lana: “Para mim, é muito assim: eu me vejo em você e você se vê em mim, é essa ideia. Quando o espelho troca, vai pro alto pelo cabelo dela e volta no meu, e depois mostra o meu rosto, acho que é a ideia de que somos parecidas, com situações e vivências diferentes, a gente consegue se entender e se encaixar.”

Gia: “Eu acho que eu enxergo assim também, e acho muito legal a coisa do detalhe, sabe? São pequenas características que a gente coloca como coisas parecidas. Acho que também a coisa do reflexo é muito legal, não é uma pessoa igual, é uma junção, nenhum reflexo é igual a outra pessoa.”

Segato (2021), em sua crítica à colonialidade, nos explica que ela gera os processos de espelhamento, dos quais a consequência é a questão da comparação. Mas a nossa experiência nas filmagens de *Aya* nos traz aprendizagens decoloniais, segundo a percepção das próprias meninas realizadoras, pois os processos de espelhamento aqui não são na ordem da comparação, mas na ordem do encontro, no cruzo do ser/saber, como nos ensina Lana: “eu me vejo em você e você se vê em mim, é essa ideia”; assim, são preservadas as alteridades de cada uma, se manifesta um olhar ético-estético-político, que percebo como sendo o que Segato chama de “sensibilidade ética” (p.23).



Linha vermelha

Imagem 60 - Ponto-convite para espiral. Linha de tricô vermelha. Foto: Autora/artista.



Lembram dela?

Quando estava observando à distância as meninas filmando, na Pedra do Sal, ao meu lado, estava sentado um rapaz, um transeunte ou morador do local. Curioso, ele me perguntou o que estávamos fazendo, perguntou se era alguma peça de teatro, e, especificamente, perguntou sobre a linha vermelha. O rapaz se referiu a um mito oriental, asiático, da linha vermelha que conecta almas gêmeas. Respondi que não conhecia o mito e que não sabia se as meninas o conheciam. Trouxe essa memória para a conversa com o grupo quando fizemos o visionamento coletivo de *Aya*. Só depois me lembrei de *Dolls* (2002), que citei lá no primeiro capítulo, quando contei a vocês sobre a presença da linha vermelha nos meus trabalhos artísticos e a minha cultura visual imbricada a ela. E o que disseram as meninas sobre a linha vermelha?

Gia: “É uma representação física de uma conexão, mas eu entendi, assim: que não era uma conexão explicável, era algo que era suspenso, no ar, algo que tava ali permeando elas duas, mas que só apareceu quando elas se conheceram, mas já existia. Eu acho que não tem muito a ver com a história do mito do fio vermelho, acho que é japonês esse mito, que fala que toda pessoa tem um fio conectado a alguém, aí vêm essas histórias românticas de almas gêmeas. Mas, no nosso caso, acho que é uma conexão diferente, é uma proximidade que elas têm, que não é romântica.”

Lana: “Eu acho que é essa conexão que a Gia falou, e, voltando ao espelho, é a questão do “eu me vejo em você”. Elas têm essa conexão entre elas, mesmo não sabendo, por conta da ancestralidade delas, vai além da ideia das almas gêmeas, é algo que não pode ser mudado.”

Apollo: “Não sei se tenho mais coisa para acrescentar depois do que vocês falaram, eu acho que vejo também essa conexão como a ancestralidade, a coisa de conseguir se conectar nesse nível que muitas pessoas não conseguem, porque tem mais que elas duas envolvidas, é uma coisa que vem antes delas, e acho que continuaria depois, no futuro das personagens, com os filhos delas, por exemplo, uma conexão que vai passar para frente e que veio antes delas.”

Elas falam de suas visões culturais sobre o elemento visual – linha vermelha e sobre a imagem dessa como metáfora. Os motivos visuais do audiovisual são também motivos culturais e conceituais, fazem girar as correntes epistêmicas em cruzos de aprendizagens audiovisuais. E Lana volta ao espelho para vivificar a ancestralidade no campo-mar. Seguimos, então, para conversar sobre outro motivo visual - a escada. Essa não foi levada pela produção, ela já estava numa das locações, o MUHCAB, as meninas precisaram lidar com a sua presença e com a visualidade que ela lhes provocara.



Escada

Imagem 61 - Motivo visual - *escada*. Produção de Aya, 2022. Montagem/colagem digital realizada pela autora/artista. Foto: Autora/artista.



Fonte: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2022.

Me lembrei e comentei com as meninas que Apollo, inicialmente, não quis escolher filmar a escada central do MUHCAB, por ser, segundo ela, “colonial”, mas no dia da efetiva filmagem no MUHCAB, Apollo não estava. A imponente escada de madeira tem em sua base as esculturas das “serpes imperiais”. As outras meninas acabaram filmando cenas nessa escada. No dia do visionamento, Apollo, porém, já não se lembrava do próprio comentário, e ponderou que como as filmagens foram feitas num longo período de tempo, então as ideias iam mudando de uma filmagem para a outra. No entanto, ela considerou que a cena ficou bonita, mas, do seu ponto de vista, ainda com menor “simbolismo” do que a escadaria da Pedra do Sal, ela também considerou que a cena foi importante para a construção narrativa visual de Aya, se referindo à questão da ligação entre cenas. Gia, então, comentou:

Gia: “Eu lembro que, no dia, eu também fiquei meio relutante de filmar nessa escada, eu não sei se me lembrava do que a Apollo falou antes. Eu acho bom que a gente filmou, que teve essa conexão com a outra escada. Essa escada é um ponto de atenção no MUHCAB, é colonial, mas todo o mais ali é decolonial, então é interessante também ter isso no vídeo.”

Lana: “Essa cena da escada, eu me lembro muito dela. Eu me lembro que não podia subir a escada, o moço que autorizou a gente [a] subir apenas para gravar. Ela tem essa questão colonial, mas aí ela (a

personagem) sobe, se conecta com a ancestralidade e depois vai para a Pedra do Sal, então é uma escada que tem um simbolismo diferente para a personagem, eu vejo assim.”

Chegamos aqui com conversas culturais e artísticas, orientadas pela cultura visual de cada uma das estudantes e pelos seus respectivos pontos de vistas, que, no contexto de experiências coletivas de aprendizagens audiovisuais, nos levam a importantes cruzos epistêmicos. Nas observações, existem inversões, existem contravisualidades e existem visualidades decoloniais.

Um outro deslocamento que aconteceu teve por intenção fazer a inversão da visualidade de um símbolo nacional: foi a escolha do grupo pelo uso da camisa verde e amarela. Por quatro anos, vivemos um governo de Estado brasileiro que se esforçou em comunicar essa dupla cromática e a camisa da seleção brasileira de futebol como símbolos de patriotismo e de conservadorismo, que, efetivamente, pelo conjunto da ação política, fundamentou e propagou valores antidemocráticos, anti-humanos e muitos outros valores antiéticos, colocando em disputa visualidades dos símbolos nacionais. Vivíamos, e, em certa medida, ainda vivemos, algumas dessas reverberações, de uma crise ética-estética-política que afundou símbolos nacionais em disputas políticas, culturais e visuais. Mas Alice trouxe a ideia de as personagens usarem a camisa verde e amarela com a intenção de ressignificá-la, (re)tomar para si, fazer sentido dentro de um contexto de valores democráticos e afirmativos de existências e reexistências. Então, a partir daí, o grupo fez a escolha de que as personagens estivessem vestidas com camisas verdes e amarelas de releituras, e as homenageadas escolhidas foram Marielle Franco e Elza Soares. Destarte, esse acontecimento também aciona outras duas de nossas conversas *on-line*, em 2022, durante o segundo ciclo, com algumas imagens em que o símbolo da bandeira nacional brasileira esteve associado a distintas visualidades de nação.

Imagem 62 - Montagem digital realizada pela autora/artista. Da esquerda para a direita – capa da revista *Le Monde Diplomatique*, 2022; pintura de Elian Almeida, 2021 – foto: estudante; *A Pátria*, pintura de Pedro Bruno, 1919, acervo do Museu da República, Rio de Janeiro.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Essa montagem que fiz traz, dentre as três imagens, a primeira imagem que mergulhou no campo-mar, que foi a pintura de Elian Almeida, *O mais importante é inventar o Brasil que queremos* (ao meio), 2021, que parafraseia a fala de Darcy Ribeiro, na série documental *O povo brasileiro*¹³². Nos encontramos com ela durante nossa visita à exposição *Crônicas Cariocas*, citada anteriormente. Na ocasião, para mim, essa obra trouxe à tona a pintura *A Pátria* (na extremidade, à direita), de Pedro Bruno, 1919; não me lembrava onde a tinha visto, mas ela foi presentificada na minha memória através da obra de Elian Almeida. Na primeira conversa, ficamos apenas com a imagem criada por Elian, a partir da qual as meninas falaram sobre feminismo negro e ancestralidade afro-brasileira. Mas quando trouxe para a conversa, no penúltimo encontro *on-line* do segundo ciclo, a imagem da pintura *A Pátria*, no desdobramento da conversa, o grupo visualizou e percebeu que a obra de Elian trazia “uma visão mais decolonial”. Afinal, tal pintura nos apresenta um conjunto imagético simbólico e metafórico com códigos visuais da colonialidade (como hierarquia entre gêneros, valor da branquitude e eurocentrismo). Naquele mesmo penúltimo encontro *on-line*, visionamos uma terceira imagem (primeira à esquerda), que, feita logo após o resultado das eleições para a presidência da República do Brasil, viralizou nas redes de comunicação *on-line*, ela exprime o desejo de uma pátria inclusiva e

¹³² *O Povo Brasileiro*, direção de Isa Grinspum Ferraz, série documental, vídeo, color., 2000, foi baseada na obra homônima de Darcy Ribeiro.

democrática. Sabemos que, separadamente, cada uma dessas três imagens expressa uma vontade de nação. São os cruzos que com elas fazemos, ao relacioná-las, que potencializam a entrada em suas metáforas da ideia de construção de país e a nossa compreensão teórica/prática dos fluxos culturais da colonialidade e da decolonialidade.

Então, o movimento de resignificação protagonizado pelas meninas acerca da camisa verde e amarela também pode ser visto como uma vontade de reconstrução, de (re)tomar para si, não necessariamente, do mesmo modo que antes era aquele artefato cultural, pois a política visual e cultural, em seus fluxos e cruzos, nos devolve imagens com vestígios históricos. O que fazemos com eles demonstra como alimentamos e direcionamos a produção cultural de sentidos na vida, no mundo.

Imagem 63 - Filmagens de *Aya*, 2023. Foto: Autora/artista. Acervo: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*.



Fonte: Projeto *Entre a Suspensão Sensível*, 2023.



• Considerações finais

Imagem 64 - Colagem digital realizada pela autora/artista. Da esquerda para a direita: fotografia de estudante, Projeto *Investigações Visuais e Poéticas*, 2019; filmagens de *Aya*, 2023; no alto - obra *Entidades* (2020), de Jaider Esbell. Foto: estudantes. Acervo: NEPA e Projeto *Entre a Suspensão Sensível*.

Nesta tese, busquei analisar o percurso investigativo pelos processos de acontecimentos em experiências de aprendizagens coletivas. Como é esperado, alguns dados produzidos formam o acervo dos excessos, isto é, os dados que não foram incluídos no escopo da análise, porém, que não serão descartados, uma vez que também são valiosos e poderão ser consultados e revisitados posteriormente, ativando o mar-memória da pesquisa, em futuros artigos, estudos e relatos de experiências.

Seguindo com a intenção de caminhar visando possibilidades de mudança das perspectivas de perceber/interpretar/analisar o impacto da educação audiovisual no ensino das Artes Visuais, não pela exclusão, mas pelos cruzos/encruzadas (MARTINS, 2021; RUFINO, 2019), procurei analisar o campo-mar de modo a visibilizar seus fluxos de aprendizagens/encontros. Então, nessa cena final, antes do desembarque, mantendo a aproximação pela conversa, convido leitoras e leitores, que pegaram comigo a embarcação da educação audiovisual e puderam refleti-la e imaginá-la a partir dos relatos e das análises que aqui apresentei, a percorrerem por algumas seções do nosso diário de bordo, pausando naquelas que considero serem as principais, pois são os encontros epistemológicos e pedagógico-artísticos da pesquisa.

Me guio com a ideia-semente de que, de alguma forma, as experiências aqui narradas, analisadas e compartilhadas venham lhes proporcionar afetações em seus fazeres e em seus saberes, pois espero que minhas (re)descobertas friccionem suas próprias práticas e propostas de caminhos navegáveis com a educação audiovisual decolonial – uma, dentre outras possibilidades pedagógicas, se assim desejarem trabalhar a formação ética/estética/política com e através da Arte e do audiovisual.

Pelo enfoque dado tanto ao processo de ensino-aprendizagem quanto à curadoria de produções brasileiras audiovisuais, observo que essa pesquisa, que promove o ensino das Artes Visuais em encontro com a educação audiovisual, deixa contribuições na área da educação digital escolar, no que se refere às aplicações da Política Nacional de Educação Digital – PNED, instituída pela lei 14.533/23, que, por sua vez, colabora com a implementação da lei 13.006/2014, que institui a exibição de filmes nacionais nas escolas. Assim como

essa tese se soma aos estudos práticos e acadêmicos que visibilizam experiências educativas/formativas em aplicação reflexiva/criativa/pedagógica das leis 10.639/03 e 10.645/08, por promover e evidenciar práticas educativas antirracistas e basear-se nos princípios da educação em direitos humanos.

Fiz o exercício de olhar para o mar-*sankofa*, energia vital do campo-mar, e perceber as experiências educacionais anteriores à pesquisa de campo como ensaios; elas foram experiências pedagógicas e formativas processuais que apontaram para novos horizontes. Analisei e ressignifiquei a produção do documentário estudantil *Enraizar* como deflagração de interesse e como ganho de consciência das mudanças epistemológicas e da necessidade de uma abordagem decolonial.

Nesse fazer pesquisa viva, em que precisei montar e editar, muitas e muitas vezes busquei fragmentos que enredaram os cruzos epistemológicos e que evidenciaram as aprendizagens qualitativas da pesquisa de campo. Escolhi também apresentar os caminhos de estudo e de experimentações de forma não linear, baseada na ideia decolonial do tempo-espiral (MARTINS, 2021). Identifiquei e organizei a narração e a análise em temas do processo investigativo/pedagógico, apropriando-me, interpretando e buscando promover em cruzo a partilha do sensível (RANCIÈRE, 2016). Então, nos grupos de estudantes participantes dessa pesquisa, experimentamos a teoria/prática em cruzos partilhados, em visualidades e contravisualidades que criaram aberturas para a formação de visualidades decoloniais, que, por sua vez, com os visionamentos das obras, ganharam materialidade e oralituras (MARTINS, 2021).

O fluxo da pesquisa fez com que, coletivamente, aprendêssemos a reconhecer as intervenções estéticas como deslocamentos visuais, artísticos e epistemológicos, que envolvem a ética-estética e enredam poéticas políticas, pois elas nos apresentam e nos fazem lidar dialógica e poeticamente com diversas questões culturais. Portanto, como defendi nesta tese, elas são perspectivas de transgressão criativa, de atravessamento poético-político no campo da arte, com impactos nas visualidades do corpo social, político e cultural. Assim, as intervenções estéticas são metodologias visuais artísticas que estabelecem formas de desestabilizar as visualidades hegemônicas.

Ao reconhecermos e ao criarmos intervenções estéticas, somos invadidas/dos e impactadas/os pelos fluxos de correntes das políticas visuais (hooks, 1995) e nos tornamos também protagonistas, espectadores ativos e emancipados (RANCIÈRE, 2010), produtoras e produtores de cultura visual incluída e de contracultura visual (BARBOSA, 2011), pois podemos praticar contravisualidades (MIRZOEFF, 2011) e produzir metodologias vivas (HERNÁNDEZ, 2013b; DIAS; IRWIN, 2013). Dessa forma, no campo-mar, ensaiamos e performamos movimentos de fluxos no mar-pesquisa que impactaram visualidades do mar-escola, ainda que o nosso encontro com ela, a escola, tenha sido remoto e híbrido, condições limitadas pelas urgências dos tempos pandêmicos. Os movimentos artísticos e culturais, promovidos pelos encontros com a arte audiovisual e fotográfica, friccionaram também nossa percepção da vida cultural em sociedade.

Nos alimentamos de ativismo visual – para lembrar o conceito de Mirzoeff – e compreendemos que as posturas artivistas contemporâneas sustentam esse potencial com especificidades de metodologias, de linguagens e de vocabulários próprios da Arte. Essa espiral educativa alimenta um acervo vivo de cultura visual que inclui a cultura digital que é matéria-prima para a formação e para a produção audiovisual estudantil e para a educação digital juvenil.

Esta tese demonstra que a importância do trabalho pedagógico/artístico com as imagens na Educação passa, necessariamente, pelas abordagens provocativas, que levantam e promovem questões e que, principalmente, promovem (re)invenções. Nesse estudo, escolhi que caminhássemos numa abordagem cultural rizomática, o que gerou questionamentos sensíveis sobre as formas culturais de olhar e sentir/perceber e de produzir imagens; com elas navegamos por paisagens reconfortantes e por paisagens desconfortantes. As imagens estáticas e dinâmicas não apenas foram contempladas. Elas também foram problematizadas, evocadas, revistas, revisadas, comparadas, cruzadas, para que fossem interpretadas, ressignificadas e (re)inventadas pelos grupos de estudantes. Todas essas ações foram enredadas e envolvidas por encontros *online* e presenciais, em que praticamos as aprendizagens em elaborações de conversas culturais (Hernández, 2007) e artísticas.

Entendo que a relevância desses movimentos para a formação audiovisual estudantil e para a educação digital das/dos estudantes é o (re)despertar do olhar cultural sensível, que, diante do mundo, se faz presente, percebe e visibiliza presenças, que antes eram ausências. Nesse sentido, a montagem audiovisual não é vista e apropriada apenas como técnica, pois passa a ser experiência de montagem-viva, balizada pelos cruzos, sendo vital para revelar e ressignificar elementos sedimentados pelas práticas culturais da colonialidade. Por isso, esse estudo propôs e reitera a indispensável apropriação ética das imagens e de processos de produção dessas como dispositivos midiáticos de transformações, que tragam poéticas vitais para cruzos culturais e para mudanças de perspectivas de mundo.

Aprendi com essa *pesquisação* que a metodologia viva do ensino/pesquisa com a metodologia da Cultura Visual e a metodologia artográfica emergem como estratégias alternativas e potentes para (re)percebermos a escola como um espaço investigativo e poético. Essa compreensão também foi possibilitada pelo conjunto de referenciais teórico e imagético-artístico que compõe o escopo desta tese, pois ele foi fundamental para informar o meu olhar, os olhares das/dos estudantes participantes e para embasar a minha análise cultural e artística das relações empreendidas nas práticas educacionais e pedagógicas no campo-mar. Com escuta ativa e olhar atento, busquei ressignificar as interrelações entre o ensino de Artes Visuais em cruzo epistemológico com o estudo/prática da Cultura Visual na formação das estudantes e dos estudantes, nas experiências audiovisuais e fotográficas que foram desenvolvidas.

Nesse movimento de fluxo investigativo, sensível às subjetividades e às alteridades dos grupos com os quais a pesquisa foi desenvolvida, percebi a necessidade de empregar uma abordagem de gênero e de raça e de leituras feministas, especialmente no que diz respeito à participação do último grupo de estudantes, quando esse foi formado apenas por meninas. A diversidade dos grupos, que ganhou ainda mais trocas significativas com a entrada de uma estudante da rede estadual de ensino, foi um diferencial importante para viradas de chaves e para novas portas de entradas no campo-mar.

Por isso, enfatizo que a formação de grupos escolares em práticas audiovisuais seja provocada, constantemente, por interações que incentivem estudantes a se interessarem em manter atenção às questões culturais e sociais que envolvem as imagens e o ser/saber/sentir. E que, ao mesmo tempo, coletivamente, sejam promovidas participações ativas que possibilitem a formação e expressão de visualidades de não conformação com as realidades que se apresentam, para que estudantes sejam sonhadoras/es de realidades melhores, de mundos melhores.

O percurso investigativo me fala que, para isso acontecer, é preciso inverter os pontos de vistas, as perspectivas, mas é também preciso que essa inversão provoque deslocamentos epistêmicos e metodológicos ético-estéticos e políticos, que não nos ponham apenas diante das novas e velhas imagens (estáticas e dinâmicas) para absorvê-las como parte integrante de nossas culturas visuais, sejam elas imagens coloniais, representantes de visualidades hegemônicas, ou imagens decoloniais, que questionam e subvertem a lógica dos sistemas de exclusão social, cognitiva e simbólica. Pois, para o desenvolvimento do senso crítico, ético e criativo é importante trabalharmos as contradições, os contrastes, os contrapontos e as dúvidas. Além disso, defendo que, materialmente e imaterialmente, as culturas visuais sejam trabalhadas na interculturalidade das epistemologias e das cosmologias, sem hierarquias. Entendo que da decolonialidade do saber/ser/poder é possível nascer a decolonidade do ver/sentir. O mar-*sankofa* é o nosso mar-conhecimento.

Esta tese trouxe o enfoque nas aprendizagens coletivas e nas reflexões e interpretações coletivas e individuais, com o objetivo de perceber como os grupos de estudantes viam e como (re)descobriam as relações sociais e culturais do mundo com a prática audiovisual. No meu movimento de reflexão e análise, enquanto professora/pesquisadora/artista, encontrei caminhos abertos e abri outros, juntamente com os grupos, que possibilitaram a análise e a compreensão da força expressiva e artística, comunicacional e pedagógica das imagens como metáforas visuais. Então, perceber como os grupos da pesquisa se apropriaram das metáforas visuais e como as transformaram em aprendizagens e práticas, em especial o grupo das meninas, me fez reconhecer uma linha de continuidade de aprendizagem entre o que experimentamos com as metáforas do *tempo* e do

mar e a invenção de novas metáforas (*linha vermelha, espelho e escada*) na produção do filme-ensaio *Aya*.

As metáforas, que alargam os sentidos do visual e do audiovisual, nessa pesquisa, modificaram e ajudaram a construir os olhares culturais das estudantes do segundo ciclo, de uma forma que podemos compreender que tanto a criação individual de signos imagéticos quanto a criação coletiva desses, além de impactarem o repertório da cultura visual de cada estudante, são respostas estéticas e ético-políticas às questões culturais e sociais que se apresentam no mundo e no universo particular.

Destarte, busquei ampliar os repertórios visuais, culturais e artísticos dos e das estudantes e, conseqüentemente, o meu próprio repertório também foi impactado e expandido, mostrando que o audiovisual escolar pode ser uma caminhada que combina conhecimentos diversos, mídias diversas, linguagens diversas, que incorpora práticas culturais que valorizam as culturas visuais discentes e apresenta-lhes às questões culturais, ética-estéticas e políticas imbricadas na produção das visualidades e nas relações interculturais. O audiovisual estudantil é potente de aberturas, é potente de desejos de ser/saber e de fazer. O lugar de onde cada estudante olha e produz suas imagens traz os referenciais apreendidos e escolhidos culturalmente e artisticamente. Portanto, no Projeto *Entre a Suspensão Sensível* visei trabalhar essa potência estudantil, busquei conhecer também as memórias e os repertórios individuais de cada estudante participante.

Agora, acredito ainda mais que podemos, com nossas práticas pedagógicas e educativas, impulsionar o audiovisual estudantil no caminho das descobertas de si e do mundo sensível, ou, de modo semelhante, no caminho das identificações para a produção de “novas práticas de si” (MARTINS, 2023). A presente pesquisa mostra que os processos de identificações estão implicados às experiências e aos pertencimentos. Gia, ao comentar sobre a reverberação do repertório a que foi apresentada e que construiu com o projeto, mencionou que “*essa temática que a gente seguiu e que a gente fez no curta, são coisas que eu tento agora levar para minha vida artística, é o que eu quero fazer no futuro e acho isso tudo importante – essa brasilidade, as diferenças de brasilidade*” (relato oral de 10 de nov. 2023). Enquanto Apollo expressou um

novo olhar sobre a montagem, como (re)montagem de si: “*Essa parte de edição, de montagem, de ver como ficam as pequenas partes, como fica o filme todo, me ajudou a me achar como artista, fazer coisas que tenham a ver comigo, me expressar*” (relato oral de 10 de nov. 2023). Por sua vez, Lana, ao falar de sua identificação com o projeto de pesquisa, por esse lhe ter proporcionado encontros com sua cultura afro-brasileira, intuiu o impacto desse aspecto em relação ao visionamento de *Aya* por um futuro público: “*Eu acho que meninas como eu conseguem se identificar quando virem o curta*” (relato oral de 10 de nov. 2023).

Nos grupos de estudantes, trabalhamos de forma a produzir cenários propícios e acolhedores às semelhanças e às diferenças – ambas preencheram e inundaram os encontros de formação audiovisual. E, mais uma vez, reitero que a formação audiovisual precisa ser também uma formação cultural e artística, por isso nossa responsabilidade em projetos audiovisuais escolares, nas ações de curadoria (analógica ou digital), de mediação e de proposição é também, com efeito, inspirar olhares culturais atentos e sensíveis à ética-estética-política. Nesse sentido, se faz necessário aproveitar as correntes das mudanças e provocá-las, pois esse pode ser um objetivo a não ser perdido de vista, perseguido e construído coletivamente. Essa postura também pode beneficiar a educação digital escolar como um todo. Então, que falemos mais sobre isso, principalmente nas escolas.

Dentro do exposto e do analisado nesta tese, são perceptíveis as reverberações dos processos de prática/teoria com aprendizagens decoloniais. Elas foram atravessando as minhas próprias práticas de sala de aula. Com essa pesquisa, o NEPA ganhou um escopo que beneficia a estruturação de ações educacionais decoloniais e o desenvolvimento de uma educação audiovisual que inclui a preocupação com a cultura digital. Ver a recepção de *Aya* em sessão oferecida no *campus* do CPII Centro, durante o III Encontro do NEPA: Memórias Plurais, em novembro de 2023, é parte importante da reverberação da presente pesquisa e nos impulsiona a levar essa produção estudantil para outros públicos jovens escolares. Assim, visamos a uma educação digital que promova a formação de público, jovem e estudantil, voltada para leituras de mundo que oportunizem conhecer e decifrar seus signos de forma responsável e ética, como

defendem Hoffmann Fernandes, Xavier Filha e Silva (2023), e que, ativamente, promova a produção de signos e sentidos para o mundo, de forma ética, poética, inspiradora e decolonial. Afinal, não é um serviço da educação tornar jovens estudantes influenciadores digitais, mas é um serviço da educação, seja no modo presencial, seja no modo *on-line*, inspirar àquelas e àqueles a serem influenciadores de mudanças e de transformações para o bem-viver.

O percurso realizado mostra a importância de nos apropriarmos da decolonialidade como uma prática cotidiana educativa, seja no ensino de qualquer disciplina curricular, em aulas regulares, em projetos curriculares ou em projetos extra-curriculares. Como afirmam Mignolo e Walsh (2018, pp. 138-139), “A práxis sem teoria é cega, a teoria sem práxis é sequestrada. Ambas unem forças nesse horizonte duradouro que podemos chamar de visão, nesse caso, visões decoloniais”. Fui sensivelmente atravessada quando li essas linhas, pois já havia percebido que o enredo da minha investigação estava me levando a navegar por correntes pedagógicas que operavam na produção do que passei a chamar, desde o início do primeiro ciclo da pesquisa de campo, de *visualidades decoloniais*. As conversas mais recentes com as meninas do último grupo da pesquisa me fizeram revisitar esse lugar, me fizeram perceber como as aprendizagens proporcionaram a elas experiências diferenciadas, qualitativas e sensíveis (Dewey, 2010), evidenciando a formação de visões decoloniais estudantis, acionadas não só pelos visionamentos e pelas conversas com o audiovisual profissional, mas pela própria produção audiovisual estudantil. *Aya* reúne parte dessas aprendizagens e, como apresentei, engendrou processos de encontros com a decolonialidade do ser/saber. Pois a recepção e a interpretação das próprias autoras-realizadoras nos apresentam significativas aprendizagens culturais e artísticas em cruzos, nos oferecem visualidades decoloniais. Digo, ainda, que elas nos apresentam um processo de amadurecimento, sensibilizado pela participação nesse projeto de formação audiovisual.

Então, prezadas leitoras e prezados leitores, podemos aderir à ideia-proposta de abrir os “paraquedas coloridos”, parafraseando Krenak (2019), acima do campo-mar, e ter em mente que precisamos estar atentas e atentos aos ventos e para onde eles nos levam, pois observar os cruzos é preciso, significa amplificar os horizontes de partilhas, de identificações, de (re)invenções

culturais. Com isso, desejarmos e provocarmos mudanças nos modos de ver/perceber significa seguirmos com consciência social e crítica aos fluxos e aos contrafluxos das correntes educativas. Com essa pesquisa, mudei o meu olhar de pesquisadora/professora/artista, agora mais intercultural e praticante da a/r/tografia, focado no ensino/pesquisa/arte com abordagem cultural e decolonial.

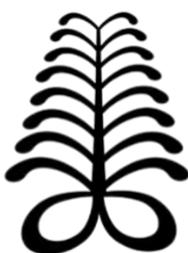
Assim sendo, chegar à tese de que os processos de formação audiovisual estudantil, nas perspectivas artística, cultural e decolonial, aprofundam compreensões educacionais e sensíveis de mundo e possibilitam a produção de visualidades decoloniais, foi fruto de uma prática investigativa e pedagógica de deslocamentos artográficos e decoloniais. E, por sua vez, os cruzos epistemológicos estabelecidos na educação audiovisual, como realizados nessa pesquisa, reafirmam a importância da educação em Cultura Visual no ensino de Artes Visuais, abrindo possibilidades de mudança de paradigmas no pensar/fazer arte e cultura em função das práticas educativas/formativas decoloniais.

Nesse caminho, a pesquisa colabora também para pensarmos a educação digital no que se refere à importância de falarmos sobre e estudarmos as questões culturais, suas implicações políticas, ético-estéticas que condicionam os usos das mídias, a recepção e a produção das imagens (estáticas e dinâmicas). Tudo isso não é paralelo à formação audiovisual escolar, pois se cruza e caminha misturado, nas práticas educativas *on-line* e presenciais. E se estabelece a partir do objetivo de ampliarmos o horizonte de perspectivas de ensino/aprendizagens, assim como a suspensão é sensível por ampliar o horizonte das construções simbólicas das visualidades e das narrativas e contranarrativas, ensaiando experiências sensíveis com arte e com a vida.

As perguntas criadas com essa pesquisa, algumas carregadas de uma certa angústia, pelas incertezas e pelos inevitáveis redesenhos de rotas com os encontros *on-line*, foram respondidas durante o processo de prática/teoria, mas elas não se esgotaram nesta tese, pois poderão interessar a outras pesquisas e se endereçar a outros projetos. Naturalmente, as experiências serão diferentes, alimentadas por cada gesto de criação de metáforas/metonímias, de imagens e de visualidades.

Por fim, defendo que as visualidades decoloniais brotam dos encontros culturais sensíveis, que presentificam as alteridades, que provocam os pensamentos e as ações de invenção de novos horizontes de ser/sentir/saber/poder. Sendo as imagens decoloniais vitais para a formação de visões decoloniais, nesse sentido é importante que a educação audiovisual decolonial possa envolver a educação digital. Já que, como é referenciado por vários outros estudos nas áreas da Educação e da Arte/Educação, o ensino-aprendizagem precisa de práticas revolucionárias. Considero que eu, enquanto educadora/professora/artista, esteja percorrendo um caminho nessa estrada que pode fluir para a prática do bem-viver. Nele, existem várias encruzadas, e podemos nos encontrar numa dessas, em algum momento, quem sabe? Mas esse não é um caminho sem sobressaltos, nem é um caminho com um fim, caminho em espiral; pois a prática é sempre movimento, ainda que tenha pausas, interrupções, suspensões desafiadoras, sempre nos desafiando a lidar com fluxos e contrafluxos das correntes da Educação.

Busquemos, então, provocar as visualidades, promovendo espaços cada vez mais largos para as inversões de sentidos, mudando os padrões limitantes, os valores excludentes; busquemos provocar ressignificação de códigos, produzindo sentidos que signifiquem novas e saudáveis posturas diante de si e do mundo, a partir da criação coletiva de percursos de reinvenção do ser, do saber e do poder. Caminhemos, percebendo também que a educação audiovisual decolonial requer deslocamentos e cruzos em partilhas de conhecimentos. A partir disso podem ser criadas respostas contravisuais e decoloniais. Façamos ensaios em que a formação de jovens estudantes inclua aprendizagens audiovisual e digital que possam promover uma educação para reencantar, com arte e com cultura.



Referências

- ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2016.
- AGUIRRE, I. Reflexividade e desafios na pesquisa com produtores jovens produtores de cultura visual. Tradução de Danilo de Assis Climaco e Inês Oliveira Rodriguez. In **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- BALLÓ, J.; BERGALA, A. **Motivos visuales del cine**. Barcelona: Galáxia Gutemberg, 2016.
- BANIWA, D. O ser humano como veneno do mundo. Entrevista concedida à **IHU On-Line**. 27 ago. 2018.
- BARBOSA, A.M. Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2000.
_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: **Revista Digital Art&** – n.0, out., 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm> . Acesso em: 30 ago. 2023.
- BARBOSA, A.M. (Org.) **Arte/Educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A.M. **Recorte e colagem**: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.
- BARBOSA, A.M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, e-book, sem paginação, 2018.
- BARBOSA, A.M. A cultura visual antes da cultura visual. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set-dez., 2011. Acesso em: 1 fev. 2020.
- BAMBOZZI, L.; PORTUGAL, D (Orgs.). **O cinema e seus outros**: manifestações expandidas do audiovisual. São Paulo: Equador/AVXLab, 2019.
- BERGALA, A. **A Hipótese-Cinema**. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.
- BERGER, J. *et al.* **Ways of Seeing**. Londres: BBC & Penguin Books, 1972.
- BERGER, J. **Para entender uma fotografia**. Organização e introdução de Geoff Dyer. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BLACK, M. **More about Metaphor**. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

BRASIL. **Diretrizes Gerais para a Área de Artes Visuais**. Secretaria de Ensino Superior. Comissão de Especialistas em Artes. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte** — 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental/Arte. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 13.006**, de 26 de junho de 2014. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, v. 134, n. 248, 27 jun. 2014. Seção 1, p.1. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.533/23**, de 13 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CARSON, T.; SUMARA, D. J. (Ed.). **Action Research as Living Practice**. Nova Iorque: Peter Lang, 1997.

CARVALHO, A. F.; SILVA, E. M. A.; SILVA, M. C. 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**, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, p.4406-4420, 2017.

CAMPOS, R. **Introdução à cultura visual**. Abordagens e metodologias em ciências sociais. Mundos Sociais, Lisboa, 2013.

CAMPOS, R. **Visibilidades e invisibilidades urbanas**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 47, n. 1, jan/jun, p. 49-76, 2016.

CAMPOS, R. A Cultura Visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, Goiânia, v. 10, n.1, p.17-37, jan-jun, 2012.

CASTRO, V. E. Perspectivismo e Multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, n.18, p. 225-254, set., 2004.

CELESTINO, R. G. **As crianças e suas narrativas audiovisuais: descobertas no decorrer de uma pesquisa**. Dissertação orientada por Prof. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

CHÁRREU, L. A Cartografia e a Artografia como métodos vivos de investigação em Arte e em Educação Artística. **DIACRÍTICA**, Revista do Centro de Estudos Humanísticos, Portugal, v. 33, n. 1, p.77-103, 2019.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação audiovisual popular no Brasil -panorama, 1990-2009**. 2010. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo - SP, 2010.

COHN, G. **Pedagogias da videoarte**: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. Tese orientada por Prof.a Dra. Adriana Fresquet, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

COHN, G. **Pedagogias da videoarte**: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. Rio de Janeiro: Cinemas e Educações, 2022.

COLE, L.; KNOWLES, G. Arts-Informed Research. **Handbook of the Arts in Qualitative Research**: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues. SAGE, 2008.

COUTINHO, G. S.; ARRUDA, D. O.; OLIVEIRA, T. **A política de cotas nos segmentos da educação básica no Colégio Pedro II**. Seção Especial: Ações Afirmativas de Promoção à Igualdade Racial na Educação: Lutas, conquistas e desafios. Educ. Soc., v.42, Campinas, 2021.

CUNHA, S. R. V. da. **Cultura Visual e Infância**. 31ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2008.

CUNHA, S. R. V. da. Experimentos e Experiências na Pesquisa. In Martins, Raimundo. **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Editora UFSM. Edição do Kindle, p. 182-205, 2013.

DALETHESE, T. R. **“Faz de conta que todos nós somos youtubers: crianças e narrativas contemporâneas”**. Dissertação orientada por Prof.ª Dr.ª Adriana Hoffmann Fernandes, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie* 2. Paris: Minuit, 1980.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia** (B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1987.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Collecting and interpreting qualitative materials**. London: Sage, 1998.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro; Introd.: Abraham Kaplan. São Paulo: Martins, 2010.

DIAS, B. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução*. p. 21-26. In DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DIAS, B. **Uma epistemologia de fronteiras**: Minha tese de doutorado como um projeto a/r/tográfico. In: AAVV, Anais 18. Anpap, Salvador: ANPAP, p. 3173–3187, 2009.

DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2010.

DORRICO, J; MACHADO, R. O ser humano como veneno do mundo. Denilson Baniwa, artista visual, denuncia por meio de sua obra a possibilidade de destruição do mundo pela, entre outras formas, política do agronegócio. **Revista IHU on-line** - Revista do Instituto Humanitas Unisinos, n. 527, ano XVIII, p. 45-47, 27 ago., São Leopoldo, RS, 2018. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao527.pdf> . Acesso em: 6 set. 2022.

DOURADO, R. J. **As Formas Modernas da Mulher Brasileira**: décadas de 20 e 30 do século XX. Dissertação orientada por Prof. Dr. Alberto Cipiniuk. Departamento de Artes e Design. PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

DOURADO, R. J. Estudantes em experiências audiovisuais escolares e visualidades de memórias sensíveis, p. 115-131 *In* RODRIGUES, M. E.; ALVES, S. R.; ZARUR, J. (Org.). **Relatos insurgentes no ensino da arte**, Curitiba: Selo Novo, 2022.

DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DUSSEL, I. **Escuela y cultura de la imagen**: los nuevos desafios. Nómadas, Universidad Central, Colombia, n. 30, p. 180-193, abr. 2009.

EISNER, E. The promises and perils of alternative forms of data representation. **Educational Researcher**, v.26, n. 6, p. 4-20, 1997.

EISNER, E. Forms of understanding the future of educational research **Educational Researcher**22(7)5–11, 1993.

ESBELL, J. **O mito através do tempo**. 13 set., 2019. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2019/09/13/makunaima-o-mito-atraves-do-tempo/> Acesso em: 20 abr. 2024.

ESBELL, J. **Makunaimã: o mito através do tempo**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

EVARISTO, C. Vozes-Mulheres. In: **Poemas de recordação e outros movimentos**, pp. 10-11. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, C. Recordar é preciso. In: **Poemas de recordação e outros movimentos**, p. 9. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo; prefácio de Grada Kilomba; posfácio de Deivison Faustino; textos complementares de Francis Jeanson e Paul Gilroy. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FANTIN, M.; MARTINS, K. J. Os entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaindo diálogos com a Lei 14.553/23. In: FRESQUET, A; ALVARENGA, C. (Orgs.). **Cinema e Educação digital: Lei 14.533 – Reflexões, Perspectivas e Propostas**. Universo Produção, p. 40-53, 2023.

FINLEY, S. Arts based inquiry in QI: seven years from crises to guerrilla warface. **Qualitative Inquiry**, v.9, n.2, p. 281-297, 2003.

FLORIDI, L. (Ed.). **The Onlife Manifesto**. Being human in Hyperconnected Era, Springer, 2015. Tradução para uso didático de Pedro Esteves de Freitas, Rio de Janeiro, 2020, pdf.

FOGEL, A.A. **Apropriações do discurso da Educação Alimentar e Nutricional pela Publicidade**: uma análise audiovisual e anúncios da indústria alimentícia. Dissertação orientada por Prof.^a Dr.^a Carmen Irene Correia de Oliveira, coorientada por Prof.a. Dra. Mônica Alves Lobo no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.

FORCEVILLE, C. **Pictorial metaphor in advertising**. London: Routledge, 1996.

FORTES, I. A dimensão do excesso: Bataille e Freud. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**. Vol. 13, n. 1, Rio de Janeiro: Ágora, jan/jun, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982010000100001>. Acesso em: 23 maio 2020.

FOSSALUZA, D. **Retalhos Animados**: Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias – entre as dimensões artesanais e tecnológicas.

Dissertação orientada por Prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann Fernandes, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.

FREIRE, P. **Conscientização** - Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, P. E. **Profanando a Educação**: o cinema desativando o dispositivo educacional. Dissertação orientada por Prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann Fernandes, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2018.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, edição do Kindle, 2017.

FRESQUET, A.; ALVARENGA (Orgs.). **Cinema e Educação Digital**: Lei 14.533, reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção. 1ed., 2023.

FOSSILE, D. Um passeio pelos estudos da metáfora. **Revista de Letras**, n.14, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2332/1468> . Acesso: em 6 out. 2023.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOMES, A. R. **As imagens nas configurações educativas contemporâneas**: a perspectiva da Cultura Visual. 1 ed. Jundiaí (SP): Paco Editorial, 2020.

GONÇALVES, A. M. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

GORBMAN, C. **Teaching the Soundtrack**, *Quarterly Review of Film Studies*, nov., p. 446-452, 1976.

GRAZINOLI, D. C. **Cinema Skholeiro**: experimentação do tempo infância na educação infantil. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, orientada pela Prof.^a Dr.^a Adriana Mabel Fresquet, 2021.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In Thompson (ed.), K. *Media and Cultural Regulation*. Londres, Thousand Oaks, New Delhi: Sage/Open University, 1997. Tradução e revisão de Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Cosa In: **Revista Educação & Realidade**. Pdf, sem data.

HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. Tradução de Mirela Adrielle da Silva Castro. In: **Processos e Práticas de Pesquisa em**

Cultura Visual e Educação. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). RS: Editora UFSM, 2013. Edição on-line. 2013a.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educacional. Tradução de Tatiana Fernandez, p. 39-62. 2013b. In DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

HOOKS, B. **Art on my mind**: visual politics. New York: The New Press, 1995.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, 2ª ed., São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2017.

HOFFMANN FERNANDES, A. **A Visualidade da cultura e a educação**: estudos sobre os modos de viver/produzir e aprender com a imagem na contemporaneidade. Projeto de Pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação, (Jovem Cientista FAPERJ, 2018-2020), PPGEdU/Unirio, abril/2018.

HOFFMANN FERNANDES, A.; TESCH, R. Ativismo visual docente: a contravisualidade em uma conversa online com imagens. **Educação em Foco**, ano 26, n. 48, jan/abril, Belo Horizonte: UEMG, 2023.

HOFFMANN FERNANDES, A.; XAVIER FILHA, C; SILVA, D. M. Cinema e Educação digital: Dispositivos para transformações culturais, sociais e políticas frente às visuaisidades hegemônicas na contemporaneidade. In FRESQUET, A; ALVARENGA, C. (Orgs.). **Cinema e Educação digital: Lei 14.533** – Reflexões, Perspectivas e Propostas. Universo Produção, p.66-77, 2023.

DIDI-HUBERMAN, G. L'image brûle In Laurent Zimmemann (Org.). **Penser par les images**. Autour des travaux de Georges Didi-Huberman. Nantes, Éditions Cécile Defaut, pp. 11-52, 2006a.

DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem queima**. Tradução de Helano Ribeiro. Caxias do Sul: Editora Medusa, 2018.

DIDI-HUBERMAN, G. S'inquiéter devant chaque image (entrevista com Georges Didi-Huberman realizada por Mathieu Potte-Bonneville e Pierre Zaoui). **Vacarme**, Paris, n. 37, out., p. 4-12, 2006b. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-vacarme-2006-4-page-4.htm?ref=doi> . Acesso em 14 de ago. 2023.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. 2 ed., São Paulo: Editora 34, 2010.

IRWIN, R. L. Unfolding aesthetic in/sights between curriculum and pedagogy. **Journal of Curriculum and Pedagogy**, v. 1. n.2, p. 23-48, 2004.

IRWIN, R. L. *A/r/tografia*. Tradução de Belidson Dias, p.27-35, 2013a. In DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/t/ografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

IRWIN, R. L. *A/r/tografia: uma mestiçagem metonímia*. Tradução de Belidson Dias, p. 125-136, 2013b. In DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/t/ografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

IRWIN *et al.* **The rhizomatic relations of a/r/tography**. *Studies in Art Education*, v. 48, n. 1, p. 70-88, 2006.

IRWIN, R.L.; SPRINGGAY, S. *A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática*. Tradução de Tatiana Fernandez, p.137-167. In DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/t/ografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Papyrus Editora: Campinas, 11ª edição, São Paulo, 1994.

JUNIOR RIZZO, S. A. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio no Brasil**. Tese orientada por Prof. Dra. Maria Dona Genis Mourão, no Programa de Pós-graduação de Meios e Processos Audiovisuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-12092011-154616/publico/SergioALbertoRizzoJunior.pdf> . Acesso em: 30 set. 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira, 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIN, N. **Sem logo**. A tirania das marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

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

KRENAK, A. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 5 set. 2023.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de C. Antunes & J. W. Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEAVY, P. **Method meets Art: arts-based research practice**. Nova Iorque: Guilford Press. Edição do Kindle. 3ª edição, 2020.

LEVINE, S. K. Arts-based research: a philosophical perspective. **Journal of Pedagogy**, Pluralism and Practice, 2001.

LINDSTRÖM, L. (Org.). **Nordic Visual Arts education in Transition**. Stockholm: Swedish Research Council, 2009.

LYOTARD, Jean-François. **Heidegger e os judeus**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DALLA VALLE, L. **Cultura visual e educação**: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. Revista Cadernos de Comunicação, Santa Maria, vol 24, n 1, jan/abr 2020.

MACHADO, A. O filme-ensaio. Revista do Instituto de Artes da UERJ **CONCINNITAS**, v. 2., n. 5., 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/42804/29556>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MACHADO, A. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Zahar, 3ª ed., 2010.

MACIEL, C. A. A.; VASCONCELOS, P. B. Entre Paisagens e Panoramas: Fotografias e Metáforas Visuais. **ESPAÇO E CULTURA**, Rio de Janeiro: UERJ, jul/dez de 2020, n. 48, p. 137-157.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2013.

MENEZES, E. L. **Heróis e heroínas ou apenas colegiais** – juventude e os desenhos animados. Dissertação orientada por Prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann Fernandes, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

MENEZES, A. V. As referências indígenas no Modernismo: do caráter antropofágico à reantropofagia. Todo o repertório indígena vem de fontes indiretas, presença que se dá pela ausência. **Ciência & Cultura**. Reportagem, v. 74, n. 2, abril/jun., São Paulo, 2022. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252022000200018. Acesso em: 11 jul. 2023.

MOTA NETO, J.C. DA. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MARÍN VIADEL, R. “La Investigación educativa basada en las artes visuales” o “Arteinvestigación educativa”. In: MARÍN, R. (Ed.), **Investigación en educación**

artística, Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 223–274, 2005.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Editora UFSM. Edição do Kindle, 2013.

MARTINS, A. F. Becos e trânsitos entre escola e cinema. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. Edição em pdf.

MARTINS, A. F. Arena aberta de combates, também alcunhada de Cultura Visual...- anotações para uma aula de metodologia de pesquisa – In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das Imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. Da UFSM, p.207-229, 2012.

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

MARTINS, K. J. **Encontros com o cinema na educação**: Agnès Varda e a produção de imagens na formação docente. Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Orientada por Prof. Dra. Mônica Fantin, Florianópolis, 2023.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELO ROCHA, R. Cultura da visualidade e estratégias de (in)visibilidade. **E-Compós**, Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. dez, São Paulo, 2006.

MÉNDEZ, J. C. Aníbal Quijano. Ensayos en torno a la colonialidade del poder. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2019 448pp. (2021). **Tesis**, ano 15, v.14, n.19, p. 739-743, pdf. Lima, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15381/tesis.v14i19.21944> . Acesso em: 13 out. 2023.

MENDONÇA, N. L. **Dicionário Audiovisual de Conceitos**: aventura da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História. Dissertação defendida no Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco. Orientada por Prof. Dra. Maria Thereza Didier de Moares, Recife, 2018.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On Decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MITCHELL, W. J. T. **Image Science**. University of Chicago Press. Edição do Kindle. 2015.

MITCHELL, W. J. T. **Showing seeing**: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*. vol. 1, n. 2, p.165-181, 2002.

MIRZOEFF, N. **How to See the World**: an Introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More. Basic Books. Edição do Kindle. 2016.

MIRZOEFF, N. **The Right to Look**. A Counterhistory of Visuality. Durham; Londres: Duke University Press, 2011.

MIRZOEFF, N. **Uma introdución a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

MORIN, E. **O paradigma perdido**. Lisboa: Europa-América, 2000.

MULLEN, C. A self-fashioned gallery of aesthetic practice. **Qualitative Inquiry**, v.9, n.2, p165-182, 2003.

NJERI, A. Reflexões artístico-filosóficas sobre a Indústria Cultural, **Revista Observatório** 32, 4 jul., 2022. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/observatorio-itaucultural/revista-observatorio/representacao-negra-industria-cultural> .Acesso em 12 out. 2022.

NJERI, A. **Black is king**: uma análise afrorreferenciada do novo álbum visual de Beyoncé. 5 ago. 2020. Disponível em: <https://rioencena.com/black-is-king-uma-analise-afrorreferenciada-do-novo-album-visual-de-beyonce/>. Acesso em: 22 out. 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLEGARIO, M. O. **Narrativas dos jovens com deficiência visual sobre filmes com audiodescrição**. Dissertação orientada por Prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann Fernandes, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, L. R. **“Não sou negro de alma branca”**: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto a cor da cultura. Dissertação orientada por Prof.^a Dr.^a Maria Elena Viana Souza, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2017.

OYĚWÙM, O. **Visualizing the Body**: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento, pdf.

PAES, A. P. **A representação da ciência na publicidade televisiva: um estudo de caso**. Dissertação orientada por Prof.a Dra. Carmen Irene de Oliveira, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

PACHAMAMA, A. R. **Guerreiras (M'BAIMA MILIGUAPY)**: Mulheres indígenas na cidade, mulheres indígenas da aldeia. Rio de Janeiro: Pachamama Editora. 2ª edição, 2020.

PARENTE, A.; MACIEL, K. (Orgs.). **Letícia Parente**. Rio de Janeiro: +2 Editora, 2011.

PARENTE, A. Cinema de exposição: o dispositivo em contra/campo. **Revista Poiésis**, n. 12, p. 51-63, nov., 2008. Disponível em: http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis12/Poesis_12_cinemaexposicao.pdf. Acesso em 18 out. 2021.

PARSONS, M. Interpretação da arte através de metáforas. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 286-292, set/dez, 2011.

PLA, A. P. Conversações na aula de Cultura Visual. Tradução de Danilo de Assis Clímaco e Inés Olivera Rodríguez. In Martins, Raimundo. **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Editora UFSM. Edição do Kindle, p. 136-163, 2013.

PROGPEC APOIO A PROJETOS DE INICIAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL, Edital de chamada interna, 2019.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2016.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. 4ª tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RANCIÈRE, J. **O destino das imagens**. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012b.

RANCIÈRE, J. **“Pandemia e Temporalidades”** – entrevista com Jacques Rancière, Prof. Emérito da Universidade Paris 8. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Avançados CEA – UFRRJ, 19 ago 2020, 1 vídeo [1h.27min.5seg.]. [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5AwPfpO4io>. Acesso em: 20 ago. 2020.

REIS, M.F. **Cantos à Beira Mar**. São Paulo: LeBooks Editora, 2019.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RICHTER, I.M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, e-book, sem paginação, 2018.

ROCHA, N. **As formas afro-brasileiras**: emblemas de Rubem Valentim e Brasões de Kika Carvalho, 2022, pp. 135-140. Disponível em: [https://www.academia.edu/88939459/As formas afro brasileiras Emblemas d e Rubem Valentim e Brasões de Kika Carvalho](https://www.academia.edu/88939459/As_formas_afro_brasileiras_Emblemas_d_e_Rubem_Valentim_e_Brasões_de_Kika_Carvalho) . Acesso em: 11 out. 2023.

ROCHA, R. M. Cultura da visualidade e estratégias de (in)visibilidade. **E-Compós**, 7, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.30962/ec.115> . Acesso em: 8 jul. 2021.

ROLDÁN, J.; MARÍN VIADEL, R. **Metodologías artísticas de investigación en educación**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012.

ROLLING, J. H. Visual Culture Archaeology: A criti/politi/cal methodology of image and identity. **Cultural Studies, Critical Methodologies**, 7(1), p. 3-25, 2007. Disponível em: <https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=tl>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ROSA, F. J. P. **A Produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, orientada pela prof.a. Dra. Adriana Mabel Fresquet, 2018.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. Edição do Kindle, 2019.

SAMAIN, E. (Org.) **Como pensam as imagens**. [Online]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

SANTOS, L. C. F. DOS; OLIVEIRA, E. D. DE. Poética da ancestralidade: **Revista Espaço Acadêmico**, v. 20, n. 225, p. 14-24, 13 nov. 2020.

SANTOS, B.B.M *et al.* **Memória Histórica do Colégio Pedro II**: 180 anos de História na Educação do Brasil. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 2018.

SASSO, L. **Livro-objeto a/t/tográfico**: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília. Dissertação orientada por Prof. Dr. Belidson Dias. Mestrado em Artes, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, DF, 2014. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16232>. Acesso em 25 de maio 2020.

SCLATER, D. The arts and narrative research. **Qualitativy Inquiry**, v.9, n.4, p.621-625, 2003.

SEGATO, R. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Tradução de Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SILVA, A. C. **Arte, mídia e cinema na escola**: um ensinar que(me) ensina! Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, orientada por Prof.ª Dr.ª Mônica Fantin, Florianópolis, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/44849160/Arte_mídia_e_cinema_na_escola_um_ensinar_que_me_ensina](https://www.academia.edu/44849160/Arte_m%C3%ADia_e_cinema_na_escola_um_ensinar_que_me_ensina). Acesso em: 25 mai. 2022.

SILVA, J. G. **Professores de Arte**: formações e experiências com o audiovisual. Dissertação orientada por Prof.ª Dr.ª Adriana Hoffmann Fernandes, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, R. R. **Caminhos experimentais para a educação audiovisual**. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação de Licenciatura em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, orientado por Prof.ª Dr.ª Eliany Salvatierra, Niterói, 2017.

SINNER *et al.* Art-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars. **Canadian Journal of Education**, v.29, n.4, p.1223-1270, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766913.pdf>. Acesso em 23 fev. 2020.

SMITH, M. **Visual Culture Studies**. London: Sage Publications, 2008.

SOUZA, R.; MARTINELLI, T. **John Dewey e a Formação de Professores**: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. Resumo. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600_1488. Acesso em: 9 mai. 2020.

SPARKS, A. C.; SMITH, B. Narrative constructionist inquiry. In: HOLSTEIN, J. A.; Gubrium, J. F. (Ed.). **Handbook of Constructionist Research**. London: The Guilford Press, p. 295-314, 2008.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L.; WILSON, K. *A/r/tography as living inquiry through art and text*. **Qualitative Inquiry**, v. 11, n. 6, p. 897-912, 2005.

SPRINGGAY, S. **Body knowledge and curriculum**. Pedagogies of touch in youth and visual culture. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

STECZ, S. **Cinema e Educação**: Produção, Democratização do Audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba. Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São

Carlos, UFSCAR. Orientanda por Prof. Dra. Sandra Aparecida Riscal, São Carlos, 2015.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SWANSON, Gene. Entrevista com Andy Warhol, ARTNEWS, 1963. The Warhol Museum. Disponível em: <https://www.warhol.org/lessons/death-and-disasters/>. Acesso em: 26 set. 2021.

TELLES, J. **Pesquisa Educacional com base nas artes**: pensando a educação dos professores como experiência estética. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

TAKUÁ, C. Teko Porã, o sistema milenar educativo de equilíbrio. **Rebento**, São Paulo, n. 9, p. 5-8, dez., 2018. Disponível em: [file:///Users/admin/Downloads/faraujo,+01 Cristine+Takuá Teko+Porã.pdf](file:///Users/admin/Downloads/faraujo,+01+Cristine+Takuá+Teko+Porã.pdf). Acesso em: 6 set. 2023.

TAKUÁ, C. Reflexões de luta e resistências. **Campos**, v. 20, n.2, jul/dez, p. 101-107, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/58210096/Reflexões de luta e resistências](https://www.academia.edu/58210096/Reflexões_de_luta_e_resistências). Acesso em 6 set. 2023.

TAVARES, C. Quatro fotofilmes brasileiros. **Revista de Fotografia ZUM**, 20 abr., 2021. Disponível em: <https://revistazum.com.br/radar/fotofilmes/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

WEBER, S.; MITCHELL, C. About art-based research. Extratos de visual artists modes of representation for self-study. In: LOUGHRAN, J. *et al.* **Internacional handbook of self-study of teaching and research education practices**. Kluwer Press, primavera, 2004.

XAVIER FILHA, C. Encontros com o cinema nas experiências de fazer filme de animação com crianças. In: HOFFMANN FERNANDES, A; BARROS, R. S.; DOURADO, R. J. (Orgs.). **Visualidades, educação e mudanças culturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2021.

Filmografia

PARENTE, Letícia. **Tarefa I**, 1 min 57". Brasil, 1982. Disponível em: <https://vimeo.com/106539010>

PROJETO ENTRE A SUSPENSÃO SENSÍVEL (ALICE, LANA, GIA E APOLLO). **Aya**. 7 min, Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zo-spFrFyTU>

SODOMA, Uýra. **Manaus, uma cidade na aldeia**, 6 min, Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GxHTnxu4Oi0>

TAVARES, Cláudia. **Balão de São Caetano**, 0:13", Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ilhL1g3ljgk>

MOREIRA, Safira. **Travessia**, 5min, Brasil, 2017. Disponível em: <https://vimeo.com/236284204>

BULBUL, Zózimo. **Alma no Olho**, p&b, 11min, Brasil, 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PFDBtH7AHWo>

BULBUL, Zózimo. **Pequena África**, Brasil, 14min, 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xmPTTrXNIFGA&t=1s>

DOURADO, Rosiane de Jesus. **Habitar**, 3min, Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/193666202@N03/51373012349/in/gallery-188216227@N04-72157719523712130/>

GUY, Alice. **A Fada do Repolho**, p&b, 1min, França, 1896. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lv2raEYSCHA>

GUY, Alice. **A Fada do Repolho, Sage femme de première classe**, p&b, 3min, França, 1896. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BGZW9sNYYaY>

KILOMBA. Grada. **Enquanto eu Escrevo**, 2min, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>

KILOMBA, Grada. **Narciso e Eco**, 30min, trilogia de The Word of Illusions, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IAhD8W9y0kI>

HERÁCLITO, Ayrson. **Barrueco**. cor, 4min., Brasil, 2004. Disponível em: <https://vimeo.com/20805274>

GODARD, Jean-Luc. **Imagem e Palavra (Le Livre d'Image)**. cor, 2018. 1 DVD (84 min). França, 2019.

GUARANI, Graciela. **Kunhangue**, cor, 21 min, Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fe8DcQ5Q5Zg>

GUARANI, Graciela. **De Graciela para Sophia**, 13min, Programa IMS Convida: Nhemongueta kunhã Mbaraete, conversa n. 2, Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0sOvtr9UleQ&t=787s>

KATER, Camila. **Carne**, 11 min, 1DVD, Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/video/opinion/100000007491017/carne.html>

MILANO, N. **Alice Guy-Blaché – Cineasta Pioneira – O Álbum das Mulheres Incríveis**, 14 nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H4KjuGvbkKY>

MOREIRA, Safira. **Nascente**, 5min, Brasil, 2020. Disponível em: <https://vimeo.com/446615127>

RIERA, Levi. EMICIDA. **Mãe**, Brasil, 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D_-j32_Ryc0

ROSA, Sallisa. **Feita Planta**, 4min, Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cts4bGPyvEU>

SORIA, G. L.; NUNES, J. **Enraizar**. 1h30min, Brasil, em fase de finalização.

THAYNÁ, Yasmin. **Kbela – O filme**, 21min, cor, Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGNln5v-3cE>

URURAH, Lucas. **Santa Tolerância**, 3min, Brasil, 2020. Disponível em: <https://vimeo.com/425933262>

URURAH, Lucas. **Respira**, Brasil, 2min, 2021. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/193666202@N03/51376282871/in/gallery-188216227@N04-72157719523712130/>

VICENTE, Juliana. **Cores e Botas**, 15min, Brasil, 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LI8EYEygU0o>



• **Informações
complementares**

Entre a Suspensão Sensível

Olá! Eu sou a professora Rosiane, do Departamento de Artes Visuais do CP2, convido você para uma conversa inicial sobre o projeto de pesquisa de produção audiovisual: Entre a Suspensão Sensível. Nele pretendo promover, junto com estudantes participantes, experiências estéticas, artísticas e culturais com: fotografias, vídeos e filmes, tendo por referências culturas e visualidades diversas. Que participar dessa conversa para saber mais detalhes? Então, ela vai acontecer no dia 1 de outubro, sexta-feira, às 13h30. Caso você não possa estar presente apenas nesse dia, mas tenha interesse em participar desse projeto, preencha o formulário e receberá no seu e-mail informações sobre o dia e o horário dos encontros on-line.

O link da reunião será encaminhado para o seu e-mail cadastrado nesse formulário, antes de enviar, confira se ele está correto. Ah! Seu/sua responsável legal também pode participar dessa primeira conversa e ele/ela não precisa preencher esse formulário.

Até breve! Saudações! Ubuntu!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo

2. E-mail *

3. Campus *

Marcar apenas uma oval.

- Centro
- Duque de Caxias
- Engenho Novo
- Humaitá
- Niterói
- Realengo
- São Cristóvão
- Tijuca

4. Está matriculado/a/x em que ano do Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

- 1º
- 2º
- 3º

5. Que dia, à tarde, você pode participar desse projeto de pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Quinta-feira
- Sexta-feira
- Qualquer um desses dois dias.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Entre a Suspensão Sensível - projeto de pesquisa de produção audiovisual e fotográfica estudantil

Olá! Eu sou a professora Rosiane de Jesus Dourado, do Departamento de Artes Visuais do Colégio Pedro II, convido você, estudante do Ensino Médio, para participar do projeto de pesquisa de produção audiovisual: Entre a Suspensão Sensível. Nele, pretendo promover, junto com estudantes participantes, experiências estéticas, artísticas e culturais com: fotografias, vídeos e filmes, com referências culturais e visualidades diversas. Os encontros serão, em sua maioria, on-line, uma vez por semana, todas as quintas, de 16h às 18h. Serão combinados com o grupo, até três encontros presenciais, em lugares públicos como: centro cultural, museu ou outro.

O link das reuniões será encaminhado para o seu e-mail cadastrado nesse formulário, então, confira se ele está correto. Caso você seja menor de idade, fale sobre seu interesse de participação com sua/seu responsável, será necessário, posteriormente, que ele/ela preencha termos de autorização. Todos os termos serão apresentados no seu primeiro encontro on-line. Lembre-se: o projeto acontecerá até início de junho, então, é importante que você tenha esse tempo disponível para participar. A sua presença constante é também essencial para sua participação/aprendizagem e desenvolvimento dessa pesquisa. Gratidão!

Até breve! Saudações! Ubuntu!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo

2. E-mail *

3. Celular (será enviada uma mensagem, caso não haja retorno da primeira comunicação por e-mail, de confirmação inscrição):

4. Em que escola/colégio você estuda? *

5. Está matriculado/a/x em que ano do Ensino Médio? *

Marcar apenas uma oval.

1º

2º

3º

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Responsável legal

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor, abaixo nomeado, participar como voluntário(a) da pesquisa denominada Entre a suspensão sensível: audiovisual como arte e visualidades ético-poéticas na formação de jovens estudantes, realizada no âmbito do programa de pós-graduação, da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e que diz respeito a uma tese de doutorado. A pesquisa será realizada por meio on-line, devido às restrições impostas pelos protocolos de saúde, pandemia de COVID-19. Como no momento atual, podemos já fazer alguns tipos de encontros presenciais, com as devidas normas de segurança sanitária, estão previstos três encontros presenciais, a serem combinados data e local, posteriormente.

Se tiver alguma dúvida, pergunte mais informações ao/à estudante. Caso ache necessário, também poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Rosiane de Jesus Dourado, cujos contatos (e-mail e telefone) encontram-se descritos nesse termo, que se refere ao seu consentimento em relação à participação do/da estudante menor de idade. Esse termo precisa vir acompanhado do termo de uso de imagem, depoimento e voz preenchido.

Gratidão e saudações!

Endereço do CEP/CPII: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903.

TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br

Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcp2ii/>

E-mail da pesquisadora responsável: rosidourado@cp2.g12.br / Email CEP/UNIRIO: cep@unirio.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo do/a responsável legal *

2. Nome completo do/a estudante menor pelo/a qual é responsável legal *

3. OBJETIVO da pesquisa: O objetivo do estudo é estudar as relações entre o ensino de Arte

Visuais e a Cultura Visual, através das práticas artísticas e educativas com audiovisual com jovens estudantes. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: responder a questionários on-line, participar de oficinas on-line, participar de rodas de conversa on-line, entrevistar convidados on-line, criar vídeos artísticos na visão educativa que trabalha a inclusão e representação das diversidades sociais e culturais na sociedade. Para isso, serão usadas redes e plataformas de comunicação on-line (como Google Meet, Instagram, Youtube, e-mail e aplicativos de mensagens). As oficinas e rodas de conversas serão gravadas para posterior análise na pesquisa. A participação nessa pesquisa inclui a autorização para publicação dos materiais produzidos -vídeos e imagens fixas- no Instagram do projeto e nas publicações referentes à divulgação da pesquisa. A participação nessa pesquisa inclui um termo de uso de imagem, depoimento e voz dos materiais produzidos (vídeos e imagens fixas criados pelos estudantes a partir das oficinas artísticas e as imagens fotográficas de registros dos encontros online e aquelas que forem criadas pelos estudantes durante as oficinas) no Instagram do projeto e nas publicações referentes à divulgação da pesquisa em outras mídias. É importante a frequência nos encontros síncronos, é necessário evitar faltas excessivas, caso o/a estudante tenha algum tipo de problema temporário mas queira continuar participando, ele/ela poderá conversar com a pesquisadora; os encontros on-line serão semanais, uma vez na semana, à tarde.

POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser referente à dinâmica de circulação de dados nos ambientes virtuais, o/a participante pode apresentar desconforto em uma ou mais atividades, nesses casos, o/a voluntário/a pode optar por não participar, em qualquer momento da pesquisa e não responder a algumas perguntas. Com o objetivo de proteger os participantes desta pesquisa, trabalharemos a conscientização sobre a ética na produção e circulação das imagens, e nenhuma imagem que possa identificar o participante será divulgada, assim como nenhum dado pessoal será divulgado. Todos os nomes dos participantes serão fictícios. As oficinas de criação serão destinadas ao aprendizado e experimentação das linguagens audiovisuais, as rodas de conversa serão sobre temas elencados pelo grupo de estudantes participantes que tenham a ver com a arte, a cultura e a sociedade. Dificilmente poderá haver algum desconforto em o/a estudante participar. Contudo, objetivando minimizar esses riscos, você pode sempre tirar suas dúvidas com a pesquisadora, você receberá um exemplar do texto final da pesquisa (tese) ou o link de acesso a ela. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios com a participação do/da estudante na pesquisa: ampliar o conhecimento estético e artístico, a visão crítica sobre a realidade social e cultural, a produção experimental e ética de imagens em vídeo.

GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do voluntário será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo a menos que ele/ela opte por autorizar sua identificação. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e

responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, apenas as produções artísticas e os depoimentos sobre o processo de produção serão mantidos por tempo indeterminado, em computador ou pen-drive, não serão guardados em arquivos digitais on-line, como nuvens. **LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** a pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Rosiane de Jesus Dourado pelo telefone xxxxxxx. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br Você poderá guardar uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você receberá uma cópia deste termo em seu e-mail cadastrado. Caso você concorde na participação do/a estudante, deverá informar o nome completo dele/dela, e clicar, logo após, na opção “ Sim. Eu li e concordo com a participação do(a) menor estudante, supracitado, nesta pesquisa. Obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) responsável legal pelo menor participante da pesquisa. Prosseguirei para ler e preencher o termo de uso de imagem, depoimento e voz.” Você concorda com as informações acima?

Marcar apenas uma oval.

Sim. Eu li e concordo com a participação do/a estudante menor supracitado, nesta pesquisa. Obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) responsável legal pelo menor participante da pesquisa. Prosseguirei para ler e preencher o termo de uso de imagem, depoimento e voz.

Não. Discordo com a participação do/a estudante.

4. Data

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Estudante maior de idade

Olá, prezado/a estudante!

Agora que você já foi apresentado/a à proposta da pesquisa Entre a Suspensão Sensível: audiovisual como arte e visualidades ético-poéticas na formação de jovens estudantes, desenvolvida pela professora/pesquisadora/artista Rosiane de Jesus Dourado, através da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), para você poder participar dela, precisa ler e preencher esse termo. Caso esteja de total acordo, preencha-o com seus dados e aceite o termo. No entanto, lembre-se de que a sua participação no projeto só é garantida com o preenchimento do Termo de Autorização de uso de imagem, depoimento e voz.

Gratidão e saudações!

Endereço do CEP/CPII: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903.

TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br

Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepccpii/>

E-mail da pesquisadora: rosidourado@cp2.g12.br / Email CEP/UNIRIO: cep@unirio.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Nome completo *

3. OBJETIVO da pesquisa: o objetivo do estudo é investigar as relações entre o ensino de Artes Visuais e a Cultura Visual, através das práticas artísticas e educativas com audiovisual de jovens estudantes. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: responder a questionários on-line, participar de oficinas audiovisuais on-line, participar de rodas de conversa on-line, entrevistar convidados on-line, criar vídeos artísticos na visão educativa que trabalha a inclusão e representação das diversidades sociais e culturais na sociedade. Para isso, serão usadas redes e plataformas de comunicação virtuais (como

Google Meet, Instagram, Youtube, e-mail e aplicativos de mensagens). As oficinas e rodas de conversas serão gravadas para posterior análise na pesquisa. A participação nessa pesquisa inclui a autorização para publicação dos materiais produzidos-vídeos e imagens fixas-no Instagram do projeto e nas publicações referentes à divulgação da pesquisa. Mas, para você participar de todo os momentos da pesquisa, é importante a sua frequência nos encontros síncronos, precisa não ter mais do que quatro faltas seguidas, se precisar faltar mais do que quatro vezes seguidas, mas ainda quiser continuar, converse com a pesquisadora. Os encontros on-line serão semanais, uma vez na semana, à tarde.

POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser referente à dinâmica de circulação de dados nos ambientes virtuais, o/a participante pode apresentar desconforto em uma ou mais atividades, nesses casos, o/a voluntário/a pode optar por não participar, em qualquer momento da pesquisa e não responder a algumas perguntas. Nos ambientes virtuais, deve-se ter cuidados com as exposições das imagens pessoais. Com o objetivo de proteger os participantes desta pesquisa, conversaremos sobre a produção e circulação das imagens, e nenhuma imagem que possa identificar você será divulgada, assim como nenhum dado pessoal será divulgado. Você poderá criar um nome fictício. As oficinas de criação serão destinadas ao aprendizado e experimentação das linguagens audiovisuais, as rodas de conversa serão sobre temas elencados pelo grupo de estudantes participantes que tenham a ver com a arte, a cultura e a sociedade. Dificilmente, poderá haver algum desconforto em você participar. Contudo, objetivando minimizar esses riscos, você pode sempre tirar suas dúvidas com a pesquisadora, você será consultado/a sempre que necessário sobre a forma de narração dos fatos e receberá um exemplar do texto final da pesquisa (tese) ou o link de acesso a ela. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios com a participação na pesquisa: ampliar o seu conhecimento estético e artístico, sua visão crítica sobre a realidade social e cultural, a produção experimental e ética de imagens em vídeo.

GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo a menos que você opte por autorizar sua identificação (primeiro nome/foto). A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, apenas as produções artísticas e os depoimentos sobre o processo de produção serão mantidos por tempo indeterminado em computador ou pen-drive, não serão guardados em arquivos digitais on-line, como nuvens.

LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida

indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** a pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso a pesquisadora Rosiane de Jesus Dourado pelo telefone xxxxx. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br. Você poderá guardar uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Você receberá uma cópia deste termo em seu e-mail cadastrado, assim como o termo de autorização de imagem, depoimento e voz. Caso você concorde em participar, deverá clicar na opção “Sim. Li e concordo em participar desta pesquisa”. Você receberá no seu e-mail declarado o link para as rodas de conversa e oficinas de criação audiovisual. Você concorda com as informações acima?

Marcar apenas uma oval.

- SIM. Li e concordo em participar dessa pesquisa. Eu recebi as informações de forma apropriada e voluntária.
- NÃO. Discordo em participar dessa pesquisa.

4. Data

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Olá, prezado/a estudante!

Agora que você já foi apresentado/a à proposta da pesquisa Entre a Suspensão Sensível: audiovisual como arte e visualidades ético-poéticas na formação de jovens estudantes, desenvolvida pela professora/pesquisadora/artista Rosiane de Jesus Dourado, através da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), para você poder participar dela, precisa ler e preencher esse termo. Caso esteja de total acordo, preencha-o com seus dados e aceite o termo. No entanto, lembre-se de que a sua participação no projeto só é garantida com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preenchido pelo/pela responsável legal, por você ser estudante menor de idade, e do Termo de Autorização de uso de imagem, depoimento e voz.

Gratidão e saudações!

Endereço do CEP/CPII: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903.

TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br

Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepccpii/>

E-mail da pesquisadora: rosidourado@cp2.g12.br / Email CEP/UNIRIO: cep@unirio.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Nome completo *

3. Nome completo do/a responsável legal (quem preencherá o TCLE) *

4. E-mail do/a responsável legal, caso não tenha, informe o número de telefone (com aplicativo de mensagens)
-

5. Proposta da pesquisa Entre a Suspensão Sensível: audiovisual como arte e visualidades ético-poéticas na formação de jovens estudantes - queremos saber as relações entre o ensino de Artes Visuais e a Cultura Visual, através das práticas artísticas e educativas com audiovisual de jovens estudantes. A pesquisa será feita de forma on-line. Durante a pesquisa, você poderá: responder a questionários on-line, participar de oficinas audiovisuais on-line, participar de rodas de conversa on-line, entrevistar convidados on-line criar vídeos artísticos com inclusão e representação das diversidades sociais e culturais. Para isso, serão usadas redes e plataformas de comunicação on-line (como Google Meet, Instagram, Youtube, e-mail e aplicativos de mensagens). As oficinas e rodas de conversas serão gravadas para posterior análise na pesquisa. A participação nessa pesquisa inclui a autorização para publicação dos materiais produzidos -vídeos e imagens fixas- no Instagram do projeto e nas publicações referentes à divulgação da pesquisa. O uso das redes sociais e plataformas de comunicação on-line não é todo seguro, caso você se sinta desconfortável em uma ou mais atividades, pode optar por não participar e não responder a algumas das perguntas. Com o objetivo de proteger os participantes desta pesquisa, trabalharemos a conscientização sobre a ética na produção e circulação das imagens, e nenhuma imagem que possa identificar você será divulgada, assim como nenhum dado pessoal será divulgado. Você poderá criar um nome fictício. Qualquer problema, procure a pesquisadora Rosiane de Jesus Dourado pelo telefone xxxxxx. Essa pesquisa traz uma proposta interessante que procura ampliar o seu conhecimento estético e artístico, sua visão crítica sobre a realidade, a produção criativa de imagens em vídeos. Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode conversar com a pesquisadora, quando quiser. Ela responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento. Mas, para você participar de todo os momentos da pesquisa, é importante a sua frequência nos encontros síncronos, não poderá ter mais do que quatro faltas seguidas, se precisar faltar mais do que quatro vezes seguidas, mas ainda quiser continuar, converse com a pesquisadora. Os encontros on-line serão semanais, uma vez na semana, à tarde. Você não receberá nenhum dinheiro, nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser

publicados, sem identificar as pessoas que participaram. Os materiais produzidos (imagens e vídeos) durante a investigação terão autoria divulgada em codinomes, ou seja, um nome fictício que você poderá escolher. Depois de preenchidos todos os termos, você receberá no seu e-mail declarado a confirmação, a cópia dos termos, um curto questionário social sobre seus dados escolares e sua relação com a prática de vídeo e fotografia e o link da sala online para as rodas de conversa e oficinas de criação audiovisual. Você concorda com as informações acima?

Marcar apenas uma oval.

- SIM. Li e concordo em participar dessa pesquisa. Eu recebi as informações de forma apropriada e voluntária.
- NÃO. Discordo em participar dessa pesquisa.

6. Data

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Autorização de imagem, depoimento e voz

Esse é o termo de autorização em que você autoriza a divulgação das imagens criadas por você durante o projeto, reprodução escrita de trechos de sua fala, som da sua voz em vídeos e autoriza a gravação dos encontros-online.

Eu autorizo o uso de minha imagem, depoimento e voz na pesquisa Entre a suspensão sensível - audiovisual como arte e visualidades ético-poéticas na formação de jovens estudantes, realizada pela pesquisadora Rosiane de Jesus Dourado, XXXX, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, matrícula XXXXX. Autorizo o uso da minha imagem, depoimento e voz para divulgação desta pesquisa em textos, imagens e vídeos para fins da pesquisa e para divulgação da mesma, na integralidade ou partes, no Brasil ou no exterior, em qualquer mídia e sem limitação de tempo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Em caso de dúvidas ou para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:

- Pesquisadora: Rosiane de Jesus Dourado, telefone xxxxxxxx e e-mail rosidourado@cp2.g12.br
- Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes, e-mail: xxxxxxxxxx
- Colégio Pedro II - campus Centro, e-mail: cce@cp2.g12.br, tel (21) 2163-7757.
- Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/UNIRIO, e-mail: ppg_edu@unirio.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo *

2. RG *

3. Telefone *

4. E-mail *

5. Data

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Autorização de imagem, depoimento e voz de estudante menor de idade

Esse é o termo de autorização em que você, responsável legal do/a estudante menor de idade, autoriza a divulgação das imagens criadas durante o projeto, a reprodução escrita de trechos de sua fala, som da sua voz em vídeos e autoriza a gravação dos encontros-online, lembrando que as gravações desses encontros virtuais não serão divulgadas ao público.

Eu, abaixo nomeado, responsável legal pelo(a) menor, abaixo nomeado(a), autorizo o uso da sua minha imagem, depoimento e voz na pesquisa Entre a suspensão sensível: audiovisual como arte e visualidades ético-poéticas na formação de jovens estudantes, realizada pela pesquisadora Rosiane de Jesus Dourado, xxxxxxxx, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, matrícula xxxxxxxx. Autorizo o uso da imagem e voz do(a) referido(a) menor estudante para divulgação desta pesquisa em textos, imagens e vídeos para fins da pesquisa e para divulgação da mesma, na integralidade ou partes, no Brasil ou no exterior, em qualquer mídia e sem limitação de tempo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Em caso de dúvidas ou para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:

- Pesquisadora: Rosiane de Jesus Dourado, telefone xxxxxxxxx e e-mail rosidourado@cp2.g12.br
- Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes, e-mail: xxxxxxxxxxxxxx
- Colégio Pedro II - campus Centro, e-mail: cce@cp2.g12.br, tel (21) 2163-7757.
- Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu/UNIRIO, e-mail: ppg_edu@unirio.br

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome completo do/a responsável legal *

2. RG *

3. Responsável legal pelo/a menor (informar nome completo do/a estudante) *

4. Telefone *

5. E-mail *

6. Data

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Questionário social

Entre a suspensão sensível

Responda, por favor, às perguntas abaixo. Elas são importantes para o conhecimento inicial do grupo participante e para as nossas dinâmicas. Caso não queira responder a alguma das perguntas, fique à vontade, mas, os dados marcados com * são obrigatórios. Gratidão!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Idade *

2. Ano escolar *

Marcar apenas uma oval.

1º ano do E.M.

2º ano do E.M.

3º ano do E.M.

3. Campus (para estudante do CPII)

4. Já participou de algum projeto audiovisual na escola? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

5. Costuma produzir vídeos e/ou fotografias? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

6. Em que espaço virtual costuma publicá-los? (pode marcar mais de um)

Marque todas que se aplicam.

Youtube

Instagram

Facebook

WhatsApp

Tiktok

Vimeo

Outro: _____

7. Faz uso de algum aplicativo de criação de vídeo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

8. Qual?

9. Por qual principal motivo costuma produzir vídeos e/ou fotografias? (pode marcar até dois)

Marque todas que se aplicam.

- Experimentar a Arte.
- Criar conteúdo para minhas redes sociais.
- Ter curtidas e fazer seguidores.
- Outro: _____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

O COLÉGIO PEDRO II DO CAMPUS VALONGO? UM MANIFESTO



Em reconhecimento público da memória ancestral africana do Valongo, complexo que abrange a Rua do Valongo, o Cais do Valongo e todo seu entorno (lugar de maior presença africana do Rio de Janeiro) para integrar o Colégio Pedro II a esse espaço de memória.

Desde 2012 (com a equiparação da instituição a um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia), as antigas "unidades escolares" do Colégio Pedro II receberam o nome de Campus. O quase bicentenário prédio da instituição localizado na antiga Rua Larga (hoje Av. Marechal Floriano), no Centro da Cidade do Rio de Janeiro, até então chamado de "Unidade Escolar Centro", passou a se chamar "Campus Centro".

Próximo a este período, por força de projetos urbanísticos que envolveram a zona portuária, passou a haver novo esforço de reconhecimento da região chamada de "Pequena África" por Heitor dos Prazeres, onde na casa de Tia Ciata nasceu o samba e onde se localiza o Morro da Conceição, a Pedra do Sal, a chamada "Zona de Amortecimento do Cais do Valongo" (que abrange o sistema de recepção dos escravizados, o mercado, o cemitério e o lazareto e toda a região de ocupação tradicional de africanos e seus descendentes), além das comunidades do entorno.

O Poder Público, porém, ao buscar delimitar a região, vem utilizando como alguns dos limites a Rua Camerino, a Rua Leandro Martins e a Rua Acre, abrangendo parte da Rua da Conceição, excluindo, contudo, a Av. Marechal Floriano.

Entretanto, se saímos da garagem do "Campus Centro" pela Rua da Conceição nº 132, atravessamos a Rua Leandro Martins com que faz esquina e vamos até o Bar do Joia (fundado em 1909) ou até a Casa da Tia Ciata na Rua Camerino (onde se localiza a lateral do prédio do Campus), já estaremos na Pequena África e na região do Cais do Valongo.

Por esse motivo, parece adequado a quem subscreve esse Manifesto - gestado pelo LAEDH, o Laboratório de Educação em Direitos Humanos do Colégio Pedro II e pelo NEABI, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II - reforçamos o pertencimento do Campus do Colégio Pedro II ali localizado à região do Valongo, entendendo que este deveria ser o Campus Valongo.

Os motivos são muitos, em especial a inegável proximidade geográfica da região (o quarteirão do Campus é o primeiro quarteirão fora da região da delimitação que vem sendo proposta pelo Poder Público) e a presença do prédio do Campus na Rua Camerino, antiga Rua do Valongo.

Além disso, fotografias da região que trazem o Campus encravado nesta área, evidenciam o pertencimento arquitetônico do prédio do Campus ao casario desta localidade (que vai até a Rua Sacadura Cabral, compreende a R. Acre, a Rua Barão de São Félix, a Rua Senador Pompeu, etc), cujas fachadas possuem em comum aspectos dos séculos em que foram construídas, marcadamente o Séc. XIX.

A chamada "Região da Rua Larga" possui importante intersecção com a Pequena África, como o Morro da Conceição e o trecho que vai da Praça Mauá à Rua Camerino, incluindo a

Pedra do Sal. Ainda que o projeto da Av. Pres. Vargas com seus 3.800m tenha eliminado muito do casario histórico da região, a Av. Marechal Floriano permaneceu - geográfica e simbolicamente - do lado de cá da Pequena África, ao lado do Morro da Conceição, do Valongo e próxima de localidades como o Largo da Prainha e o Morro da Providência, se mantendo como área comercial que atende a moradores e trabalhadores que transitam na região.

Entre os bairros de Gamboa, Santo Cristo e Saúde e equipamentos "do outro lado da Av. Presidente Vargas" que são da maior importância para a comunidade afro-brasileira da região (como, por exemplo, na Av. Passos, as Igrejas e Irmandades de Negros, como a Igreja de N. Sra. Lampadosa e a Irmandade de S. Benedito dos Homens Pretos), está o Campus Valongo do Colégio Pedro II, a poucos metros da Igreja de S. Rita de Cássia, em cuja frente, no Sec. XVIII funcionou o primeiro cemitério dos Pretos Novos até este ser transferido para o bairro do Valongo, cujo acesso se dava pela Av. Camerino, onde existiam edificações utilizadas no mercado de escravizados e em cujas proximidades hoje estão o Afoxé Filhos de Gandhi, o Centro Cultural Pequena África e o Espaço de Memória Casa da Tia Ciata.

O Cais do Valongo, hoje reconhecido como Patrimônio da Humanidade, foi criado em 1811 para tirar o mercado e o embarque e desembarque de escravizados da Rua Direita (hoje Rua Primeiro de Março), tendo sido por onde entraram mais de um milhão de africanos escravizados em nosso país.

Para a função de preservação da memória da Diáspora Africana que tem na região portuária, ali atrás do Campus Valongo do Colégio Pedro II, um lugar de memória, em vez de um "Brasil oficial" que não se reconhece como parte dessa "Pequena África", nós entendemos que seria muito apropriado reconhecermos - na condição de Campus do Colégio Pedro II - o Campus Valongo como parte do conjunto arquitetônico que conviveu ali com esse "mercado" de escravizados do Cais do Valongo.

Dizer que "o Campus Centro é o Campus Valongo" significa reconhecermos o quanto este Campus faz parte de uma história de violência e também da possibilidade dos esforços de reparação, ao preservar também essa memória e se prestar a, como prédio público de uma das (poucas) escolas públicas na região, estar mais aberto à comunidade vizinha ao prédio, bem como lembrar a importância desta comunidade a estudantes da instituição, que devem se reconhecer como estudantes da região do Valongo, com toda luta que corresponde uma afirmação como esta, pelo reconhecimento da comunidade ali existente e valorização de sua história, na preservação de uma memória sobre a Diáspora Africana que nos atravessa e, violentamente (como Estado), dá que faz parte.

Afinal, o "Colégio do Imperador" não foi construído por mãos de escravizados, para uma Elite Imperial que tinha na escravidão um de seus pilares? Por que não se falar disso?

