

Investigação em Arte, Ensino e Experiências Transcontinentais

Organizadores
José Albio Moreira de Sales
Mirian Nogueira Tavares

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuzza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil
José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosangela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira • Ana Cristina de Moraes • André Lima Sousa • Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Daniele Alves Ferreira • Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos
Germana Costa Paixão • Herald Simões Ferreira • Jamili Silva Fialho • Lia Pinheiro Barbosa
Maria do Socorro Pinheiro • Paula Bittencourt Vago • Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita
Sandra Maria Gadelha de Carvalho • Sarah Maria Forte Diogo • Vicente Thiago Freire Brazil

Organizadores
José Albio Moreira de Sales
Mirian Nogueira Tavares

Investigação em Arte, Ensino e Experiências Transcontinentais

ADÉRITO FERNANDES-MARCOS
ANA CRISTINA DE MORAES
ANA FILIPA MARTINS
ANTÓNIO FRAGOSO
BRUNO MENDES DA SILVA
DENISE MELLER LOSEKANN
ELTER MANUEL CARLOS
ELTON DA SILVA SOUZA
FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO
FRANCISCO SILVA CAVALCANTE JUNIOR
GABRIEL EVANGELISTA
JOÃO ÁLVARO FERNANDES
JOSÉ ALBIO MOREIRA SALES
LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES
MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA
MIRIAN NOGUEIRA TAVARES
NATÁLIA LARANJINHA
PEDRO ALVES DA VEIGA
RAFAEL DE SOUSA CARVALHO
SELMA PEREIRA
SUSANA COSTA
THALITA DE CÁSSIA REIS TEODORO
THAYNÁ GOMES DE MELO LEITE



1ª EDIÇÃO

FORTALEZA-CE | 2025

INVESTIGAÇÃO EM ARTE, ENSINO E EXPERIÊNCIAS TRANSCONTINENTAIS

© 2025 Copyright by José Albio Moreira de Sales e Mirian Nogueira Tavares (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Jarles Lopes de Medeiros
jarles.lopes@uece.br

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UID/04019: Centro de Investigação em Artes e Comunicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

5163i Sales, José Albio Moreira de

Investigação em arte, ensino e experiências transccontinentais/
José Albio Moreira de Sales; Mirian Nogueira Tavares (org.). – Forta-
leza: EdUECE, 2025.

295p. il. [livro eletrônico]

ISBN: 978-85-7826-996-8

<https://doi.org/10.34623/ye65-be91/978-85-7826-996-8>

1. Arte. 2. Educação. 3. Ensino. 4. Experiência. 5. Sales, José Albio Mo-
reira de. 6. Tavares, Mirian Nogueira. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO • 7

José Albio Moreira Sales

Mirian Nogueira Tavares

PARTE I

ARTE, INTERDISCIPLINARIDADE, CULTURA E TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

1 **PROJETO INVITRO: NO CAMINHO DA DEMOCRATIZAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTEFATOS, EXPERIÊNCIAS E PENSAMENTO CRIATIVO • 15**

Adérito Fernandes-Marcos

Selma Pereira

2 **A/R/COGRAFIA NO ENSINO E PRÁTICA ARTÍSTICA: A EXPERIÊNCIA NO DOCTORAMENTO EM MÉDIA-ARTE DIGITAL • 35**

Pedro Alves da Veiga

3 **O JOGO UNBULLY: FANTASIA E EMPATIA PARA ENFRENTAR O DISCURSO DE ÓDIO EM COMUNIDADES ONLINE • 66**

Gabriel Evangelista

Susana Costa

Ana Filipa Martins

Bruno Mendes da Silva

4 **ARTE E CULTURA POPULAR NOS CURSOS DE ARTES VISUAIS: INSISTÊNCIA/RESISTÊNCIA • 89**

Leda Maria de Barros Guimarães

PARTE II

ENSINO, PESQUISAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA ARTE

5 **A ESPETACULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: INVESTIGANDO O IMAGINÁRIO VISUAL DE UMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO • 127**

João Álvaro Fernandes

António Fragoso

- 6 O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NUMA PERSPETIVA PÓS-HUMANISTA: O CASO DE MARROCOS • 152**
Natália Laranjinha
- 7 EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM MOSTRAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA • 172**
Elton da Silva Souza
Ana Cristina de Moraes
- 8 PRESENÇA DO CORPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFORREFERENCIADAS PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL E ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE • 190**
Thalita de Cássia Reis Teodoro
Francione Oliveira Carvalho

PARTE III

ARTE NO DIÁLOGO COM A *POÍESIS* E FORMAÇÃO ESTÉTICA

- 9 EMPOEMAR A UNIVERSIDADE É PRECISO • 215**
Francisco Silva Cavalcante Junior
- 10 IMPERMANÊNCIA PRÍSTINA DA IMAGEM-SERPENTE • 231**
Rafael de Sousa Carvalho
Thayná Gomes de Melo Leite
José Albio Moreira Sales
- 11 SOBRE IMAGENS QUE COMPÕEM COM ESCRITAS NO AGENCIAMENTO DE UM DIÁRIO COLETIVO • 243**
Marilda Oliveira de Oliveira
Denise Meller Losekann
- 12 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO OBRA DE ARTE: ENSINAR EXIGE ÉTICA E ESTÉTICA • 265**
Elter Manuel Carlos

APRESENTAÇÃO

JOSÉ ALBIO MOREIRA SALES

Doutor em História (UFPE), com pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, Portugal. Mestre em Desenvolvimento Urbano (UFPE). Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (UFC) e licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Grande Fortaleza (FGF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Unichristus.

E-mail: albio.sales@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2521-6364>

MIRIAN NOGUEIRA TAVARES

Tem Agregação em Média-Arte Digital pela Universidade do Algarve, é doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É vice-coordenadora do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) e professora catedrática da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (UALg). Assume ainda o cargo de diretora do Doutorado em Média-Arte Digital, lecionando em parceria entre a Universidade do Algarve e a Universidade Aberta. Ciência ID: 5410-5E1F-7E7E

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9622-6527>

E-mail: mtavares@ualg.pt



organização deste livro é um esforço no sentido de divulgar pesquisas no campo da arte/educação e mídia arte digital produzidas por docentes/pesquisadores que atuam no Brasil, Portugal, Cabo Verde, Marrocos e Macau. A iniciativa teve como ponto de partida a colaboração entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade do Algarve (UAlg), envolvendo, dentre outros setores destas instituições, o Grupo de Pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE e o Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da UAlg. Foi essa constante interlocução que nos levou a organizar este livro, dando continuidade a um diálogo profícuo entre as nossas instituições.

No intuito de estabelecer um diálogo entre as temáticas das pesquisas, que nos trazem tanto experiências de investigação como de docência em arte e áreas afins, foi decidido dividir o livro em três blocos, partes I, II e III. O primeiro bloco contempla experiências e projetos em e com elementos de práticas artísticas contemporâneas; o segundo trata de reflexões sobre ensino, pesquisas e práticas pedagógicas no campo da arte; e o terceiro discute arte no diálogo com a poética e formação estética.

O primeiro texto da Parte I, de Adérito Fernandes Marcos e Selma Pereira, apresenta uma experiência de criação e de difusão da mídia-arte digital num contexto universitário, mas aberto ao público em geral. O projeto INVITRO promoveu a difusão de obras inéditas, realizadas *in situ*, bem como a exposição de artistas que desejavam, através do seu trabalho, buscar uma interação maior com o público e com a comunidade de artistas. Os

autores pretendem, através do texto, fazer uma análise aturada do projeto em si e dos seus contributos.

No segundo capítulo desse bloco, Pedro Alves da Veiga apresenta a metodologia que desenvolveu para o Doutoramento em Média-Arte Digital, mas que funciona, sem dúvida, como um modelo de investigação baseada na arte, ajudando artistas/pesquisadores a lidarem com sua produção artística no contexto acadêmico. “A/R/COGRAFIA no ensino e na prática artística” parte de um estudo de caso, e aponta, ao mesmo tempo, para a reflexão do papel dos artistas e da validação da sua produção nas universidades.

“O jogo Unbully: fantasia e empatia para enfrentar o discurso de ódio em comunidades online” traz-nos o relato de uma experiência realizada no âmbito de um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal (FCT) que, dentre outros resultados, apresentou um *serious game*, criado no intuito de promover uma maior conscientização, por parte dos estudantes, dos problemas do discurso de ódio que lhes chegam através de discussões em comunidades online.

Em seguida, trazemos as reflexões de Leda Maria de Barros Guimarães sobre o papel da arte e cultura popular no ensino artístico. As suas inquietações partem da própria experiência como docente que tenta perceber o lugar que ainda ocupam a arte e a cultura popular no seio da arte contemporânea. Até que ponto falar sobre essas questões num curso de Artes Visuais, no ensino superior, faz sentido e como desperta, através das suas próprias inquietações, o interesse dos alunos.

Para fechar a primeira parte do livro, segue-se a discussão sobre a espetacularização da educação artística, através de uma investigação sobre o imaginário visual de uma escola do 1º ciclo do ensino básico de João Álvaro Fernandes e António Frágoso. No texto, os autores apresentam a experiência e as peripécias do ensino de artes numa Escola de 1º Ciclo/Ensino Básico em Portugal. Exploram, através das suas vivências e reflexões,

o imaginário visual dos estudantes numa contemporaneidade cada vez mais espetacularizada e sobrecarregada de imagens que estão quase omnipresentes no cotidiano de jovens e de adultos, dos alunos e dos professores.

Na segunda parte do livro, denominada “Ensino, pesquisas e práticas pedagógicas no campo da arte”, trazemos um conjunto de textos que refletem, diretamente, sobre práticas pedagógicas no ensino artístico em diversos contextos. No texto “O ensino da arte contemporânea numa perspectiva pós-humanista”, Natália Laranjinha fala da sua experiência como docente numa universidade marroquina. Através do ensino da disciplina “Artes do Espetáculo”, integrada no Mestrado em Literatura, Artes e Multimédia, a autora e docente apresenta as suas inquietações e os tópicos principais para o desenvolvimento de um tema que implica, sobretudo, uma compreensão da sociedade contemporânea e das questões que são levantadas em relação ao pensamento humanista.

Elton da Silva Souza e Ana Cristina de Moraes narram uma experiência artístico-pedagógica desenvolvida na Universidade do Vale do Acaraú (UVA) – Brasil, desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de mestrado, e que acabou por ser amplificada e difundida graças ao sucesso da exposição, organizada em torno do método “Colcha de Retalhos”, de Berkenbrock-Rosito, que envolveu alunos do curso de pedagogia, revelando, assim, o potencial da criação artística como ferramenta pedagógica.

O último capítulo da Parte II, escrito por Thalita de Cássia Reis Theodoro e Francione Oliveira Carvalho, trata de uma questão bastante atual e sistêmica no ensino e na preparação de professores: o desenvolvimento de uma consciência e de um aprendizado antirracista. Até que ponto a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamentou o ensino afroreferenciado, pode ser posta em prática de forma a implicar a corporeidade negra como potência estimuladora de um pensamento antirracista.

A última parte, intitulada “Arte no diálogo com a *poïesis* e formação estética”, começa com o texto de Francisco Cavalcante Junior – “Empoemar a universidade é preciso”. O neologismo do título é, na verdade, o desenrolar de uma prática pedagógica e humanística narrada numa prosa mais poética que acadêmica, sem perder, no entanto, seus referenciais. Para o autor, é necessário, mais que nunca, ressensibilizar o espaço cada vez mais cinza das universidades, trazendo, para dentro dos espaços de ensino, o poder vivo e significativo da criação.

Em “Impermanência prístina da imagem-serpente”, Rafael de Sousa Carvalho, Thayná Gomes de Melo Leite e José Albino Moreira Sales (d)escrivem, num tom ensaístico, as possibilidades de ensino das artes e de revelação de uma História que se altera, que é feita de movimentos e de permanências. Através da leitura da obra de um artista específico, Siegbert Franklin, os autores procuram as imagens arcaicas e as suas reverberações na contemporaneidade. Abrindo, assim, vias de ensino ao tentar desvendar os processos de criação e de construção do imaginário do artista, que pode ser replicado em outras leituras das artes e do mundo.

Marilda Oliveira de Oliveira e Denise Mello Losekann escrevem a partir da sua experiência como docentes da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil. Recorrendo à teoria de Roland Barthes sobre a escrita, as autoras desenvolvem a seguinte questão: “o que querem as imagens ao compor com escritas no agenciamento de um diário coletivo?”. Numa disciplina como Estágio Supervisionado, a utilização de diários que servem não só como registro, mas também como formas de criação, do diário particular ao coletivo, as autoras (re)pensam metodologias de ensino baseadas numa prática corrente em sala de aula.

O último texto do livro, que encerra também a Parte III, é de Elter Manuel Carlos, da Universidade de Cabo Verde. “Paulo Freire e a educação como obra de arte: ensinar exige ética e

estética” condensa em si uma série de questões e de inquietações que compõem este livro. O educador/pesquisador é definido com um “hermeneuta e intérprete do sentido” capaz de interpretar através de uma escuta ativa e criativa as questões centrais nos e dos processos pedagógicos. Se, para Paulo Freire, a educação extrapola o espaço do ensino e atravessa a própria vida, faz com que se pense em comunidades relacionais e num aprendizado que congrega as questões éticas e estéticas.

Os textos que compõem este livro apresentam experiências e teorizações distintas, que deslocam nossas percepções sobre educação, arte e produção de conhecimento, fazendo-nos refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem em contextos diferentes. As questões éticas e estéticas permeiam as escritas, as experiências e as reflexões de quem vive, no terreno, diversas práticas pedagógicas, e que, por isso, pode refletir sobre o papel da arte no ensino em geral e o papel do ensino nas práticas artísticas. Tentamos, com esta obra, promover cruzamentos entre professores/pesquisadores de diferentes países sobre níveis de ensino diversificado para nos ajudar a ampliar a nossa percepção sobre o ensino das artes e sobre o ensino de um modo geral.

Março de 2025.

PARTE I

ARTE, INTERDISCIPLINARIDADE, CULTURA E
TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

1 PROJETO INVITRO: NO CAMINHO DA DEMOCRATIZAÇÃO E DA TRANSDISCIPLINARIDADE ENTRE ARTEFATOS, EXPERIÊNCIAS E PENSAMENTO CRIATIVO

<https://doi.org/10.34623/4303-6e31/978-85-7826-996-8/cap1>

ADÉRITO FERNANDES-MARCOS

Doutor em Eng. Informática - Computação Gráfica pela Universidade Técnica de Darmstadt, Alemanha (1997). Professor catedrático na Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade de São José, Macau, China, e Diretor da Escola Doutoral. Professor Catedrático da Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, Portugal. Investigador integrado no Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da Univ. do Algarve, Portugal. Fundador e primeiro diretor durante 8 anos do Programa de Doutoramento em Média-Arte Digital. É Presidente da Artech-International, com atividades em todo o mundo na área da média-arte digital

Orcid: 0000-0002-9164-9686

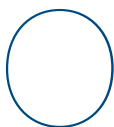
E-mail: aderito.marcos@usj.edu.mo

SELMA PEREIRA

Doutora em Média-Arte Digital, com a tese "A Moda na era Pós-Digital", e mestre em História do Algarve - Univ. do Algarve, Portugal. Professora auxiliar no ISMAT - Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes - Ensino Lusófona, Portimão, Portugal. Investigadora integrada no CICANT- Centro de Investigação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias. Tem colaborado com o Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) desde 2015, onde tem desenvolvido o seu trabalho de artista-investigadora com foco na relação das práticas artísticas contemporâneas com a média-arte digital.

ORCID: 0000-0002-5800-2899.

E-mail: selma.pereira@ismat.pt



projeto INVITRO, ou simplesmente INVITRO, foi lançado como um centro transdisciplinar no cruzamento entre arte, tecnologia e ciência, assumindo como foco primordial a investigação, desenvolvimento e experimentação baseada na criação e desenvolvimento de artefatos (tecnológicos digitais e híbridos); tendo tido como fundadores a Universidade Aberta de Portugal, o CIAC – Centro de Investigação em Artes e Comunicação da Universidade do Algarve, Portugal e a Artech-Int – Associação Internacional de Arte Computacional. O /rRO visa estabelecer práticas de democracia cognitiva, abrindo janelas (*invitros*) entre e com as disciplinas, conhecimento, pensamento crítico e criativo, em torno do processo de criação digital de índole artística e experimental de artefatos, enquanto abarca outras dimensões humanas como a espiritualidade, o divertimento e a emotividade. O INVITRO suporta-se em três pilares basilares:

1. transdisciplinaridade;
2. artefatos tecnológicos;
3. investigação, desenvolvimento e experimentação.

Em 23 de outubro de 2015 foi inaugurado, no Palácio Ceia em Lisboa, sede da Universidade Aberta, o espaço INVITRO para funcionar como laboratório de ideias, de apresentação e demonstração de tecnologia e ciência, de exposição artística e performance e de contação de histórias de vida, entre outros, procurando colocar em prática os princípios da transdisciplinaridade a partir de um ambiente acadêmico.

Até aos dias de hoje, o INVITRO promoveu mais de quatro dezenas de atividades/projetos, tendo sido pioneiro, no

panorama português, na integração de investimento e apoio à investigação, experimentação, criação e exposição de arte digital e computacional (mídia-arte digital, instalações multimídia, pós-digital e híbridos) com propósitos transdisciplinares. Com a missão de acolher, implementar e ativar programas e projetos nacionais e internacionais para o desenvolvimento, promoção, divulgação e formação em criatividade computacional, o INVITRO promoveu a criação artística digital, trabalhando para o desenvolvimento e demonstração de artefatos tecnológicos assentes no cruzamento inter, multi e transdisciplinar, aproximando setores, inovação e pensamento criativo. O INVITRO teve na sua gênese o objetivo de:

1. albergar projetos de investigação e desenvolvimento;
2. desenvolver, expor e experimentar artefatos tecnológicos;
3. construir uma plataforma internacional destinada à partilha de conhecimento e pensamento criativo;
4. disponibilizar um laboratório de experimentação para os estudantes dos programas de doutoramento e mestrado.

Figura 1 – Mapa conceitual fundacional do projeto INVITRO



Fonte: elaboração própria.

Com o confinamento geral imposto pela pandemia da covid-19, as atividades presenciais deram lugar a um formato *online*. Após uma pausa, as atividades INVITRO regressaram em 2021, com o Ciclo de Seminários em língua portuguesa, que tem reunido oradores de renome internacional, residentes em diferentes países, como Portugal, Brasil, Macau e Espanha, atingindo um público de diferentes zonas do globo, em que as temáticas continuam a seguir o espírito do projeto fundador.

Neste capítulo, os autores apresentam os conceitos basilares do projeto INVITRO, enumerando e descrevendo uma série de atividades que foram lançadas pelo projeto, até ao formato atual, relevando a sua evolução ao longo dos últimos anos com foco na transdisciplinaridade e na democratização do conhecimento e da prática artística transdisciplinar, apresentando um reflexão comparada e suportada do impacto do projeto na formação para as causas artísticas e dos grandes temas da contemporaneidade no cruzamento disciplinar em arte, tecnologia e ciência junto dos estudantes e professores, principalmente na área da média-arte digital.

A transdisciplinaridade e a democratização do conhecimento e da criação artística

O termo “transdisciplinar” foi criado em 1970 por Jean Piaget, e entre 1985 e 1990, Basarab Nicolescu formulou a metodologia da transdisciplinaridade, com o foco de unificar o real e a realidade, através da interconexão da ontologia, da lógica e da epistemologia. A fundamentação dessa metodologia baseava-se nos resultados experimentais da física quântica (pressupostos ontológico e lógico) e das ciências sociais e humanas (pressuposto epistemológico) (Nicolescu, 2019).

Em 1994, um grupo de pensadores contemporâneos, entre os quais Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, definiu um conjunto de princípios definidores da trans-

disciplinaridade, denominada comumente como a Carta da Transdisciplinaridade ou simplesmente Carta. Nesta Carta, a transdisciplinaridade é defendida como sendo multidimensional e relacionada com a interdisciplinaridade e com a multidisciplinaridade, defendendo uma aproximação e diálogo entre as disciplinas das ciências exatas e as ciências humanas, artes, literatura, poesia e espiritualidade, permitindo uma visão aberta, complementar, que atravessa e ultrapassa as várias disciplinas.

A transdisciplinaridade não se limita a um pensamento abstrato, mas valoriza a aprendizagem através da contextualização, concretização e visão global e holística, reaproximando-se da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo, reconhecendo a importância destes para o conhecimento humano.

Defende, também, um conhecimento compartilhado, o respeito às diferenças culturais e ao ser humano como ator e parte de um universo multifacetado (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994).

Citando a Carta da Transdisciplinaridade:

Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da atitude e da visão transdisciplinares. O rigor na argumentação que leva em conta todos os dados é a melhor barreira em relação aos possíveis desvios. A abertura comporta a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito às ideias e verdades contrárias às nossas. (Freitas; Morin; Nicolescu, 1994, artigo 14).

No campo da criação artística digital e na investigação em média-arte, um dos requisitos fundamentais é atingir/gerar novo conhecimento, que no campo da média-arte digital, conforme refere Adérito Fernandes-Marcos et al. (2022), pode assumir uma ou mais das seguintes formas:

1. novos discursos estéticos;
2. novas ou ampliadas significações e de sentidos;
3. novo pensamento crítico;
4. novo olhar;
5. novas experiências artísticas, práticas, técnicas e consequentes contextualizações e abordagens;
6. outros, reconhecidos pela comunidade científica e artística.

Citando os mesmos autores:

A criação-investigação em média-arte digital aplica os princípios da Carta da Transdisciplinaridade quando combina o pensamento, o conhecimento e a prática por diferentes disciplinas, visando gerar novo conhecimento com:

1. ciência, tecnologia, arte e design, pelo desenvolvimento de artefatos tecnológicos criativos que proporcionem experiências significativas de interpelação do pensamento e de criação de um novo olhar (incidência nos artigos 1, 2, 3, 4, 5, 9 e 13 da Carta);
2. a inclusão de outras dimensões da vivência humana, como o sagrado e a espiritualidade, o entretenimento ou os saberes tradicionais ancestrais empíricos (ex. artesanato, agricultura, folclore e as invocações simbólicas, ervanária etc.) (incidência nos artigos 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 13 e 14 da Carta) (Fernandes-Marcos; Murcheroni; Pereira, 2022).

Figura 2 – Centralidade transdisciplinar do ciclo de criação-investigação em média-arte digital



Fonte: Fernandes-Marcos, Mucheroni e Pereira (2022).

Atividades INVITRO

Neste capítulo, vamos abordar três grupos de atividades desenvolvidas no âmbito do INVITRO, exemplificadores da gênese e dinâmica do projeto, e que aconteceram no espaço presencial e/ou online:

- a) INVITRO Gerador;
- b) Exposições;
- c) Ciclo de Conferências.

INVITRO gerador

O INVITRO Gerador foi um programa anual que visou dinamizar o espaço INVITRO, presencial, e, simultaneamente,

promover e impulsionar o ecossistema da criação artística digital. As *Exposições INVITRO* tiveram vários formatos, incluídas em programas e ciclos ou individuais, dentro e fora de portas, mas tiveram em comum o incentivo à experimentação, à criação e à discussão transdisciplinar. O *Ciclo de Conferências INVITRO* tem sido inteiramente *online*, contando com convidados, investigadores, artistas, tecnólogos e/ou teóricos com temas multi e transdisciplinares e com um carácter transfronteiriço, chegando a um público que fala/compreende português nos vários pontos do globo.

No contexto do *INVITRO Gerador*, visou-se apoiar a criação artística digital, estruturando-se em três pontos de ação: (1) criação; (2) exposição; (3) debate e formação. O programa era composto por:

- residência artística, com apoio tutorial de uma equipa de especialistas transdisciplinar;
- exposições individuais e coletivas;
- publicação do livro de artista de cada artista participante.

Do grupo de artistas que participou nesse programa, destacamos três obras, de três artistas: “Filozell-e”, Teresa Barradas (Portugal); “Pontos G – Chakras invertidos”, Paulo César Teles (Brasil), “You & Me (a infinita constelação dos nossos sentidos)”, de Pedro Alves da Veiga.

Figura 3 – Imagens da obra “Filozell-e” (2018), de Teresa Barradas (Portugal)

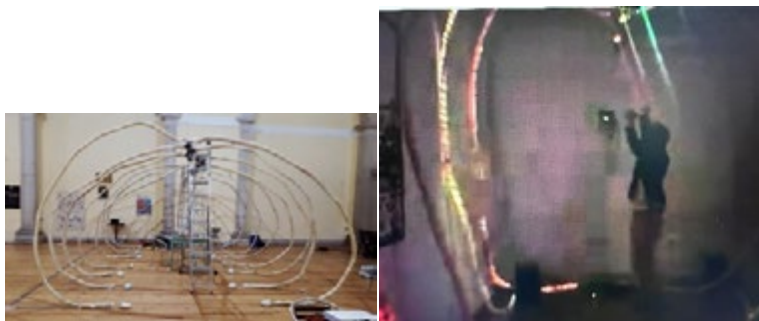


Fonte: Barradas (2018).

Em “Filozell-e”, Teresa Barradas desenvolveu um artefato têxtil digital/computacional no qual explorou duas realidades, i.e., a aliança entre o *design* e a tecnologia e os bordados tradicionais de Portugal. Trata-se de uma tapeçaria interativa pintada, com inspiração nos motivos florais dos bordados tradicionais. A componente tecnológica do artefato baseia-se em um sistema de reconhecimento de voz, acionado através da aproximação do público.

“Filozell-e” é, assim, um artefato interativo, que se suporta em um conjunto de atuadores que, programados, respondem a um sensor de proximidade e a um sistema de reconhecimento de voz. Do conceito original, resultam expressões artísticas originais no âmbito da criatividade e da estética; a interação entre os humanos e as máquinas através de linguagem interativa, procurando explorar a melhoria da comunicação entre ambos; e a realidade dos bordados tradicionais que lutam pela sua preservação e valorização, neste caso aplicado à cultura de Santa Catarina da Fonte do Bispo, Tavira, Portugal. Essas temáticas são alicerces para a investigação, que serviu de base à concepção do projeto que estudou a forma como as novas estéticas da arte digital poderão contribuir para reativar o interesse e valorizar os bordados tradicionais de Portugal, desconstruir a sua lógica e a sua reintrodução no imaginário contemporâneo. De uma perspectiva transdisciplinar, o projeto integrou e expandiu conhecimento empírico das bordadeiras tradicionais, em um processo de cariz etnográfico de aproximação, construção de confiança e de diálogo e partilha de conhecimento tradicional, não acadêmico, e a transposição para o processo criativo artístico e de investigação científica.

Figura 4 – Imagens da obra “Pontos G-Chakras Invertidos” (2018), de Paulo Teles (Portugal)



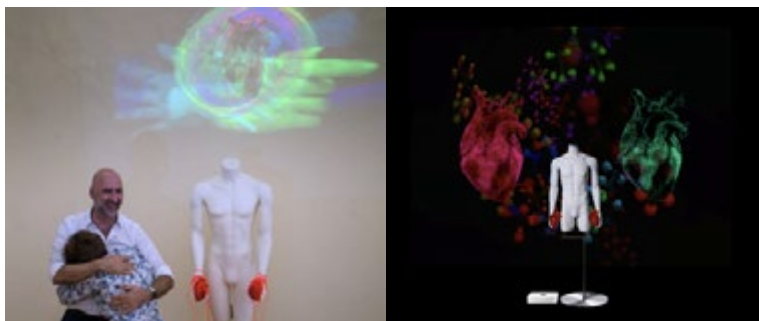
Fonte: Teles e Prado (2018a).

Paulo César Teles (2018) apresentou “Pontos G-Chakras Invertidos”, uma instalação sensorial interativa baseada numa plataforma sensorial. Nesta obra, “cada “sensor-chakra” contém os quatro comportamentos energéticos vitais reichianos e um “ponto G, que deverão ser acionados de acordo com a proximidade de alguma pessoa a cada sensor”, resultando numa fruição de sensações sonoras e luminosas.

A composição visual da instalação sugere, em uma primeira abordagem, um esqueleto de um tronco (humano ou animal). O fruidor, por meio de aproximação, distanciamento e exploração espacial, a partir de cada região sensorizada, pode ativar, modificar, distorcer e desmanchar um ambiente repleto de expressões e de evocações que remetem a temas quotidianos, sociais e introspectivos das pessoas. No alto nos “nós” da “espinha”, cada um dos sensores, de acordo com a proximidade das pessoas, ativará (ou não) uma série de “pontos-G”, que deverão emanar elementos sonoros (pulsações, ondas, tremores, convulsões, vozes e melodias entre outros) e visuais (graduações e pulsações coloridas) em cada um dos arcos da estrutura em formato de “costela”. A natureza de cada uma das sete regiões sensorizadas na instalação segue, inicialmente, a definição tradicional dos chakras.

A perspectiva transdisciplinar, na linha do INVITRO, advém da introdução da simbologia, saberes e práticas holísticas, nomeadamente da teoria da energia vital de Wilhelm Reich e do resgate contemporâneo de Deepak Chopra acerca das energias corpóreas atribuídas aos chakras, no sentido de explorar, ainda, as dimensões da espiritualidade e do ludismo e de nortear tematicamente as poéticas sistêmicas na instalação (Teles; Prado, 2018b).

Figura 5 – Imagens da obra “You & Me (a infinita constelação dos nossos sentidos)” (2018), de Pedro Alves da Veiga (Portugal)



Fonte: Alves da Veiga (2018).

“You & Me (a infinita constelação dos nossos sentidos)”, de Pedro Alves da Veiga (2018), é uma instalação poética generativa, com uma interação física e presencial, em que, através dos gestos, o público usufrui da obra, tornando-se eles próprios em atores (*performers*) desta.

A instalação explorou abordagens híbridas, conjugando elementos físicos de interação tátil, permitindo efeitos de elevada correspondência cognitiva entre o público e a obra, gerando efeitos de empatia por parte daquele, que passou a incitar os visitantes ativos, com base no retorno visual perfeccionado sobre as combinações de gestos e toques.

Para o artista, essas reações constituíram a melhor recompensa, a constatação do objetivo atingido, i.e., o contato colaborativo e não mediado entre pessoas, culminando em momentos de alegria partilhada, por ação da arte e tecnologia.

Da perspectiva transdisciplinar, a obra permitiu explorar linhas de pesquisa e instanciação pragmática de formas de ludismo, combinando entretenimento e emotividade.

Exposições

As Exposições INVITRO abrangeram tanto novos artistas como artistas de renome em torno da criação de arte digital, apresentando e discutindo artefatos e instalações, de carácter, sobretudo, experimental. Nessas exposições eram também testados vários tipos de fruição de forma a compreender novos e diferentes públicos.

Selecionamos três exposições no espaço INVITRO, no Palácio Ceia: a exposição “Présense”, de Rudolfo Quintas (2015), a exposição “Máscaras do Oriente”, com curadoria de Amílcar Martins (2017), e a exposição “Pixel²”, de Acácio de Carvalho e Selma Pereira (2016).

Figura 6 – Imagens da exposição “Présense” (2015), de Rudolfo Quintas



Fonte: Quintas, Fernandes-Marcos e Tavares (2015) .

A exposição “Présense”, de Rudolfo Quintas (2015), é baseada na participação e na intervenção do público. Em “Présense”, o artista explora o conceito de “contexto sensível” e a relação entre o corpo, sensação, presença, espaço físico e digital, e é composta pela escultura audiovisual e espaço performático a ela inerente, aplicações móveis e *videomapping*.

Figura 7 – Imagens da exposição “Máscara do Oriente” (2017), com curadoria de Amílcar Martins



Fonte: “Máscara do Oriente” (2017).

A exposição de “Máscaras do Oriente” foi inaugurada no dia 30 de outubro de 2017, e contou com a coleção do Museu do Brincar. Nessa exposição, Amílcar Martins uniu a materialidade das máscaras, com a teatralidade e significações que elas despertam, tornando a inauguração num momento performativo,

onde convidou o público a entrar numa viagem pela história, pela liberdade e pelos encontros num mundo de diversidades.

[...] Cada uma das máscaras, talvez nos olhe das paredes do átrio do Palácio Ceia, como mediadora de pontes interculturais geradoras de cartografias criadoras. Oxalá que possam tornar-se num contributo para serem sentidas como vidas simbólicas inspiradoras e futurantes para todas(os) que as venham visitar e conhecer. (Folha de Sala da Exposição Máscaras do Oriente Amílcar Martins 2017).

Figura 8 – Imagens da exposição “Pixel²” (2016), de Acácio de Carvalho e Selma Pereira



Fonte: Carvalho e Pereira (2017); Pereira e Fernandes-Marcos (2020).

Em Pixel², de Acácio de Carvalho e Selma Pereira (2016), foi apresentada a instalação homónima, que foi reinterpretada por dois alunos do mestrado em Arte e Educação, e as suas turmas, uma turma de alunos da primária e uma do curso profissional de teatro. Na instalação Pixel², os autores tomaram como referência as origens da arte digital, quer no título, quer pela forma quadrangular dos vários elementos que a compõem. A representação gráfica dos pixels, o jogo óptico e ilusório ineren-

te é parte fundamental dessa instalação. Cada componente da obra, com uma diferente forma de expressão, suscita diferentes formas de interação, onde os espectadores podem perceber a instalação através do toque – tocar e segurar as peças, “vestir os painéis”, assistir aos vídeos projetados e aceder à realidade aumentada. Procurou-se transportar os espectadores para um espaço de representação e, simultaneamente, aumentar a imersão na fisicalidade da obra (Pereira; Fernandes-Marcos, 2020).

O *Ciclo de Conferências INVITRO* nasceu durante a pandemia da covid-19, e desde então tem se mantido *online*. Atualmente, esse ciclo de conferências é um projeto conjunto do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC), da Associação ARTECH e do Doutoramento em Média-Arte Digital (em associação da Universidade Aberta e Universidade do Algarve) e da Universidade de São José (USJ), em Macau. A intenção maior dos seminários INVITRO é promover o diálogo trans-

disciplinar internacional em torno de temáticas que fazem parte da nossa contemporaneidade mais premente, permitindo, assim, que públicos diversos possam participar de forma livre e sem ônus em um espaço de discussão e reflexão de índole acadêmica.

CICLO DE SEMINÁRIOS
INVITRO
INTERNACIONAL DE TEMÁTICAS

A Inteligência Artificial na criação artística e construção do discurso contemporâneo: tendência ou movimento?
8 Maio, 2023 (Quarta-Feira)
Das 14h às 17h30h (horário de Lisboa, GMT+1)
CÓDIGO: INVITRO-2023-05-08-14h-17h30h (Lisboa, GMT+1)

ORADORA
LUCIA SANTAELLA
Professora da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP)
Investigadora 1B do CNPQ

ORADOR
Vitor Santos Teixeira
Universidade de São José em Macau (USJ), China

COORDENADOR GERAL INVITRO
Adérito Fernandes-Marcos
Universidade de São José em Macau (USJ), China
CIAC - Centro de Investigação em Artes e Comunicação /
Artech International

CURADORA
Selma Pereira
IGM2 - Escola Lusitana

ONLINE | GRATUITO | INSCRIÇÃO OBRIGATORIA

USJ | CIAC | EMAD | ARTECH

Figura 9 – Cartaz exemplo do seminário INVITRO

Fonte: Seminário INVITRO.

Como exemplo das ações do *Ciclo de Seminário INVITRO*, escolhemos dois seminários: o seminário “A inteligência artificial na criação artística e construção do discurso contemporâneo: tendência ou movimento?”, que teve lugar no dia 3 de maio de 2023, com Lúcia Santaella (Brasil) e Vítor Santos Teixeira (Macau); e o seminário “Cinema Circundante”, que decorreu no dia 1 de junho de 2022, com os convidados Bruno Mendes da Silva (Portugal), Carlos Sena Caires (Macau) e Celso Prudente (Brasil). Os seminários tiveram a coordenação geral de Adérito Fernandes-Marcos.

No seminário “A inteligência artificial na criação artística e construção do discurso contemporâneo: tendência ou movimento?” pretendeu-se contribuir para o debate sobre as implicações do recurso à inteligência artificial na criação artística de média-arte, mas também no ensino universitário e na investigação, especificamente na área da psicologia.

No seminário “Cinema Circundante” foram abordadas perspectivas ativistas, pedagógicas, experimentais e territoriais de um cinema singular, trazendo para discussão e reflexão o potencial estético do cinema face o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, mas também o papel ativista e de intervenção política, social, cultural e pedagógica do cinema.

Reflexão: a contribuição do INVITRO para formação para as causas artísticas e discussão dos grandes temas da contemporaneidade no cruzamento disciplinar em arte, tecnologia e ciência

Ao longo das dezenas de atividades produzidas pelo INVITRO, nos últimos quatro anos, privilegiou-se a democratização do conhecimento e da criatividade, desenvolvendo uma programação de qualidade, com oradores e artistas de mérito reconhecido, e com acesso gratuito ao público. Desde 2021, com o início do ciclo de seminários INVITRO *online*, o público deixou

de ter as restrições físicas das distâncias e fronteiras, e atingiu-se um público internacional, falante da língua portuguesa, que, com essa iniciativa, tem acesso aos principais autores e artistas que refletem sobre os grandes temas da contemporaneidade, com perspectivas multi e transdisciplinares. Esses seminários, além da palestra/discussão síncrona partilhada através da plataforma Zoom, são complementados no site do INVITRO, com a disponibilização do vídeo do seminário, o cv e materiais complementares cedidos pelos palestrantes.

Agradecimentos

Agradecemos ao Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) (Projeto UIDB/04019/2020); à Fundação Macau (Projeto Conta.ME, MF/2023/ACA/16); e à Associação ARTECH-International, pelo apoio concedido, fundamental para a realização da investigação da qual resultou este capítulo.

Referências

BARRADAS, T. *Filozell-e*. Monografia. Fernandes-Marcos, Adérito (Editor). Editions Artech-International in collaboration with Aberta University: Lisbon, Portugal, 2018.

CARVALHO, A.; PEREIRA, S. Pixel 2 Installation: An Approach to Immersion in Rematerialized Media-Art. *International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics (IJCICG)*, IGI Global, v. 8, n. 2, p. 23-30, jul. 2016.

FERNANDES-MARCOS, A.; MUCHERONI, M. L.; PEREIRA, S. A transdisciplinaridade na média-arte digital enquanto processo de criação-investigação. *Novos Olhares*, v. 11, n. 2, 205267, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-7714.no.2022.205267>

FREITAS, L.; MORIN, E.; NICOLESCU, B. Carta da Transdisciplinaridade. PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE, Convento de Arrábida, 2-6 nov. 1994, Portugal. *Atas [...]*. Portugal, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3YluPRc>. Acesso em: 10 jan. 2025.

NICOLESCU, B. *Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade*, Transdisciplinaridade e Educação no Futuro. Cátedra Unesco da Juventude, 2019.

PEREIRA, S.; FERNANDES-MARCOS, A. O processo criativo na Era pós-digital – Uma reflexão crítica baseada na prática artística. In: SILVA, B. M. (Ed.). *Proceedings of the 2nd International Conference on Digital Creation in Arts and Communication, ARTeFACTo 2020*. nov. 26-27 2020, Faro, Portugal. Published by Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC). Global publication copyright © 2020 by Artech International. 2020. p. 127-135. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10403>. Acesso em: 10 jan. 2025.

QUINTAS, R.; MARCOS, A.; TAVARES, M. Escultura Présence: um sistema tridimensional de interação sonoro-corporal. 22º ENCONTRO PORTUGUÊS DE COMPUTAÇÃO GRÁFICA E INTEIRAÇÃO – SCITECIN/EPCGI 2015. Departamento de Engenharia Electrotécnica, Polo II, Universidade de Coimbra, Portugal, 12-13 nov. 2015. *Atas [...]*. Portugal, 2015.

TELES, P. C.; PRADO, J. *Pontos G: Shaktas Invertidos*. Uma saga híper-sensorial em arte tecnológica. Monografia. Fernandes-Marcos, Adérito (Editor). Editions Artech-International in collaboration with Aberta University, Lisbon, Portugal, 2018a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10416>. Acesso em: 10 jan. 2025.

TELES, P.; PRADO, J. (2018b). Arquitetura e Corporalidade Interativa sem Toques – construção e poéticas sistêmicas da instalação artística “Pontos-G – Chakras Invertidos. In: VEIGA, P. A.; ARAÚJO, A.; MARCOS, F. (Eds.). *Book of Proceedings of the 1st International Conference on Transdisciplinary Studies in Arts, Technology and Society, ARTeFACTo 2018*. 16-17 nov. 2018, Palácio Ceia, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Artech-International Editor, 2018b. p. 75-78.

VEIGA, P. A. *You&Me*. Monografia, Fernandes-Marcos, Adérito (Editor). Editions Artech-International in collaboration with Aberta University: Lisbon, Portugal, 2018a. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/10417>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VEIGA, P. A. You&Me (The infinite constellation of our senses). In: VEIGA, P. A.; ARAÚJO, A.; MARCOS, A. F. (Eds.). *Book of Proceedings of the 1st International Conference on Transdisciplinary Studies in Arts, Technology and Society, ARTeFACTo 2018*. 16 e 17 nov. 2018, Artech-International Editor: Palácio Ceia, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2018b. p. 79-83.

2 A/R/COGRAFIA NO ENSINO E PRÁTICA ARTÍSTICA: A EXPERIÊNCIA NO DOUTORAMENTO EM MÉDIA-ARTE DIGITAL

<https://doi.org/10.34623/2js5-qk98/978-85-7826-996-8/cap2>

PEDRO ALVES DA VEIGA

Doutorado em Média-Arte Digital pela Universidade do Algarve e Universidade Aberta. Artista e investigador transdisciplinar, licenciando em Engenharia Informática pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. É professor auxiliar na Universidade Aberta, onde é vice-coordenador do Doutoramento em Média-Arte Digital. É membro integrado do Centro de Investigação em Artes e Comunicação, colaborador do ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura. Possui experiência no ecossistema da média-arte digital; métodos de investigação criativa baseada em arte; hactivismo e artivismo; e curadoria de média-arte digital. Desenvolve ainda atividade artística em assemblage, programação criativa generativa e audiovisuais digitais.

E-mail: pedro.veiga@uab.pt

Introdução

Este texto propõe apresentar, enquadrar e demonstrar uma metodologia de investigação criativa suportada em prática artística, a *a/r/cografia*, especificamente orientada para a investigação e prática no domínio das artes digitais. Pretende, assim, divulgar e promover a sua utilização noutras instituições e, eventualmente, em contextos de ensino. Para isso, será feita uma sua apresentação teórica prévia, incluindo as abordagens metodológicas que estão em sua origem, conceitos-chave e etapas constitutivas.

Seguir-se-á uma exemplificação da sua aplicação na criação da instalação artística *Ommandala*, ilustrando cada etapa e conceito teórico com os detalhes do projeto artístico. O capítulo concluirá com uma reflexão sobre a aplicação da *a/r/cografia* enquanto metodologia de investigação e de prática artística, ao longo dos últimos três anos, na unidade curricular de Seminário de Investigação e Prática Artística do Doutoramento em Média-Arte Digital, uma oferta conjunta da Universidade Aberta e Universidade do Algarve, em Portugal, onde o autor é também docente.

Investigação criativa

As práticas baseadas em artes têm colocado sérios desafios às convenções metodológicas, perturbando assim muitas suposições sobre o que constitui a investigação

e o conhecimento. Inkeri Sava e Kari Nuutinen referem-se a esses métodos como apresentando um “modelo problemático de investigação qualitativa sobre o eu, a arte e o método.” Essas perturbações às práticas tradicionais de pesquisa, de forma semelhante às respostas iniciais que o desafio qualitativo colocou ao positivismo, têm suscitado preocupações e inspirado debates. Como demonstra a história dos métodos, tais debates são fundamentais para o progresso científico, pois criam um espaço para a renegociação pública profissional de práticas e padrões disciplinares (Leavy, 2020, p. 11).

A investigação criativa difere fundamentalmente da abordagem positivista utilizada nas ciências para abordar questões epistemológicas que não são contempladas por métodos quantitativos. Também difere da investigação sobre criatividade: enquanto esta busca avaliar, compreender e explorar a criatividade, aquela utiliza a criatividade em investigação aplicada (por exemplo, a flexibilidade das estruturas cognitivas armazenadas, a capacidade dos sistemas de memória e atenção, as suas interconexões e os processos mentais que as transformam) (Sawyer, 2012), para alcançar novo conhecimento, suportado por abordagens qualitativas (como as fenomenológicas, hermenêuticas ou autoetnográficas).

A diferença entre elas pode ser comparada à diferença entre investigação baseada na prática (artística) e investigação baseada em arte. Na primeira, o investigador está ativamente envolvido nos processos de criação e criatividade, e o artefato resultante é a base da contribuição para o conhecimento – envolvendo-se, assim, em investigação criativa. Na última, o investigador concentra-se na obra de arte, através de sua agência enquanto objeto acabado de investigação, em vez dos processos evolutivos de criação ou criatividade. Dentre as muitas abordagens diferentes para a investigação criativa, já amplamente aceitas na comunidade acadêmica, este texto foca em três:

1. o modelo de oito fases, de Sawyer.
2. *Design Thinking*;
3. a/r/tografia, de Irwin.

Dada a existência de traços comuns entre todos eles, a sua aplicação ao campo das artes digitais pode ser combinada e otimizada. Para Sawyer (2012), o consenso resultante da psicologia cognitiva determina que a criatividade não é um processo mental único e unitário. Em vez disso, ele propõe que a criatividade resulta de muitos processos mentais diferentes, e passa a identificar oito fases (Sawyer, 2012, p. 88):

1. encontrar e formular o problema;
2. adquirir conhecimento relevante para o problema;
3. recolher uma ampla gama de informações potencialmente relacionadas;
4. tirar tempo para incubação;
5. gerar uma grande variedade de ideias;
6. combinar ideias de formas inesperadas;
7. selecionar as melhores ideias, aplicando critérios relevantes;
8. externalizar as ideias usando materiais e representações.

A expressão abrangente “*Design Thinking*”, que encontra múltiplas instâncias e variações na literatura, como resumido por Micheli *et al.* (2019), habitualmente designa uma abordagem à criatividade aplicada (principalmente nas áreas de educação, *design* de produto e gestão) e contribui significativamente para a análise do processo criativo. Os autores identificam os três modelos aplicados de *design thinking* mais influentes e suas respectivas fases (Micheli *et al.*, 2019, p. 8):

1. IDEO: inspiração, idealização e implementação;
2. Escola de Design de Stanford: empatia, definição, idealização, prototipagem e teste;
3. IBM: compreensão, exploração, prototipagem e avaliação.

Esses modelos geralmente começam com uma exploração inicial, evoluem para uma fase de idealização e seguem para uma fase de implementação e teste com base em prototipagem e iteração. Tanto o modelo de Sawyer quanto o *Design Thinking* identificam claramente diferentes estágios, que podem ser mais amplamente classificados como:

1. contextual;
2. conceitual;
3. atual;
4. avaliativo.

A *a/r/tografia* (Irwin et al., 2023) é uma abordagem firmemente enraizada no paradigma de investigação baseada em artes, em que o conhecimento emerge do envolvimento com a criação artística (*a-art*), a investigação (*r-research*) e o ensino (*t-teaching*), por meio de uma investigação viva e escrita (*grafia*) reflexiva. A *a/r/tografia* questiona sistematicamente práticas criativas e artísticas em curso para criar conhecimento, em vez de descobrir ou estruturar realidades preexistentes. Novas compreensões – não necessariamente novas descobertas – são compartilhadas mediante reflexão, e para os autores, essas formas de investigação baseada em artes precisam ser consideradas não como extensões da investigação qualitativa, mas como abordagens metodológicas autônomas.

A relevância da *a/r/tografia* pode ser confirmada pela sua disseminação mundial (Irwin et al., 2023). Ela lida com o potencial de usar três papéis diferentes para, de forma interativa, fazer, pensar, explorar, registrar e compartilhar. Fazer e pensar são responsabilidades do artista, da mesma forma que pensar, explorar e registrar são tarefas do investigador, e compartilhar é o dever do professor. No entanto, a partilha, que é essencialmente o processo envolvido no ensino, pode ser mais amplamente considerada como um processo de comunicação, não exclusivo

para professores, sendo, portanto, mais abrangente. E a comunicação é também um fator-chave em arte e criatividade.

Csikszentmihalyi (2014) propôs uma visão sistêmica na qual “a criatividade é definida em relação a um sistema que inclui fatores individuais, sociais e culturais que influenciam o processo criativo e ajudam a constituir um resultado criativo” (p. 68). Essas influências são separadas no campo (o grupo de indivíduos que contribuem para a inovação) e no domínio (o corpus de prática e conhecimento). Para ele, “um campo – ou a sociedade que o acolhe – pode estimular diretamente o surgimento de novas ideias em pessoas que, de outra forma, nunca se teriam dedicado a trabalhar num domínio específico” (p. 55). “Assim, o campo da arte, como qualquer outro campo, é composto por uma rede de papéis interligados” (p. 52). Pode-se, então, afirmar que no domínio da prática da média-arte digital e dos processos de investigação acadêmica que lhe são inerentes, o artista, o investigador e o comunicador estão claramente entre esses papéis interligados; eles “têm uma melhor oportunidade do que outros de incorporar uma variação selecionada no domínio. As pessoas que ocupam esses papéis privilegiados atuam como ‘guardiões’ do domínio” (p. 56).

Para Csikszentmihalyi e Gruner (2018, p. 450), “demonstrar a compreensão do conhecimento ao criar novas combinações de equações existentes, ou resolver problemas reformulando comportamentos e ideias anteriormente dominadas, pode ser criativo”. Eles prosseguem afirmando que “compreender a matéria aprendida requer a aplicação do conhecimento a territórios inexplorados”, levando à externalização da criatividade. Para capturar a criatividade em ação, as ideias e padrões devem ser registrados de alguma forma, para que possam ser tornados conscientes para o investigador e visíveis para o público. A chave está em identificar a representação correta do problema, já que, na maioria dos problemas criativos, existem muitas abordagens possíveis para os exteriorizar, e a forma mais eficaz de

representar um problema muda com a própria natureza do problema (Sawyer, 2012, p. 136).

Para alcançar essa representação eficaz no domínio da média-arte digital foi desenvolvida uma abordagem metodológica que parte das três bases teóricas acima mencionadas como pedras angulares, orientando-se para uma compreensão da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa abordagem não deve, contudo, ser encarada como uma colagem de diferentes disciplinas e abordagens, mas como um paradigma simultaneamente conciliador (das três visões) e inovador (pela sua especialização). Facilita novos cursos de ação e construção de conhecimento, pois estes desdobram-se, impulsionados pelos papéis cumulativos do artista, do investigador e do comunicador, sob a designação de *a/r/cografia* (Veiga, 2019) – uma ampliação da *a/r/tografia* pela substituição do ensino (*t* – teaching) por comunicação (*c* – communication). O artista “[...] coloca grande ênfase na empatia, partilha e compreensão mútua. A sua obra é, assim, intrinsecamente comunicativa [...]” (Sinan, 2019).

A/r/cografia: um método para pesquisa criativa baseada em prática artística

A pesquisa criativa baseada em prática artística pressupõe o desenvolvimento de um (ou mais) artefatos artísticos em paralelo à investigação acadêmica realizada para, e sobre, os mesmos. A *a/r/cografia* visa enquadrar o trabalho de investigação criativa entre três vetores – arte (*art*), investigação (*research*) e comunicação (*communication*) – unidos pela escrita (grafia) ou registo. No centro desse processo de investigação criativa reside a experimentação artística: o seu significado e função, a técnica aplicada, a estética pretendida e percebida, a investigação que implica – e que é registada num Diário Digital de Bordo (DDB) (Veiga, 2021) – e os resultados que gera, materializ-

zados na apresentação ou comunicação pública, tanto da obra de arte como da investigação. Pode, ainda, argumentar-se que um artefato de média-arte digital estabelece uma ligação de comunicação entre o artista e a audiência, da mesma forma que a investigação o faz entre o investigador e os seus pares académicos e, assim, a comunicação é o elemento unificador dos papéis de artista e investigador.

A feliz abreviatura presente em *a/r/tografia* (*a/r/t*) ecoa através da metáfora do arco na *a/r/cografia* (*a/r/c*), enquanto percurso criativo e exploratório, desconsiderando a eficiência do conector linear reto entre dois pontos. Ao abraçar a exploração excêntrica da periferia, procurando caminhos que, certamente, não serão os mais curtos e rápidos, permite-se – e estimula-se – a pesquisa não limitada por critérios de eficiência e rapidez, mas enriquecida pela diversidade, tão características da inter e transdisciplinaridade da média-arte digital. Contudo, o arco difere das deambulações dos *flâneurs*, pois implica um ponto de partida e um destino bem definidos, permitindo – e até incentivando – uma excentricidade determinada e deliberada no percurso que os une.

Os processos criativos são, assim, conjuntos de momentos com potencial gerador, caminhos e versões do desenvolvimento do pensamento criativo, e sistemas de comunicação interativa aberta que incluem diversos elementos com características dinâmicas articuladas através de relações (em contextos académicos, históricos, sociais, culturais, políticos e económicos), tais como média, técnica, valores, narrativas, memórias, diálogos, encontros, cultura, colaboração, geografia, política e temporalidade, entre muitos outros. Produzir e manter registos em DDB desses processos iterativos, que levam à criação de obras de arte, é uma forma de materializar e comunicar a criatividade nos seus vetores definidores: originalidade, utilidade e surpresa (Simonton, 2022).

O estudo dos processos criativos assume que o sistema não é a simples soma dos seus elementos, pois estes estabele-

cem uma inter-relação complexa de implicações, na qual ações e reações se alimentam mutuamente. Essa teia de relações assemelha-se a uma rede ou rizoma em permanente transformação, o que implica renunciar a conceitos como origem, conclusão, hierarquia e métodos de organização linear. No entanto, há uma progressão em etapas ou fases, que deverão ser apresentadas segundo uma determinada ordem, mas que não obrigam a que essa mesma ordem seja seguida, sobretudo porque cada etapa pode, a qualquer momento, ser revisitada, questionada e reorientada.

A a/r/cografia incentiva o indivíduo criativo a explorar simultaneamente diferentes direções, diferentes arcos, potencialmente facilitando novas evoluções, derivados ou até mesmo novos projetos. Se a a/r/tografia já era considerada uma metodologia de situações pelos seus criadores, então claramente a a/r/cografia abraça a generatividade, estimulando a exploração de arcos de evolução imprevistos, interação com audiências amplas e variadas, influenciando cada uma das etapas através das quais os próprios artistas evoluem, por via de três diferentes tipos de comunicação: (1) reflexivamente, através da escrita e autoanálise; (2) com o público, envolvendo-se em conversas, entrevistas, observações ou questionários; (3) e com outros artistas ou pares acadêmicos, através da discussão, análise e pensamento crítico, patentes em artigos, comunicações orais, e outras formas de partilha acadêmica.

Assim, os a/r/cógrafos refinam e evoluem as suas obras de arte e a sua investigação como resultado desses processos, que então se tornam parte do próprio projeto. Essa metodologia é particularmente adequada para a arte digital, uma vez que as diferentes etapas de evolução da mesma obra de arte (e investigação) podem preservar-se de forma não destrutiva, deixando coexistir várias versões da obra, ao contrário da pintura ou escultura, em que uma nova iteração implica a obliteração ou ocultação da anterior – pois não se pode “desfazer” um traço de pincel ou cinzel.

A *a/r/cografia* identifica sete fases ou etapas distintas, iterativas e generativas no processo de investigação criativa, em linha com o que Sawyer (2012) também postulou com o modelo de oito etapas do processo criativo (p. 89), que “levam à geração de uma obra criativa: um produto que pode ser partilhado, discutido e comunicado” (p. 141). Assim, as sete etapas delineadas na *a/r/cografia* também podem ser mapeadas nas quatro categorias previamente postuladas de (a) contextual, (b) conceptual, (c) atual e (d) avaliativa, e esse mapeamento é indicado no título de cada etapa.

▪ 1 INSPIRAÇÃO (CATEGORIA: CONTEXTUAL)

A inspiração é um conceito difuso, frequentemente referido como uma forma de iluminação, discernimento artístico ou intuição, potencialmente caracterizado pela evocação e motivação. Na *a/r/cografia*, a inspiração aparece como a primeira etapa, o que pode parecer paradoxal num modelo não linear. No entanto, a inspiração pode também ser o resultado potencial de iterações de outras etapas e, muitas vezes, apenas em retrospectiva o artista-investigador identificará – ou reconhecerá – plenamente todos os seus elementos. A inspiração pode ser procurada, encarada como uma tarefa de pesquisa, ou pode ocorrer de forma espontânea, motivada por fatores externos. Pode, ainda, advir de outras etapas do processo *a/r/cográfico*.

▪ 2 GATILHO (CATEGORIA: CONTEXTUAL)

Os processos criativos, tanto o da criação artística como o da condução de uma pesquisa, são iniciados por aquilo que pode ser denominado como um gatilho: um ímpeto, um elemento ou fator motivador. Esse desencadeamento pode ser interno (numa perspectiva neuropsicológica), externo (induzido por estímulos externos) ou uma combinação de ambos (Demarin; Derke, 2020). O gatilho é um evento (ou uma série de eventos) que cria ou manifesta conexões entre a inspiração e a razão,

canalizando-as e levando o artista à criação e o investigador à investigação. Esse desencadear de ações criativas pode, assim, ser potenciado pelas motivações gerais do artista e pelas suas experiências e contextos vividos, sendo o seu impacto uma função direta desses fatores. Pode ser traduzido como o instante em que a inspiração latente se manifestou, energizou e potencializou, um ponto de partida para o processo criativo consciente, definindo a sua intenção. Tal como a inspiração, o gatilho pode, por vezes, ser identificado como tal apenas em retrospectiva, ao analisar o processo criativo e ao responder à questão: o que me fez querer desenvolver este projeto?

▪ 3 INTENÇÃO (CATEGORIA: CONCEPTUAL)

O processo de criação de uma obra de arte baseia-se nas intenções do artista, que o guiarão através de uma cadeia de (re)ações subjetivas, pontuada por esforços, alentos, desânimos, satisfação, rejeição e várias tomadas de decisões. Muitos desses elementos não são totalmente conscientes na mente do a/r/cógrafo no momento da sua ocorrência. Como resultado dessa manifestação, haverá sempre uma diferença objetiva entre as intenções do artista e a sua realização na obra de arte, mesmo que essa diferença exista, sobretudo, na perspectiva subjetiva do artista. As intenções do a/r/cógrafo são, portanto, frequentemente complexas e com múltiplas camadas, podendo ser estéticas, técnicas, poéticas e interventivas, funcionando como um guia através de questões, processos sistemáticos de recolha, comparação, experimentação, contraste e interpretação de informação, levando a uma análise mais profunda, conceptualização e conseqüente execução, através de refinamentos iterativos, culminando na exibição pública ou comunicação – e, eventualmente, na revisitação e alteração de várias etapas do processo. Tal como acima, a intenção pode ser identificada ao responder a uma questão: o que desejo alcançar com este projeto?

- 4 CONCEPTUALIZAÇÃO (CATEGORIA: CONCEPTUAL)

Depois de ter uma compreensão clara acerca da intenção do projeto, o a/r/cógrafo tem todos os elementos para definir um conceito, que é uma visão de onde a intenção o levará, um protótipo conceptual da obra de arte. Para ajudar a manifestar o conceito, o a/r/cógrafo reúne as fontes de inspiração e tenta correlacioná-las criativamente através da pesquisa, experimentação e avaliação, num processo de filtragem durante o qual o a/r/cógrafo descarta alguns resultados, enquanto valida a viabilidade do projeto, levando, assim, a uma formulação escrita inicial do conceito: a hipótese de investigação ou hipótese artística. Esse conceito deve ser detalhado, abarcando aspectos técnicos, estéticos, semânticos e funcionais, identificando questões como narrativa, interação, encenação, reação e desenvolvimento temporal, entre outros.

- 5 PROTOTIPAGEM (CATEGORIA: ATUAL + AVALIATIVA)

Um protótipo pode ser visto como um primeiro ciclo de processos interconectados e que se influenciam mutuamente, consistindo no desenho, execução e avaliação de um conceito elaborado anteriormente (em linha com a numeração das etapas), mas pode também ser um ponto de partida, quando a experimentação é realizada de forma abstrata, com base em exercícios técnicos, como pedaços de código, por exemplo. A prototipagem é também comum às teorias fundamentais do *Design Thinking* e ao modelo de oito etapas da criatividade de Sawyer, e é desenvolvida principalmente através de pesquisa, experimentação e interpretação fenomenológica hermenêutica, resultando na filtragem de resultados indesejados e no ajuste fino dos desejados. Isso permite que o conceito do a/r/cógrafo seja confirmado ou ajustado – e, por que não, identificado – através da incorporação de novos conhecimentos adquiridos, e do teste direto e análise de versões experimentais, através da experimentação e reverberação. O objetivo da pesquisa nesta

fase pode passar por determinar se projetos semelhantes foram desenvolvidos por outros autores e artistas (como num estudo de estado da arte), verificando e assegurando, assim, a sua originalidade ou novidade, mas também por explorar variações, alternativas e desvios que possam contribuir para refinar, enriquecer e melhorar o próprio protótipo – e, dessa forma, afetar as etapas anteriores, encontrando novas inspirações e alterando o conceito. Em alguns casos, o desenvolvimento do protótipo pode ser o próprio gatilho!

Durante esta etapa, ocorrem os seguintes subprocessos:

- i. pesquisa;
- ii. experimentação;
- iii. reverberação;
- iv. avaliação.

Estes subprocessos também estão alinhados com as etapas 4, 5, 6 e 7 de Sawyer (2012):

- i. pesquisa – incubação;
- ii. experimentação – geração;
- iii. reverberação – combinação;
- iv. avaliação – seleção;

▪ 6 TESTES (CATEGORIA: ATUAL+AVALIATIVA)

Após desenvolver o protótipo de forma privada, sem exposição ao mundo exterior, o a/r/cógrafo atinge um ponto em que se sente preparado para partilhar o seu trabalho com um público restrito para recolher *feedback*: amigos, familiares e pares académicos e artísticos que lhe sejam próximos. Esta etapa partilha subprocessos com a anterior (prototipagem), sendo a principal diferença a maturidade do projeto e a preparação do a/r/cógrafo. Isto permite que o *feedback* externo seja recolhido e utilizado para enriquecer e fortalecer o projeto, bem como re-

forçar a confiança do a/r/cógrafo no seu trabalho. Para além dos subprocessos mencionados na fase de prototipagem, considere-se, agora, a apresentação pública limitada e o retorno da audiência, através do qual a informação mais relevante é recolhida e ponderada:

- i. pesquisa;
- ii. experimentação;
- iii. reverberação;
- iv. apresentação pública;
- v. *feedback* da audiência;
- vi. avaliação.

O *feedback* sobre a obra de arte (recorde-se que a a/r/cografia está, sobretudo, idealizada para a média-arte digital) pode ser recolhido geralmente por três métodos, ou suas combinações:

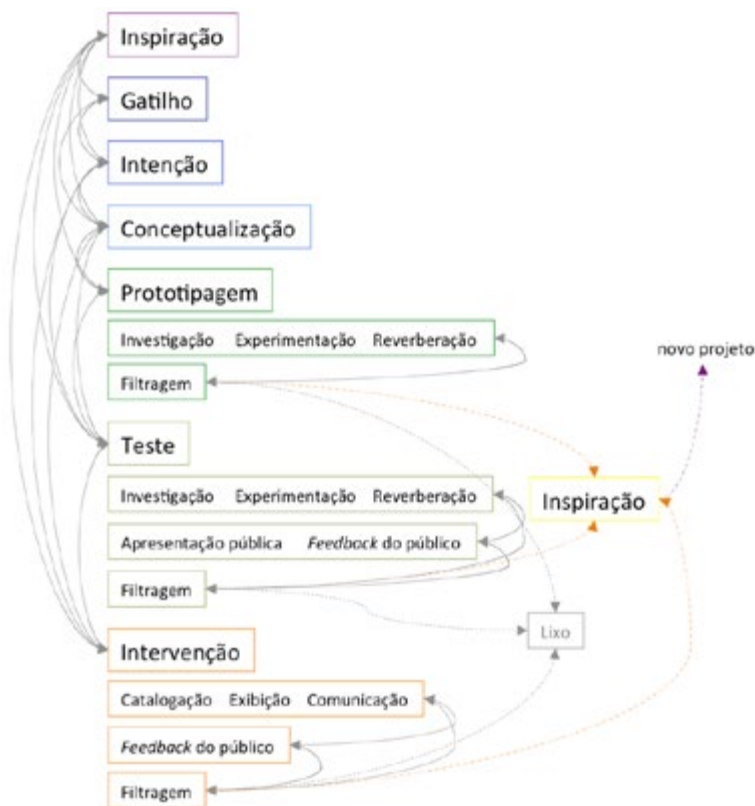
- i. mecanismos integrados (programados no código, utilizando sensores, ou incorporados na própria obra, destinados a registar fatores que despertam a atenção do público, o número de interações de cada indivíduo e o tempo despendido a interagir com o artefato, podendo os registos serem feitos por utilizador ou por sessão);
 - ii. sondagens e análise estatística;
 - iii. entrevistas livres ou semiestruturadas (com membros da audiência).
- 7 INTERVENÇÃO (CATEGORIA: AVALIATIVA)
- Por definição metodológica, essa etapa constitui a tese, pois valida a hipótese, ou seja, a intenção do a/r/cógrafo, e incorpora pelo menos um dos objetivos de um projeto de a/r/cografia, uma vez que a sua conclusão é marcada por uma expo-

sição pública, uma publicação ou outra forma de comunicação. Um projeto de a/r/cografia pode promover várias intervenções, através da revisitação (tal como todas as etapas anteriores podem também ser revisitadas), originando outras exposições, publicações ou comunicações, através da implementação de ajustes e modificações, destacando novamente a natureza generativa da presente metodologia. Nessa etapa, geralmente há cinco subprocessos a considerar, três dos quais estão relacionados com os diferentes papéis do a/r/cógrafo (artista, investigador e comunicador), seguidos por dois subprocessos resultantes dessas etapas anteriores:

- i. exposição;
- ii. catalogação;
- iii. comunicação;
- iv. retorno da audiência;
- v. avaliação.

Cada uma destas sete etapas principais pode influenciar a próxima, mas pode ainda influenciar a si própria e às etapas anteriores, à medida que o artista reverbera dentro do processo criativo.

Figura 1 – As sete etapas da a/r/cografia



Fonte: autor.

Análise a/r/cográfica da obra Ommandala

A análise que se segue apenas é tornada possível devido ao último elemento constituinte da designação *a/r/cografia*: a escrita, ou registo. Todo o processo criativo e de investigação é preservado naquilo que se designa por um Diário Digital de Bordo (DDB), proposto originalmente neste âmbito por Veiga (2021). Os DDB podem assumir vários formatos, desde um *blog*

a um documento MS Word, e são caracterizados pelo registo sistemático de todos os elementos que contribuem para a criação artística e investigação relacionada, incluindo os próprios processos, análises, reflexões e reverberações. A obra *Ommandala* foi inicialmente concebida em 2016, mas sofreu várias evoluções e reformulações profundas ao longo dos anos, tendo sido publicamente exibida a partir de 2018 na forma que ainda hoje, majoritariamente, preserva. É, por isso, um bom exemplo da generatividade do método a/r/cográfico.

1 – INSPIRAÇÃO

A mandala é um símbolo espiritual e ritual amplamente utilizado no hinduísmo e budismo, representando o (um) universo e construído de acordo com regras específicas. Em sânscrito, o termo significa “círculo”, que é a forma que habitualmente assumem. Assim como a arte generativa, as mandalas são criadas seguindo um conjunto de princípios que lhes conferem um significado específico. Elas podem ser utilizadas para focalizar a atenção dos praticantes, sendo criadas com giz ou areia, de forma minuciosa, mas transitória, sendo destruídas após a sua conclusão. Funcionam, ainda, como ferramentas de orientação e para estabelecer um espaço sagrado, auxiliando na indução de estados de transe e meditação, tendo sido descritas como “imagens caleidoscópicas de movimento rápido compostas por padrões do mesmo elemento, com transformações mais lentas que não são nem nebulosas nem geométricas” (Nascimento et al., 2020, p. 350).

Essas estruturas complexas não são apenas esteticamente belas, mas também carregam consigo uma rica simbologia que reflete a ordem cósmica. Cada elemento dentro de uma mandala possui um significado particular, e a sua construção é, muitas vezes, acompanhada por rituais e cerimônias que reforcem a conexão entre o praticante e o universo. O mundo ocidental apropriou-se do termo *mandala* para designar de forma

genérica diagramas, mapas ou padrões geométricos de forma circular, com significado metafísico ou simbólico. Essa apropriação, embora às vezes simplifique a complexidade cultural das mandalas tradicionais, também trouxe uma nova dimensão e popularidade ao conceito, permitindo que pessoas de diversas culturas explorem o potencial estético, meditativo e criativo dessas formas.

2 – GATILHO

A criação da primeira versão de *Ommandala* (que ainda não tinha essa designação) foi desencadeada por uma solicitação direta, no âmbito de um projeto de investigação com fundos comunitários europeus, “*Enhancement of Russian Creative Education: New Master Program In Digital Arts In Line With EU Standards*”, referência 544083-TEMPUS-1-2013-1-PT-TEMPUS-JPCR. Essa solicitação visava a criação de conteúdos para a lecionação de uma *master class* na Universidade Estatal Politécnica de São Petersburgo, na Rússia, em maio de 2016, incidindo a temática sobre programação criativa e arte generativa.

3 – INTENÇÃO

A intenção era clara, e advinha diretamente da solicitação do projeto: ilustrar técnicas de programação criativa, no âmbito da *master class*, onde se pretendia, mais do que apresentar apenas postulados teóricos, detalhar o desenvolvimento de um projeto artístico de arte generativa, interativa e audiovisual que pudesse depois ser analisado de forma prática com os estudantes durante essa sessão. Procurei, ainda, que esse projeto integrasse elementos culturais russos, visando estabelecer uma relação de maior proximidade com a audiência.

4 – CONCEPTUALIZAÇÃO

O conceito foi elaborado de forma simples e direta: a partir de elementos gráficos externos –cartazes digitalizados das

vanguardas russas das décadas de 1920 e 1930 – o artefato irá produzir um conjunto de composições geométricas de cariz circular, inspiradas nas mandalas, em constante fluxo e mutação, com alterações na cor, escala, posição e rotação dos elementos individuais. Existirá um fundo sonoro que remeterá para um ambiente conducente à meditação – objetivo original da construção das mandalas – e a forma de interação com o sistema será o rato, tanto através da sua deslocação espacial – que afeta a escala, cor, rotação e posição dos elementos – como dos botões, que permitem carregar um novo conjunto de imagens.

Figura 2 – Imagem obtida a partir do primeiro protótipo de *Ommandala*



Fonte: autor.

5 – PROTOTIPAGEM

A primeira versão foi desenvolvida com a linguagem de programação *Processing* 3.1, e criava composições geométricas com a repetição circular de duas imagens escolhidas aleatoria-

mente a partir de uma seleção de várias dezenas, promovendo a sua deslocação no ecrã, rotação individual, e da composição em torno do ponto central, alterações de escala etc. Ciclicamente, as imagens eram dinamicamente substituídas durante a execução do código, ou através do uso dos botões do rato.

6 – TESTES

Os testes foram realizados com colegas da equipe de investigação, tendo sido recolhidas as suas opiniões e feitos ajustes à interação. Foi também substituído o fundo sonoro – não interativo – por outro de cariz mais abstrato e menos intrusivo.

7 – INTERVENÇÃO

Figura 3 – Aspecto da *master class* em São Petersburgo



Fonte: autor.

No âmbito do projeto mencionado, participei, então, da “*International Polytechnic Week 2016 – Summer School in Digital Arts 2016*”, na Universidade Estatal Politécnica de São Petersburgo, entre os dias 23 e 29 de maio de 2016. Essa semana acadêmica contou com várias iniciativas, desde conferências a um festival de curtas-metragens. A *master class* teve lugar no dia 27 de maio de 2016, sob o título “*Generative Art: A digital approach*”

through Mandalas and Russian poster art of the avant-garde / Soviet modernism period”.

Esse desfile linear das sete etapas poderia indicar que o projeto se conclui aqui, mas a verdade é que, depois do regresso da Rússia, aquilo que era essencialmente um demonstrador de técnicas de programação criativa, mereceu uma revisita, e surgiram novas inspirações (etapa 1): ao considerar o som Om (ou Aum), que é o som sagrado e o mantra mais importante do Pranayama (Surlya; Jain, 2021), procurei formas de inserir este aspecto criador do som na obra. Assim, a captação de som veio substituir todas as interações até então possíveis apenas com o rato.

A análise das características do som captado, utilizando propriedades como intensidade, frequência e duração, permitia ajustar vários parâmetros, desde a substituição das imagens (sempre que a intensidade sonora era elevada) até à velocidade de rotação dos vários elementos (consoante as frequências captadas) e respectiva cor (em função da duração dos sons). Conceptualmente, ficava assim reforçada a ligação entre os elementos visuais e os elementos sonoros, dando maior coesão ao projeto, e assim surgiu o nome: Om + mandala = *Ommandala*, parte importante do atual conceito (etapa 4). Mas os elementos visuais, que ofereceram uma ligação de proximidade no contexto da *master class* em São Petersburgo, ficaram, depois da mesma, esvaziados de sentido. Aconteceu que, durante esse período de reflexão, fiz uma limpeza no sótão da casa dos meus pais, onde se acumulavam objetos já sem uso, retirados da sua utilidade diária para uma eventual necessidade futura, que nunca aconteceu. Ocorreu-me, então, reunir todos aqueles que fosse de menor dimensão, como lápis, imagens religiosas, isqueiros, canetas, óculos, pulseiras, caixas vazias de medicamentos, enfim, tudo o que se acumula durante uma vida – e que rapidamente é esquecido, ultrapassado por “novas e melhores” versões dos mesmos objetos.

A visão coletiva da sua diversidade era tão absurda e tão rica, que pensei em substituir, então, todas as imagens de *Ommandala* por imagens desses objetos. Pode, assim, afirmar-se que essa limpeza foi um segundo gatilho (etapa 2) no projeto. Complementei as imagens dos objetos encontrados com outras, de objetos possíveis, inspirados pelos objetos reais, mas sem as limitações da pequena dimensão, que norteou a escolha dos objetos iniciais.

Figura 4 – A atual configuração da instalação



Fonte: autor.

Contudo, pareceu-me importante que os objetos físicos, responsáveis por esse novo fôlego do artefato, também pudessem ter a sua voz direta na instalação. Dessa forma, o conceito (etapa 4) passou a integrar uma componente física, em que 100

desses objetos são colocados num tapete circular, como uma mandala do nosso cotidiano consumista. No novo protótipo (etapa 5), um microfone capta os sons e altera a composição digital, projetada na parede, enquanto um conjunto de leds anima os receptáculos de vidro, com um aspecto laboratorial, que ocupam o tapete. A colocação do suporte do microfone no centro do tapete reforça a ideia de que são os objetos físicos nele presentes que “alimentam” a projeção animada da arte generativa, construída com as suas representações.

A intenção (etapa 3) da obra alterou-se profundamente, deixando de se centrar na *master class*, visando agora um público mais abrangente e diverso, que se reveja nessa acumulação de banalidades e inutilidades e no surrealismo resultante das suas combinações inesperadas. Os testes (etapa 6) da nova versão de *Ommandala* realizaram-se durante o retiro doutoral do Doutoramento em Média-Arte Digital, realizado em 2016, em Lisboa, com um público limitado de colegas, discentes e docentes, e alguns visitantes. Foi durante esses testes que fui confrontado com utilizações não previstas, mas muito estimulantes e pertinentes, e que vieram a enriquecer futuras explorações e exposições da obra: alguns indivíduos acercavam-se do microfone e faziam perguntas, do tipo “como vai ser a minha vida amanhã?” ou “quem sou eu?”, e depois procuravam interpretar as composições obtidas, como se de um oráculo se tratasse.

Figura 5 – Alguns elementos do público a interagir com *Ommandala* em Lisboa, durante o retiro do DMAD



Fonte: autor.

Ommandala foi posteriormente exibida (etapa 7) na Galeria Trem, em Faro, em 2018, e na Bienal de Arte de Vila Nova de Cerveira, no mesmo ano. Foi, ainda, exibida em formato videoarte (não interativo, resultante de uma captura em vídeo, com sonorização específica) em vários festivais e eventos internacionais em anos mais recentes. Todas as etapas foram revisitadas e reescritas, embora o projeto original tenha sido preservado. Em suma, houve *generatividade* dentro da evolução do artefato e da sua investigação. Como foi possível demonstrar, a revisita das várias etapas *a/r/cográficas* não foi linear: muitas delas influenciaram as restantes, e o processo tem potencial para continuar a desenvolver-se, adaptando o conteúdo imagético a novos contextos, produzindo novos gatilhos, novas inspirações e intervenções, e alterando a forma de interação – e tudo isso de forma iterativa e não destrutiva.

Ommandala evoluiu, assim, para uma representação do nosso “cosmos” (e caos) doméstico. Embora seja uma insta-

lação simultaneamente artista e lúdica, também estimula a nossa tendência genética de atribuir significado a símbolos, de procurar oráculos e sentido naquilo que, intrinsecamente, não o tem – conforme vim a descobrir. Usando representações visuais de objetos tão diversos como uma garrafa de cerveja, uma sardinha de plástico ou um pompom, as combinações desses pequenos *subcosmos* são, frequentemente, surreais, mas mesmo assim – e por isso mesmo – confrontam-nos com o nosso consumismo, com a proliferação de objetos nas nossas vidas, cuja função e utilidade podem e devem ser questionadas.

Utilização da a/r/cografia como método de investigação criativa em prática artística no contexto do Doutorado em Média-Arte Digital

O Doutorado em Média-Arte Digital é um programa pioneiro em Portugal, lançado em 2012, e com reconhecimento internacional, sendo a primeira experiência de doutoramento a funcionar em regime misto – *online* e presencial, este último apenas durante a semana do retiro doutoral, no final do primeiro ano – na área da média-arte digital. O curso é oferecido numa associação entre o Departamento de Ciências e Tecnologia da Universidade Aberta e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, ambas em Portugal, e conta com estudantes de toda a lusofonia, não apenas oriundos de Portugal, como também do Brasil, Angola, Cabo-Verde, Moçambique, Macau, Colômbia, França e Chéquia, entre outros países.

O objetivo desse programa é formar profissionais altamente qualificados, capazes de desenvolver investigação e projetos inovadores e impactantes na área da média-arte digital. Essa disciplina utiliza as tecnologias das mídias digitais, tanto como meio, quanto como resultado da criação artística, abrangendo fins culturais, educacionais, lúdicos e de interven-

ção social, entre outros. Desde 2021, que, durante o 1º ano, os estudantes frequentam a unidade curricular de Seminário de Investigação e Produção Artística (SIPA). SIPA inclui um módulo semestral, dedicado a aspectos metodológicos aplicados à investigação teórica (Metodologia de Investigação e Prática Artística – MIPA), mas também à investigação desenvolvida sobre prática artística. Inclui, ainda, um segundo módulo anual (Projeto de Média-Arte Digital – PMAD), e que enquadra o desenvolvimento dos artefatos de média-arte digital que irão ser exibidos e classificados durante o retiro doutoral.

Como se depreende, a *a/r/cografia* atravessa esses dois módulos, sendo mais trabalhada do ponto de vista teórico e metodológico em MIPA, em que é estimulada a combinação da *a/r/cografia* com outras abordagens metodológicas, como a etnografia, fenomenologia ou estudo de caso – apenas para referir alguns exemplos, atualmente em curso em teses de estudantes – e, do ponto de vista prático, aplicado em PMAD, devendo os estudantes apresentar o respetivo Diário Digital de Bordo no final do ano letivo, para avaliação, em conjunto com o seu Projeto de Média-Arte Digital.

Ao longo destes três anos, foi possível observar como tem evoluído a compreensão e utilização dessa abordagem metodológica, por análise direta dos respetivos DDB e, sobretudo num momento em que vários estudantes se encontram já em estado avançado de conclusão das suas teses, pela aplicação do método *a/r/cográfico* nas respetivas investigações baseadas em prática artística. Essa observação tem permitido iterativamente melhorar alguns aspectos no seu ensino.

Por se tratar de um curso ministrado *online*, os DDB adquirem particular relevância e facilidade de consulta, comentário e discussão entre discentes e docentes. Constata-se, ainda, que o ensino das artes digitais e multimédia se reveste de especificidades que favorecem o modelo de ensino a distância, *online*, dado centrar-se na utilização de conteúdos e ferramentas

majoritariamente suportados em tecnologias digitais, facilmente acessíveis e que estimulam a colaboração e participação nos processos criativos e de fruição.

A média-arte digital utiliza tecnologias digitais enquanto meios de criação e produção, o que implica que é possível criar, produzir e partilhar arte digitalmente, usando a própria plataforma de ensino. Assim, as tecnologias digitais não só facilitam a criação dos artefatos digitais, como facilitam a sua partilha e exibição em plataformas *online*, incluindo a integração de hiperligações nos DDB. Por outro lado, o ensino *online* fornece aos alunos acesso imediato a uma ampla gama de recursos digitais, incluindo ambientes de programação, *software* de desenho gráfico, edição de vídeo e som, animação, além de outros recursos digitais, como repositórios de imagens e vídeos, com os quais podem diversificar o enriquecimento dos respetivos PMAD e DDB, não se limitando nestes a entradas de texto – amplificando, assim, a “grafia” para qualquer tipo de registo digital.

Conclusão

A utilização dos DDB pelos estudantes no âmbito de MIPA e PMAD tem

Figura 6 – Aspecto de uma entrada no DDB do estudante Alexandre Martins, do DMAD

Fonte: autor.



sido constante e bem-sucedida, tendo a maior parte dos estudantes elaborado e *alimentado* os respectivos DDB de forma consistente, dinâmica, autodisciplinada e completa, nele inserindo referências bibliográficas, citações, imagens de referência, fotografias, esboços, reflexões, excertos de entrevistas e vídeos de protótipos, entre muitos outros tipos de conteúdo.

Todas as entradas têm um registo cronológico, e são acompanhadas de palavras-chave ou *hashtags*, para facilitar a busca posteriormente. Existe uma diversidade grande na apresentação, formatos e cuidados estéticos, desde *blogs online* (com as plataformas *Tumblr* e *Wordpress* entre as mais populares), *websites* (usando a plataforma *Wix*, por exemplo) ou documentos de (hiper)texto partilhados através de *Google Drive* e *Google Docs*. Através de contatos informais com os estudantes, detectaram-se, ainda, algumas situações de falta de compreensão, e que merecerão maior cuidado em edições futuras. Por exemplo, pelo fato de se considerarem sete etapas, apresentadas de forma linear e sequencial, houve estudantes que no final do ano letivo consideraram o método como sendo *pouco flexível*, não se tendo apercebido que a linearidade na apresentação teórica das etapas não pressupõe a linearidade no atravessamento prático delas, nem da possibilidade de revisita e alteração de todas elas, a qualquer momento.

Existem algumas correlações interessantes: os estudantes cujos DDB têm um número de entradas inferior a 10 (em alguns casos apenas uma entrada por cada etapa do método *a/r/* *cográfico*, sendo algumas delas criadas no mesmo dia, antes da entrega final anual) são os que mais se queixaram da sua inadequação e inflexibilidade, e também são os mesmos que cuidaram menos da apresentação, e elaboraram reflexões e reverberações mais superficiais. Houve, também, alusões a que nem todos os aspectos dos processos criativos devem ser expostos, pois isso pode contribuir para remover a *magia* ou *enigma* das obras, quando tudo é explicado.

Foi-lhes contraposto que o potencial acadêmico do DDB e do método a/r/cográfico deve resultar, em primeiro lugar, como benefício para o a/r/cógrafo, mas sempre em contexto acadêmico. E nesse contexto de avaliação, a capacidade de cada estudante seguir um método deve poder ser apreciada de forma objetiva, sem *magia* nem *enigma*. Também foi referido que o DDB poderia contribuir para diminuir a capacidade crítica do público, por limitar os graus de liberdade de interpretação das obras – ao que se contrapôs que a escrita acadêmica sobre uma obra artística e os respetivos processos de investigação visam justamente aumentar a capacidade crítica do público (ainda que seja um *público acadêmico*). Adicionalmente, a sua comunicação é sempre controlada pelo autor e a/r/cógrafo, que redige o artigo de forma objetiva e sustentada nas suas observações cronológicas, mas que em nenhum momento é obrigado a divulgar publicamente o DDB que lhe serve de sustentação.

Mas também são de destacar os aspectos positivos, tendo a a/r/cografia já sido incluída e citada em mais de 20 artigos publicados por estudantes do DMAD, e estando a ser usada de forma ativa no desenvolvimento das respetivas teses. Assim, procura-se, agora, ampliar a comunidade de utilizadores académicos dessa abordagem, não só para que ela possa ter maior divulgação, mas também – e sobretudo – para que possa ser enriquecida com maior número e diversidade de experiências, partilhas artísticas, investigações criativas através de arcos de exploração e (inter)comunicação.

Referências

CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow and the Foundations of Positive Psychology The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. [s.l.] Dordrecht Springer Netherlands, 2014.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; GRUNER, D. T. Engineering creativity in an age of artificial intelligence. *In*: LEBUDA, I.; GLÁVEANU, V. P. (Eds.). *The Palgrave handbook of social creativity research*. [s.l.], Palgrave Macmillan, 2018. p. 447–462.

DEMARIN, V.; DERKE, F. Creativity – The Story Continues: An Overview of Thoughts on Creativity. *In*: DEMARIN, V.; DERKE, F. *Mind and Brain*. Cham: Springer International Publishing, 2020a. p. 1–20. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-38606-1_1

IRWIN, R. L.; LASCZIK, A.; SINNER, A.; TRIGGS, V. (Eds.). *A/R/TOGRAPHY: Essential Readings and Conversations*. [s.l.] Intellect, Limited, 2023.

LEAVY, P. *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: Guilford Press, 2008.

MICHELI, P. *et al.* Doing Design Thinking: Conceptual Review, Synthesis, and Research Agenda. *Journal of Product Innovation Management*, v. 36, n. 2, p. 124–148, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpim.12466>

NASCIMENTO, A. M. *et al.* Ayahuasca, mandalas e estrutura de visualizações – uma leitura cognitiva estrutural. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, v. 24, n. 1, p. 346–367, 2020.

SAWYER, R. Keith. *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. [s.l.] Oxford University Press, 2012.

SIMONTON, D. K. Creativity. *Noba*, 2022. Disponível em: <http://noba.to/nwzd6yuc>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SINAN, T. Holes and orifices; understanding the communicative dimension of Antony Gormley’s moulded bodies. *Emotion*,

Space and Society, v. 33, p. 100612, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2019.100612>

SURLYA, B. K.; JAIN, D. M. To Evaluate the effect of OM Mantra Chanting along with Anulom Vilom Pranayama on Medical and Paramedical Students. *Scholars International Journal of Anatomy and Physiology*, v. 4, n. 3, p. 38-43, 30, mar. 2021. <https://doi.org/10.36348/sijap.2021.v04i03.005>

VEIGA, P. A. A/r/cography: Art, research and communication. *Proceedings of Artech 2019, the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts*, p. 1-9. Association for Computing Machinery, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1145/3359852.3359859>

VEIGA, P. A. Método e registo: uma proposta de utilização da a/r/cografia e diários digitais de bordo para a investigação centrada em criação e prática artística em média-arte digital. *Rotura, Revista de Comunicação, Cultura e Artes*, v. 2, p. 16-24, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34623/y2yd-ox57>

3 O JOGO *UNBULLY*: FANTASIA E EMPATIA PARA ENFRENTAR O DISCURSO DE ÓDIO EM COMUNIDADES *ONLINE*

<https://doi.org/10.34623/r8je-2k08/978-85-7826-996-8/cap3>

GABRIEL EVANGELISTA

Professor no Politécnico de Leiria em Portugal, onde se especializa na criação de videojogos. Com mais de duas décadas de experiência como designer e artista, destaca-se pela colaboração com estúdios nacionais e internacionais, liderando equipas criativas e desenvolvendo projetos para plataformas como Nintendo, Playstation, iOS e Android. Atualmente, doutorando em Média-Arte Digital pela Universidade do Algarve, Gabriel detém o título de Especialista em Audiovisuais e Produção dos Media pelo Politécnico de Leiria e é licenciado em Design Industrial pela ESAD.CR.

E-mail: 1900989@estudante.uab.pt

SUSANA COSTA

Doutoranda em Média-Arte Digital (UALg/UAb) e colaboradora do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC). Atualmente, é editora da Rotura - Revista de Comunicação, Cultura e Artes, da Coleção Humanitas, e colabora como revisora e editora nas Edições CIAC. Tem como interesses de investigação: educação, artes e tecnologia. A sua investigação de doutoramento foca-se no estudo das manifestações e consequências do discurso de ódio em jogos e comunidades online frequentadas por jovens e adolescentes, propondo estratégias inovadoras baseadas em jogos e na gamificação para enfrentar este desafio.

E-mail: srsilva@ualg.pt

ANA FILIPA MARTINS

Professora adjunta na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, onde leciona na Licenciatura em Ciências da Comunicação e no Mestrado em Comunicação e Media Digitais. É doutorada em Comunicação e investigadora do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC). Participou em vários projetos nas áreas dos media e literacia mediática, como investigadora, coordenadora local e Co-IR. Tem também promovido e coordenado vários projetos em colaboração com órgãos de informação e outras entidades.

E-mail: fcerolm@ualg.pt

BRUNO MENDES DA SILVA

Doutor em Comunicação, Cultura e Artes pela Universidade do Algarve (UALg), com estágio de pós-doutorado (UALg). Professor agregado da UALg. É presidente do Conselho Técnico-Científico e diretor do Departamento de Comunicação da Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC) da UALg e vice-coordenador do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC). Professor convidado na Saint Joseph University of Macau. Participou em 23 projetos científicos e é autor de vários livros, capítulos de livros e outras publicações científicas (cerca de 120). Foi conferencista convidado em Portugal, Espanha, França, Itália, Tunísia, Moçambique, Brasil, Colômbia, Sri Lanka, Tailândia, Vietnam, Coreia e China. Orientou 7 teses de doutoramento. É diretor da Rotura - Revista de Comunicação, Cultura e Artes (Scopus).

E-mail: bsilva@ualg.pt

Videojogos e discurso de ódio

Nos últimos anos, o universo dos videogames evoluiu para um ecossistema dinâmico que fomenta comunidades, através da interação *online*, desempenhando um papel cada vez mais significativo na vida contemporânea (Crawford *et al.*; 2011; Yee, 2014; Rivera-Vargas *et al.*, 2018). Nesse universo, os jogadores podem explorar, experimentar e interagir em mundos virtuais, transcendendo as limitações do espaço, do tempo e das normas sociais.

Os jogos *online* estão intrinsecamente associados a dinâmicas de comunicação com outros jogadores durante as sessões de jogo, que não são, na maioria das vezes, moderadas. Nesse âmbito, atividades como a formação de clãs ou a partilha de estratégias podem resultar em conflitos ou servir como veículo para discursos de ódio (Breuer, 2017). Essas ações ocorrem em tempo real e não podem ser consideradas apenas como virtuais, uma vez que implicam o jogador dentro e fora do jogo, com influências e efeitos, tanto no ambiente digital como na vida quotidiana (Kilvington, 2020; Costa *et al.*, 2024).

A comunicação nos videogames ocorre num ambiente dinâmico, através de *chats* dentro do jogo ou em plataformas de jogos. A dinâmica desses ambientes virtuais, caracterizada pela competitividade e pela interação, favorece a propagação de comportamentos nocivos, intensificados pelo anonimato e pela liberdade típicos desses espaços digitais, onde o discurso de

ódio tem sido cada vez mais disseminado e normalizado (Beres *et al.*, 2021).

É nesse contexto que surge o videogame *Unbully*, desenvolvido no âmbito do projeto *PROPS – Narrativas Interativas Propõem Discurso Pluralista*, uma iniciativa que visa envolver crianças e jovens em experiências que incentivem o pensamento crítico e a ação positiva, abordando o problema do discurso de ódio *online* entre jogadores.

Unbully é um jogo de fantasia ambientado no coração da Floresta Negra, um mundo fictício e mágico habitado por criaturas poderosas e misteriosas. O jogo tem como objetivos levar os jogadores a encontrarem prazer em situações inicialmente frustrantes, combater a ansiedade, refletir sobre o impacto negativo das atitudes tóxicas associadas ao baixo desempenho e demonstrar que é possível crescer e encontrar alegria através de atitudes positivas. *Unbully* oferece uma experiência que promove a resiliência e a empatia, contribuindo para um ambiente virtual mais sã.

O Projeto *PROPS* - propostas para combater o discurso de ódio *online* em comunidades de jogadores

O *PROPS – Narrativas Interativas Propõem um Discurso Pluralista* é um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, desenvolvida pela Universidade do Algarve, Universidade da Beira Interior, Instituto Politécnico de Santarém e Universidade Aberta, que propõe a utilização de narrativas interativas, como recursos pedagógicos, para abordar questões sociais como o discurso de ódio *online* entre jovens e adolescentes, nomeadamente em comunidades de jogadores.

A literacia digital é um elemento central nesse projeto, que utiliza a cultura de jogos e as comunidades de jogadores como catalisadoras para promover valores democráticos e cidadania digital. Essa abordagem visa encorajar comportamentos posi-

tivos no combate ao discurso de ódio *online*, utilizando filmes interativos, videogames e gamificação como contranarrativas eficazes.

Para desenvolver essas estratégias, o projeto procurou, numa primeira fase, compreender as complexidades das comunidades de jogos. A equipe conduziu um estudo abrangente através da aplicação de um inquérito, e da implementação de grupos de foco, entre abril e junho de 2023, que forneceram informações importantes sobre as plataformas mais utilizadas pelos jovens jogadores, os jogos mais associados a comportamentos tóxicos e os contextos em que o discurso de ódio prevalece. Também foram analisadas as preferências dos jogadores quanto a temas e estilos de jogo, além do seu conhecimento sobre as normas de conduta das plataformas (Costa *et al.*, 2024). Essas informações orientaram o desenvolvimento das ferramentas propostas para abordar e mitigar o discurso de ódio *online*.

A análise dos dados recolhidos foi feita em dois grupos, um com os dados dos respondentes entre os 10 e os 14 anos e outro com os dados dos respondentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Esta divisão garantiu uma compreensão mais precisa e detalhada das diferentes dinâmicas e comportamentos associados ao discurso de ódio *online* e ao ambiente de jogos em função da faixa etária dos jogadores.

A primeira faixa etária (10 a 14 anos) representa um grupo frequentemente mais suscetível a influências e comportamentos exploratórios, o que pode impactar a forma como experienciam e reagem ao discurso de ódio *online*. Já a segunda faixa etária (15 a 18 anos) abrange um grupo em fase de amadurecimento, com uma maior capacidade crítica e um envolvimento mais profundo com as plataformas e as comunidades de jogos. A análise separada desses grupos permitiu identificar variações significativas nas preferências de jogo, nas experiências com comportamentos tóxicos e nas normas de conduta, refletindo as necessidades e desafios específicos.

Essa abordagem também possibilitou a personalização das intervenções e estratégias educacionais, ajustando-as às características e dinâmicas próprias de cada grupo, aumentando, conseqüentemente, a eficácia das iniciativas para promover um ambiente de jogo mais saudável e inclusivo.

No primeiro grupo, as preferências relacionadas com os temas dos jogos destacaram-se pela inclinação para aventura e fantasia, que juntas representaram cerca de 35% dos respondentes. Em termos de estilos de jogo, a maioria dos participantes optou por ação e aventura, com 15% dos respondentes a escolherem este estilo como o mais frequentemente jogado. Entre os jogos mencionados, Fortnite, Minecraft e Roblox foram apontados como referências significativas, em parte devido à forte presença de elementos de fantasia (Costa *et al.*, 2024).

Partindo das informações obtidas neste estudo, o videogame *Unbully* foi projetado com o objetivo de servir como um recurso lúdico, mas também pedagógico. O jogo oferece uma plataforma interativa que pode ser utilizada para discutir e abordar temas relacionados ao discurso de ódio e ao *cyberbullying*, facilitando o diálogo e a reflexão sobre comportamentos tóxicos.

Jogos de fantasia como ferramentas para a mudança social

Inicialmente demonizados, os videogames têm sido reconhecidos pelas suas contribuições positivas para competências contemporâneas e pelo seu potencial educativo, criando situações desafiantes que promovem a adaptação, o desenvolvimento de competências e a integração social (Gee, 2003; McGonigal, 2011; Schrier, 2016; Shliakhovchuk *et al.*, 2020).

Quando utilizados como recurso pedagógico, os videogames oferecem aos educadores uma oportunidade para promover a aprendizagem e sensibilização para questões sociais, devido à sua capacidade de criar experiências imersivas e interativas

que envolvem os jogadores, permitindo-lhes explorar e refletir sobre essas questões.

Os videogames têm o potencial de tanto reforçar quanto enfraquecer estereótipos, ajudar na aquisição de conhecimento cultural e desenvolver competências interculturais (Gee, 2003; Shliakhovchuk *et al.*, 2020). Além disso, a sua eficácia na abordagem de questões sociais sensíveis, como migrações e crises de refugiados, foi demonstrada em estudos com resultados positivos em termos de empatia e motivação para ajudar (Gabriel, 2015; Shliakhovchuk *et al.*, 2020). Essa abordagem pode ser mais impactante do que as medidas restritivas que têm sido utilizadas pela maioria das plataformas de jogos (Mchangama *et al.*, 2024).

A moderação de conteúdo, implementada pelas plataformas mediáticas, é um dos aspectos que mais têm comprometido o discurso livre, através de rígidas políticas de censura, sob a premissa de combater a disseminação de discurso de ódio e conteúdo prejudicial. Essa prática tem sido objeto de críticas e controvérsias, especialmente no que diz respeito aos limites da liberdade de expressão.

Ao filtrar e censurar determinados tipos de conteúdo, as plataformas podem, inadvertidamente, restringir a diversidade de opiniões e perspectivas, silenciando vozes dissidentes e marginalizadas (Mchangama *et al.*, 2024). Além disso, a moderação, muitas vezes, é conduzida por algoritmos e equipes que operam com critérios nebulosos, o que levanta preocupações sobre a transparência e a imparcialidade. A necessidade de problematizar os jogos exige que criadores e desenvolvedores abram espaço para comportamentos éticos no mundo virtual, enfatizando-os como um espaço de aprendizagem, ficção e fantasia (Gee, 2003; Shliakhovchuk *et al.*, 2020).

A escolha de um jogo de fantasia para abordar o discurso de ódio nos videogames pode ser particularmente eficaz devido ao seu potencial de criar um ambiente envolvente e imersivo (Schrier, 2016).

Os mundos fantásticos capturam a atenção dos jogadores e proporcionam uma experiência que transcende a realidade cotidiana. Esse contexto lúdico permite a utilização de simbolismos e metáforas para representar preconceitos e comportamentos tóxicos de maneira acessível, facilitando a compreensão e a reflexão crítica sobre esses temas. Além disso, as histórias de heróis e desafios, típicas dos jogos de fantasia, estimulam a empatia, a colaboração e a inclusão (Wulansari et al., 2020). Esses elementos não só contrastam com comportamentos negativos, mas também podem promover uma mudança positiva na forma como os jogadores interagem uns com os outros.

Ao integrar narrativas que destacam valores como a cooperação e o respeito, os jogos de fantasia podem servir como instrumentos para a mudança, oferecendo aos jogadores experiências que podem moldar um comportamento social mais inclusivo e empático.

O engajamento ativo proporcionado pelos jogos de fantasia pode tornar a experiência educativa mais motivadora e eficaz. A imersão em cenários fantásticos e a participação em aventuras permitem que os jogadores apreendam mensagens positivas. Dessa forma, o jogo não só promove uma maior consciência sobre o discurso de ódio, mas também contribui para a construção de um ambiente de jogo mais inclusivo e tolerante.

O conceito do jogo *Unbully*

Unbully (Figura 1) é um videogame desenvolvido para três plataformas: *MacOS*, *Windows* e *Linux*. Para jogar, é necessário um monitor, um *mouse* e um teclado de computador. Trata-se de um jogo de aventura, de plataformas e de exploração desenhado para apenas um jogador, que controla o dragão Tales. O tempo de jogo estimado situa-se entre 15 e 30 minutos, e suas mecânicas incluem ações como saltar e correr.

Figura 1 – Logo do jogo *Unbully*



Fonte: autores.

O cenário do jogo, a Floresta Negra, contém vários elementos de jogabilidade, como armadilhas (espinhos mortíferos e bolas de fogo), inimigos (lesmas venenosas), personagens de distração (dragões opressivos e dragões amigáveis) e itens colecionáveis (Ovos de Dragão).

O objetivo principal do jogo é encontrar a Estátua Sagrada do Dragão. Além disso, o jogo possui um objetivo secundário, que consiste em reunir todos os itens colecionáveis, conhecidos como Ovos de Dragão. Completar este objetivo secundário concede ao jogador a habilidade de destruir inimigos, o que é essencial para explorar todo o mapa e alcançar o final de cada nível.

As personagens de distração compõem a narrativa e são uma mecânica do jogo, pois têm o papel de distrair o jogador. Essas personagens incluem dragões opressivos, que atacam Tales com discurso de ódio (presentes desde o início do jogo), e dragões amigáveis, que surgem depois de o jogador recolher todos os Ovos de Dragão, apoiando-o com mensagens positivas. Os dragões amigáveis têm uma estética distinta dos opressivos, com o objetivo de criar uma atmosfera positiva e de apoio ao longo da jornada do jogador.

O mapa de jogo não apresenta um caminho linear, permitindo ao jogador explorar diferentes caminhos para alcançar os seus objetivos. Isso reflete a natureza exploratória do jogo e reforça o conceito da personagem Tales, que procura encontrar

o seu próprio caminho. Para auxiliar o jogador nessa aventura, existe um pequeno mapa que marca a localização dos itens colecionáveis e o final do nível.

Em *Unbully*, Tales não pode morrer, no entanto o jogo inclui inimigos e perigos que, quando tocados, transportam o jogador para diferentes pontos específicos no mapa (velas mágicas). Estes podem ser interpretados como sendo obstáculos, pois atrasam o progresso do jogador, ou podem ser usados como ferramentas estratégicas, permitindo-lhe mover-se rapidamente no mapa.

Os objetivos conceituais do jogo visam oferecer uma experiência que transforma situações potencialmente frustrantes em oportunidades de diversão e crescimento pessoal, ao encorajar os jogadores a persistirem e a explorarem novas formas de interagir com o ambiente virtual. Além disso, o jogo tem como propósito ajudar a combater a ansiedade, oferecendo uma dinâmica que promove a reflexão sobre o impacto negativo e a atitude tóxica frequentemente associada a situações de baixo desempenho em videogogos.

Através de mecânicas de jogo que valorizam a superação e a resiliência, o jogo demonstra que é possível evoluir e encontrar prazer através de atitudes positivas. Elementos como criaturas benéficas, que auxiliam o jogador, e um público virtual, que, inicialmente crítico, transforma-se em apoiador entusiástico, são incorporados para reforçar a mensagem de que a mudança de perspectiva e a adoção de uma abordagem construtiva podem resultar numa experiência mais gratificante e enriquecedora.

Ferramentas de desenvolvimento do jogo *Unbully*

Para criar a arte visual do jogo, foram utilizados os programas *Procreate* e *Affinity Photo*, que permitiram a concepção dos gráficos. Por sua vez, a programação foi realizada com recurso ao motor de jogo *GDevelop 5*, que facilitou a implemen-

tação das funcionalidades e mecânicas previstas na fase de conceptualização.

Para tornar a experiência mais imersiva, recorreu-se à inserção de efeitos sonoros no jogo. Essa funcionalidade resultou de uma parceria com o músico Nelson Schäller, responsável pela criação da banda sonora, que contribui significativamente para a atmosfera e a experiência geral do jogo. Além disso, todos os efeitos sonoros foram cuidadosamente selecionados a partir da página *pixabay.com*, garantindo uma experiência sonora rica e variada, sem implicações de direitos autorais. Essas escolhas e colaborações foram fundamentais para criar uma experiência coesa e mais imersiva em *Unbully*.

Processo criativo do *design* dos níveis

O primeiro passo de desenvolvimento partiu da criação de um esboço do nível (Figura 2). Esse desenho consiste num esquema simples de símbolos que irão definir a localização dos diferentes elementos presentes no jogo, bem como as suas medidas gerais. Com isso, foi possível começar a programar o jogo, definir as mecânicas principais (distância e força do salto) e definir as proporções das peças do nível antes de ser necessário criar a arte.

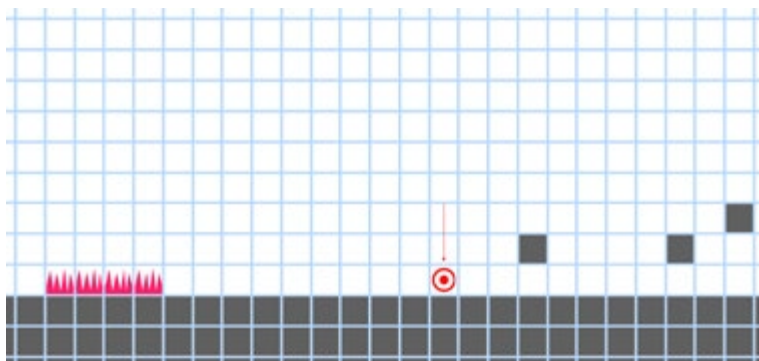
Figura 2 – Esboço do nível



Fontes: autores.

Na concepção do nível, procurou-se implementar uma aprendizagem gradual das mecânicas. O jogador inicia o nível numa zona sem qualquer perigo. Como forma de motivar o jogador a caminhar na direção à direita, foram colocados, num caminho à esquerda, diversos conjuntos de espinhos mortíferos (Figura 3).

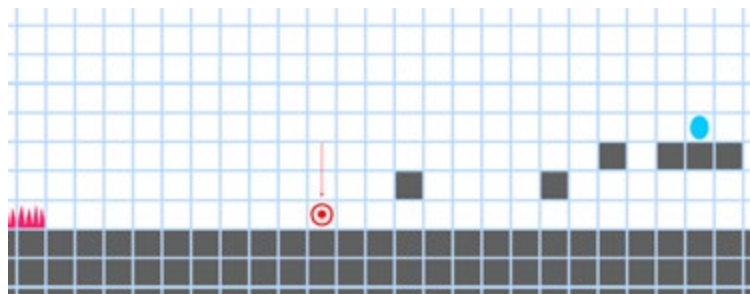
Figura 3 – Esboço do nível



Fonte: autores.

No início da aventura o jogador aprende a saltar através da introdução de um conjunto de plataformas simples. Posteriormente, é introduzido um ovo de dragão (Figura 4).

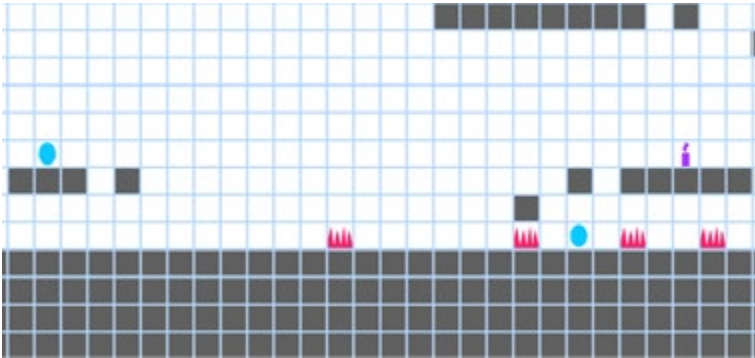
Figura 4 – Esboço do nível



Fonte: autores.

Seguindo o seu caminho, o jogador encontrará um conjunto de espinhos onde poderá aprender que Tales nunca morre, mas é transportado para a vela mágica (Figura 5).

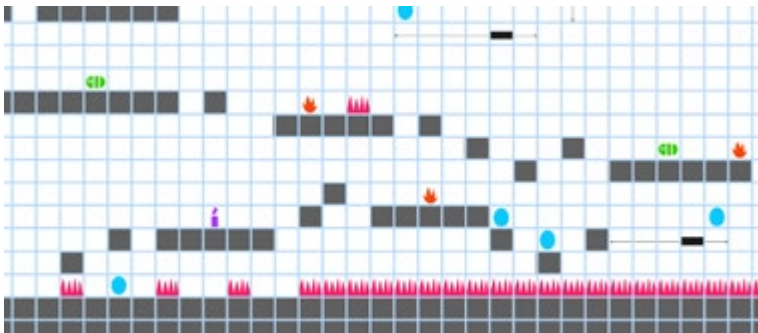
Figura 5 – Esboço do nível



Fonte: autores.

Sendo esse um jogo de exploração, existe, agora, a possibilidade de percorrer diferentes caminhos. Independentemente de seguir pela direita ou pela esquerda, o jogador irá deparar-se com uma lesma venenosa e com as bolas de fogo. Desse modo, aprenderá a interagir com esses inimigos (Figura 6).

Figura 6 – Esboço do nível



Fonte: autores.

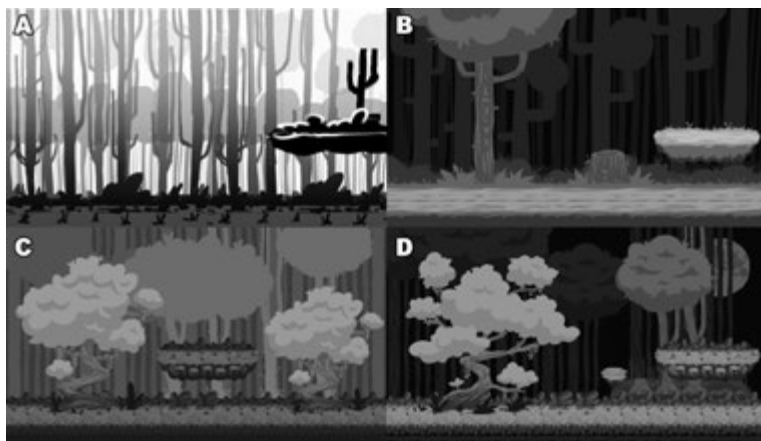
Agora que as mecânicas do jogo foram introduzidas, a restante área irá apresentar uma complexidade que irá incrementar até encontrar a Estátua Sagrada, marcando o final do nível.

Processo criativo do desenvolvimento da arte

O primeiro elemento gráfico criado foi uma maquete visual do jogo. O propósito foi definir a estética a utilizar no cenário antes de construir todos os componentes visuais finais: as plataformas, o fundo e os *assets*.

Esteticamente, utilizou-se, majoritariamente, cores planas e texturas simples. Sendo o ambiente para o jogo uma floresta, foram estudadas diferentes silhuetas para árvores, procurando criar um cenário negro e obscuro. Esse processo passou pela criação de diversas pinturas de *values* (em escala de cinza), focadas em definir os contrastes da cor e explorar diferentes alternativas (Figura 7).

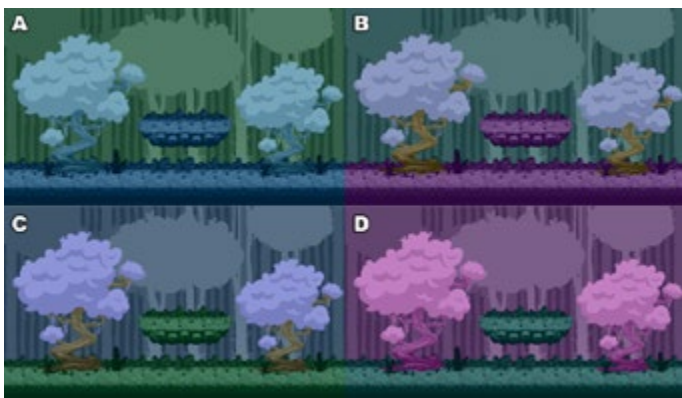
Figura 7 – Esboços com estudos de *values* para o cenário do jogo



Fonte: autores.

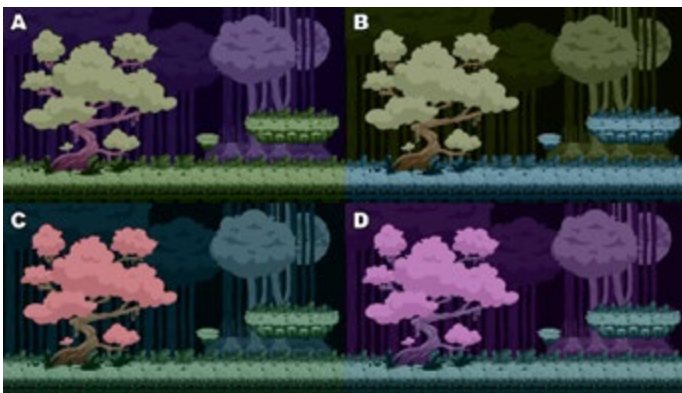
A escolha recaiu sobre as opções C e D devido à complexidade dos cenários. Tendo dois estudos de *values* definidos, o passo seguinte passou por realizar diversos estudos de cor sem alterar os contrastes já definidos. De forma a construir um clima fantasioso e mágico, procurou-se utilizar tons coloridos, de modo a minimizar a predominância da cor verde (Figura 8).

Figura 8 – Estudos de cor



Fonte: autores.

Figura 9 – Estudos de cor



Fonte: autores.

A escolha recaiu sobre as opções D de ambos os desenhos, uma vez que o roxo é uma cor ligada à fantasia, à magia, ao misticismo e ao mistério, aspectos que influenciaram a decisão.

Para a criação de conceitos para os dragões, utilizou-se uma estratégia próxima da abordagem tomada para a criação do cenário, começando por um estudo de silhuetas (Figura 10).

Figura 10 – Esboços de silhuetas para os “dragões de ódio” e para os “dragões positivos”



Fonte: autores.

De forma a simplificar a pintura e aumentar a rapidez das animações, decidiu-se que os dragões seriam pintados com cores planas. Adicionalmente, essa simplicidade permite destacar essas criaturas do fundo/ambiente do jogo, que apresenta um grau de detalhe superior.

Considerando a existência de dois fundos distintos ainda em estudo, foram analisadas duas versões cromáticas distintas para cada dragão, ou seja, duas pinturas de *values* distintas. Para cada uma, foram desenvolvidos dois conjuntos de variações ao nível da cor (Figura 11).

Figura 11 – Estudos de *Values* e Cor para os “dragões de ódio” e para os “dragões positivos”



Fonte: autores.

Sendo o dragão Tales a figura principal, e considerando que todo o ambiente será bastante negro, escolheu-se utilizar a cor branca para essa personagem. O alto contraste que daqui resulta irá manter o foco na personagem principal de forma constante (Figura 12).

Figura 12 – Esboços de silhuetas para o dragão Tales



Fonte: autores.

Em seguida, realizaram-se novas maquetes, contendo não só os dragões sobre os cenários previamente selecionados, mas também alguns *assets* já desenhados: vela mágica, lesmas venenosas, bola de fogo, ovo de dragão e espinhos mortíferos (Figura 13).

Figura 13 – Assets do jogo



Fonte: autores.

As dimensões finais do dragão Tales foram definidas considerando um nível cuja altura seria composta por 10 personagens na vertical, garantindo que o jogador possa saltar e movimentar-se pelo cenário sem necessitar de movimentos rápidos da câmara de jogo. Essa opção ajudará, ainda, o jogador a fazer uma leitura do cenário e a planejar os caminhos que necessitará de tomar (Figura 14).



Figura 14 – Maquetes do nível para analisar a estética final

Fonte: autores.

Construção do jogo *Unbully*

Para a construção de *Unbully*, foram criados diversos protótipos, cuja finalidade foi testar a jogabilidade e aplicar as alterações necessárias para refinar a experiência de jogo. Dito isso, o primeiro protótipo foi composto pela maquete do nível A (Figura 15). Com um fundo mais simples, essa proposta seria a opção mais rápida para executar o projeto, pelo que foi a primeira a ser testada.

Com uma interface simples, colocou-se um contador de tempo e um contador de ovos capturados para informar o jogador acerca da sua prestação e para analisar esses mesmos dados ao nível da jogabilidade. Adicionalmente, incluiu-se um contador de FPS (*frames per second*) para melhor compreender a otimização técnica da programação. Com base nos estudos anteriores, procedeu-se à arte final, adicionando novos elementos visuais para as plataformas. Os dragões sofreram também ligeiras alterações estéticas, de modo a tornar o ambiente mais colorido.

Figura 15 – Primeiro protótipo de *Unbully*



Fonte: autores.

Após os testes realizados com alguns jogadores, foi possível planejar novas interações ao nível da arte e programação. De forma a tornar o jogo mais expressivo e dramático, optou-se por reconstruí-lo, utilizando a estética apresentada na maquete do nível B (Figura 16). Esse ambiente não só era mais negro, mas também permitia uma melhor distinção entre os diversos planos de profundidade. Adicionalmente, novos elementos de cenário foram criados para enriquecer a estética do ambiente.

Para esse novo protótipo, novas peças de interface foram adicionadas: um contador do tempo para encontrar a estátua sagrada e um contador de tempo para encontrar todos os ovos, com o objetivo de promover a competitividade entre os jogadores, mas também de fornecer novos dados para análise (elementos que permitirão perceber a dificuldade do nível).

Figura 16 – Segundo protótipo de *Unbully*

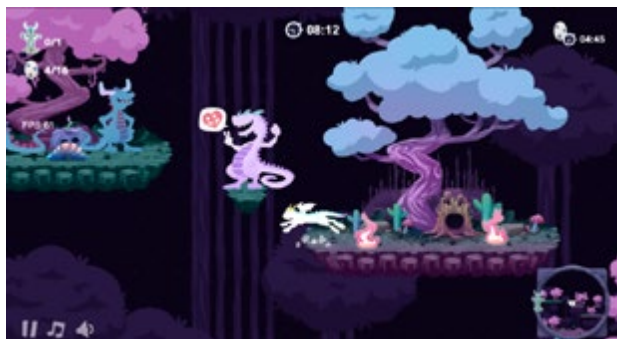


Fonte: autores.

Ao longo do desenvolvimento do jogo, diversos protótipos foram concebidos, focados em refinar a experiência do jogador. Nesse sentido, novos elementos gráficos foram adicionados: um mapa de jogo (marcando a direção para encontrar a estátua e os diferentes ovos), novas plataformas (distintas em

cada área diferente), novos elementos gráficos para a interface e novos elementos para o cenário (Figura 17).

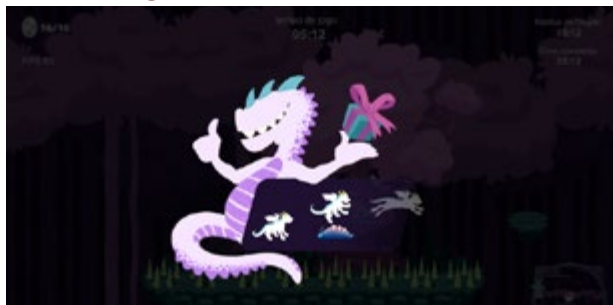
Figura 17 – Protótipo de Unbully



Fonte: autores.

Ao recolher todos os ovos, o jogador poderá impressionar alguns dragões. Em consequência, estes irão mudar e transformar-se em dragões positivos, presenteando o jogador com uma nova habilidade. Este momento será marcado por dois aspectos: pelo surgimento de um novo elemento da interface, explicando o sucedido, e por uma mudança estética na personagem principal, o dragão Tales, que agora recebe alguns apontamentos coloridos no seu corpo (Figura 18).

Figura 18 – Protótipo de Unbully



Fonte: autores.

Considerações finais

Nos últimos anos, têm sido desenvolvidos jogos com o objetivo de aumentar a consciencialização sobre questões sociais sensíveis e promover sociedades mais inclusivas e tolerantes. A integração desses jogos em contexto educativo poderia ajudar os jovens a desenvolverem uma maior sensibilidade em relação ao outro, tolerância e empatia, essenciais para a convivência numa sociedade digital globalizada.

O projeto PROPS visa o desenvolvimento de narrativas interativas, alavancadas na popularidade do universo dos videojogos e da cultura *gamer*, que pudessem ser utilizadas como recursos pedagógicos para abordar questões sociais como o *cyberbullying* e a toxicidade nas comunidades de jogos *online*. Dessa forma, o projeto procura promover valores democráticos e a cidadania digital, incentivando o envolvimento e a participação ativa de crianças e jovens na promoção de comportamentos construtivos e uma maior empatia.

O jogo *Unbully* foi concebido e estruturado a partir da informação recolhida no âmbito deste projeto, que permitiu um maior conhecimento sobre a realidade dos jogadores mais jovens. Surge, portanto, como uma resposta criativa adequada aos ambientes nos quais as crianças e adolescentes são expostos à problemática do discurso de ódio, potencializando a sua capacidade de autorregulação e resiliência. Ao colocar os jogadores em situações fictícias, em que precisam de enfrentar desafios emocionais e morais, esse jogo incentiva-os a perspetivarem o lugar das personagens e a refletirem e discutirem as suas atitudes e os seus comportamentos. Procurando combater a ansiedade, o jogo abre portas para uma reflexão acerca do impacto negativo e a atitude tóxica associadas ao baixo desempenho, sugerindo uma abordagem positiva na resolução de problemas e conflitos.

Referências

BERES, N.; FROMMEL, J.; REID, E.; MANDRYK, R. L. Don't You Know That You're Toxic: Normalization of Toxicity in Online Gaming. *CHI '21: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Proceedings*, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1145/3411764.3445157>

BREUER, J. Hate Speech in Online Games. In: KASPAR, K., GRÄSER, L. (Eds.) *Online Hate Speech: Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. Kopaed, 2017. p. 107-112.

COSTA, S.; SILVA, B. M.; FILIPA MARTINS, A.; MARTINS, A. Perceptions about online hate speech in games and gaming communities: results from a survey in Portugal. *Journal of Cyberspace Studies*, v. 8, n. 1, p. 145-176, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22059/jcss.2024.95910>

CRAWFORD, G.; GOSLING, V. K.; LIGHT, B. (Eds.). *Online Gaming in Context: The Social and Cultural Significance of Online Games*. Routledge, 2017.

GABRIEL, S. Serious games – How do they try to make players think about immigration issues? *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, Compasso, v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/1712852553?sourceopen=Scholarly%20Journals>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GEE, J. P. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave Macmillan, 2003.

KILVINGTON, D. The virtual stages of hate: Using Goffman's work to conceptualise the motivation for online hate. *Media, Culture & Society*, v. 43, n. 2, p. 256-272, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443720972318>

MCGONIGAL, J. *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Jonathan Cape London, 2011.

MCHANGAMA, J.; ALKIVIADOU, N. Reimagining the current regulatory framework to online hate speech. *In*: ULLMANN, S.; TOMALIN, M. (Eds.). *Counterspeech: Multidisciplinary Perspectives on Countering Dangerous Speech*. Routledge, 2024.

RIVERA-VARGAS, P.; MINO-PUIGCERCOS, R. Young people and virtual communities. *Pág. Educ.*, v. 11, n. 1, p.67-82, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i1.1554>

SCHRIER, K. *Knowledge Games: How Playing Games Can Solve Problems, Create Insight, and Make Change*. The MIT Press, 2016.

SHLIAKHOVCHUK, E.; MUÑOZ GARCÍA, A. Intercultural perspective on impact of video games on players: Insights from a systematic review of recent literature. *Educational Sciences: Theory and Practice*, Educational Consultancy, Ltd (EDAM), v. 20, n. 1, p. 40-58, 2020.

WULANSARI, O.; PIRKER, J.; KOPF, J.; GUETL, C. Video Games and Their Correlation to Empathy: How to Teach and Experience Empathic Emotion. *In*: Auer, M., Hortsch, H., Sethakul, P. (Eds.). *The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education*. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, v. 1134. Springer, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-40274-7-16>

YEE, N. *The Proteus Paradox: How Online Games and Virtual Worlds Change Us-And How They Don't*. Yale University Press, 2014.

4 ARTE E CULTURA POPULAR NOS CURSOS DE ARTES VISUAIS: INSISTÊNCIA/RESISTÊNCIA

<https://doi.org/10.34623/b3s4-5r66/978-85-7826-996-8/cap4>

LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES

Possui doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2005) e pós-doutorado na Universidade Complutense de Madrid-Espanha. Professora titular da Universidade Federal de Goiás. Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995). É vice-coordenadora da Especialização em Ensino de Artes Visuais - Abordagens Metodológicas e Processos de Criação da FAV-UFG. Faz parte dos seguintes grupos de pesquisa: Cultura Visual e Educação, {in}comum - Grupo de Pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização, Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras (GEPABOF) e do Grupo Enrede.

E-mail: leda_guimaraes@ufg.br

Introdução

Estou na docência em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais da UFG desde 1997, trabalhando com a disciplina de Arte e Cultura Popular, buscando, ao longo desse tempo, deflagrar discussões que ampliem perspectivas na maneira de compreender esses termos, juntos ou conjugados. A experiência dessa oferta não me trouxe “certezas” a respeito da validade da existência da disciplina no currículo do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Pelo contrário, a cada oferta, surgem inquietações sobre a forma como licenciandos(as) percebem esse campo de estudo, se conseguem estabelecer correlações com a sua formação na contemporaneidade ou, se ao se tratar de “arte popular”, pensam logo em algo obsoleto que não cabe mais na contemporaneidade. Essas dúvidas não se referem à minha percepção acerca da importância do assunto, tanto é que as experiências pedagógicas desenvolvidas de 1997 a 2000 ajudaram a construir parte da minha pesquisa de doutorado realizada na ECA-USP (Guimarães, 2005) sob a orientação de Ana Mae Barbosa, entre os anos de 2001 e 2005.

Com o meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, as questões em torno da arte e da cultura popular se concentraram na pesquisa, atraindo projetos com interesses investigativos nas diversas possibilidades de abordar as manifestações populares na interlocução com a cultura visual. Produzi alguns textos com essas discussões, nos quais colo-

co em debate concepções fixas, simplistas e hegemônicas sobre arte e cultura popular, bem como sobre a contribuição dessas discussões para um ensino de artes visuais menos colonizado.

Depois de um tempo trabalhando com essas questões, somente na pós-graduação, depois da pandemia, voltam a me atribuir a disciplina Arte e Cultura Popular para estudantes de graduação. Como docência e pesquisa não se separam, este texto apresenta a estrutura da proposta da disciplina do segundo semestre de 2023 e alguns exemplos da produção discente resultante da proposta, bem como reflexões sobre o processo. Do ponto de vista metodológico, o texto caracteriza-se como um relato de experiência docente/discente no qual eu, como proponente do processo, narro e registro as reflexões com base no material produzido.

Como dados empíricos, trabalhei com 20 textos de estudantes/participantes da disciplina de 2023, dos quais fiz recortes apresentando suas escolhas, justificativas e pistas sobre a percepção e a importância de estudar artistas do veio popular na sua formação. Desde 2022, essa disciplina pertencente ao currículo do curso presencial é trabalhada no formato EAD, com aulas síncronas em alguns sábados e a carga horária restante em uma plataforma digital, em nosso caso o *moodle* IPÊ.

É importante esclarecer que eu tenho trabalhado na oferta de cursos de licenciatura em artes visuais nessa modalidade, mas ofertar disciplinas isoladas dentro de um currículo de curso presencial é bem diferente da oferta de um curso inteiro nesse formato. Certamente, lidar com estudantes acostumados(as) a ficarem sentados(as) em uma sala de aula regular presencialmente não era a mesma coisa, pois no formato remoto os(as) discentes não compreendiam ou não tinham vivenciado as dinâmicas da interação no *moodle* e não tinham a experiência de autogestão do seu processo de aprendizagem. Feita esta introdução para contextualizar a experiência, passo a descrever a proposta.

Desenvolvimento: identificando a proposta do percurso

Comecei a disciplina indagando sobre percepções a respeito de arte e cultura popular. O que traziam? O que esperavam da disciplina? As respostas trouxeram diferentes perspectivas, como por exemplo:

Minha opinião sobre cultura popular é a de que por muito tempo na História ela foi caracterizada por aquela cultura que é produzida pela **classe trabalhadora**, aquela que se **distingue da cultura erudita**. Essa cultura popular não é única, nem homogênea, e é, portanto, **híbrida** (Acsa).

A minha percepção de arte e cultura popular é não só de aspectos e elementos produzidos por uma comunidade ou povo, mas também aquilo que é **consumido por essas pessoas**, mas que não necessariamente é produzido por um grupo ou indivíduo pertencente à mesma classe (Maria Vitória).

Para mim, cultura popular é a cultura popular, que é **acessada por todas as camadas sociais**, e é produzida também por elas (Gabs Pires).

Penso que arte e cultura popular é onde a arte e as produções culturais realmente se aproximam (e partem) da população em geral de maneira **mais orgânica e humana**, sem se descolar do trabalho e da “utilidade”. Segue o [link](#) do vídeo que citei na aula síncrona do dia 14/10 – e recomendo muito – sobre “A Arte é Inútil?”.

Creio que essa matéria irá trabalhar com a cultura popular tendo em **foco costumes e tradições** com um olhar crítico e com o objetivo de **eleva essa cultura ao mesmo patamar que a erudita**, que tanto trabalhamos em sala de aula tida como a melhor. Tá aí! Vamos desmistificar o que é considerado cultura e o que não é e, levando em

conta a disciplina anterior de Arte e Cultura Visual, os autores que acompanharemos vão revelar essa e aquela “característica” que diferenciam a cultura popular da cultura dita erudita (Wrick).

Minha ideia do que seja arte e cultura popular é de **algo que está relacionado com as manifestações culturais de cada região**, seja um estado ou um bairro. Acredito que qualquer cultura expresse arte de diversas formas (Geovana Pinheiro).

Eu penso que arte e cultura popular estão relacionadas com todas as maneiras de **expressão artísticas manifestadas pelo povo em forma dos mais diversos costumes** (Carolina Mazoti).

Eu acredito que arte e cultura popular são **dois extremos**, já que são temas muito amplos, tanto a definição de arte como a de cultura é muito subjetiva para cada indivíduo, dessa forma as vejo como interdependentes, já que para a criação de arte é necessária a cultura popular, e a arte é um meio de se disseminar essa cultura, agora qual arte e qual cultura serão transmitidas depende apenas de cada um de nós (Maria Julia).

Penso que arte e cultura popular seja **tudo que é produzido e pensado em relação à comunidade**, juntando a cultura de conhecimento popular vindo da bagagem histórica social de cada indivíduo (Isabela).

Minha visão sobre arte e cultura popular é que há uma espécie de **discriminação** que o senso comum, ou a elite, faz entre as duas. Arte, de acordo com essa ideia, seria as obras de Da Vinci, enquanto, por exemplo, o grafite seria posto como cultura popular, esse popular no sentido de ter menos valor. Ao pensar nesses dois conceitos, não consigo deixar de pensar na divisão criada entre os dois (Mirian Raiza).

Quando penso em arte popular, automaticamente me vem à cabeça: o povo. Mas não se limitando somente a isso, arte popular é independente de instituições ou academias, compreendendo que **a arte popular também é instrumento de diálogo com a sociedade, ela percorre entre indivíduo e povo** buscando novas perspectivas que podem se diferenciar em certos aspectos e divergir em outros, cria-se uma “separação” entre o povo, surgindo essa diferença entre culturas e seus costumes, práticas artísticas (Lucas Reis).

Arte popular é algo que entendo de diferentes maneiras. Não acho que exista apenas uma definição para essa expressão. Uma forma que entendo é enquanto produções populares, ou da cultura popular, que nem costumam ter a valorização que merecem enquanto produções artísticas, mas que o povo as produz (Marco Marques).

Temos nos depoimentos acima diferentes formas de compreender arte e cultura popular, algumas ainda ligadas a concepções mais tradicionais dos costumes, outras já apontam para compreensões mais plurais, outros apontam as questões da discriminação social, alguns depoimentos indicam para o lugar da cultura popular como espaço de diálogos e de hibridismos, temos ainda a questão do popular ligado ao acesso e consumo. Não consigo precisar se esses depoimentos são frutos das discussões dos encontros síncronos e/ou das primeiras leituras, uma vez que o tempo para participar do fórum é bem elástico e o espaço assíncrono garante que cada pessoa participe no tempo que lhe for mais apropriado.

De qualquer maneira, estava ali uma turma com posicionamentos pertinentes para iniciarmos um percurso de aprofundamento das questões iniciais já apontadas. A expectativa é que as opiniões colhidas nesse primeiro mapeamento se tornassem mais complexas a cada etapa da disciplina, cujo percurso de aprendizagem foi estruturado em quatro etapas (ou

tópicos). Depois dessa sondagem inicial, seguimos para quatro etapas (tópicos).

Tópico 1 – Do singular para o plural: com quantas concepções se faz o popular? 06 a 21 de outubro. Leitura dos textos PLURAL, MAS NÃO CAÓTICO, Bosi (1999), e CULTURA POPULAR, UM CONCEITO E VÁRIAS HISTÓRIAS, da autora Martha Abreu (2003). Bosi chama atenção para o caráter plural e discursivo do que se costuma chamar de cultura brasileira. Que elementos ele apresenta para a importância de uma percepção plural, não homogênea, sobre cultura?

Com base nesse texto, procuramos refletir sobre como o autor situa o papel do mercado, da industrialização (e hoje podemos acrescentar das mídias e redes sociais) nas dinâmicas culturais. Indagamos também sobre o que o autor chama de “Tempo acelerado” e como seus efeitos continuam válidos para os dias de hoje. Também nos debruçamos sobre os contrastos entre cultura de massa, cultura do povo (tradicional) e cultura erudita.

Já no texto de Abreu, a autora alerta que é bom não perder de vista que, como todo o conceito, “Cultura popular constrói identidades e possui uma história. Neste caso, várias histórias”. Assim, procuramos entender quais histórias sobre cultura popular a autora nos apresenta no seu texto, em especial no contexto brasileiro.

O Tópico 2 teve como tema “Criadores/criadoras: produções, contextos e circunstâncias” (21 a 31 de outubro). Para este segundo tópico fizemos uma aula síncrona com o tema do tópico trazendo problematizações e reflexões sobre quem são as pessoas consideradas artistas populares, seus contextos históricos de vida e de produção. Para isso, pedimos que pesquisassem e assistissem vídeos no *Youtube* sobre “artistas populares no Brasil”, escolhendo um vídeo para uma análise mais particularizada, fazendo anotações e produzindo uma ficha sobre o(a) artista em pauta.

Diferentes vídeos surgiram como resultado, de Daiara Tukano, artista contemporânea indígena, a Mestre Vitalino, tradicional artista popular do Nordeste brasileiro. Também foram trazidos vídeos com trabalhos e pessoas menos conhecidas, como, por exemplo, o artista, professor e construtor vernacular Rafael Almeida Teixeira e a ceramista quilombola Dona Xica, da Cidade de Goiás, antiga capital de Goiás; o gravador Lourenço Gouveia, artista do imaginário brasileiro; o interessante trabalho de ilustração do artista gráfico Arnaldo Baptista; o pintor Marcos Brasil, artista do norte do Paraná radicado na Chapada dos Veadeiros, na Vila de São Jorge, Goiás; o ceramista de Sebastião Wilson Ferreira de Amorim, de Limoeiro (PE); Susano Correia, com pinturas e desenhos com um estilo único e próprio, abordando temas psicológicos.

Outros vídeos trouxeram artistas mais famosos já catalogados em sites e outros meios, como, por exemplo, a artista baiana Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977), a bonequeira mineira Izabel Cunha, Emanuel Araújo, Dona Irineia de Alagoas, artista popular da cerâmica considerada patrimônio vivo de Alagoas, Espedito Seleiro, conhecido com a sua arte do couro no sertão do Cariri-Ceará, a xilogravura do pernambucano J. Borges, o músico e pintor carioca Heitor dos Prazeres e o pintor e escultor de origem portuguesa Antônio Poteiro, que viveu no estado de Goiás; e o também goiano Octo Marques.

Esse tópico também propiciou ricas discussões sobre a dificuldade de denominarmos se determinados(a) artistas são ou deixam de ser populares. Nos vídeos foram analisados os encontros entre diferentes atores/atrizes da norma culta – professores(as), críticos(as), galeristas, museólogos(as) etc. – com esses e essas artistas. Chegaram outros vídeos com artistas contemporâneos cujos trabalhos dialogavam, segundo os(as) estudantes, com as artes populares, como é o caso de Vick Muniz e Rosana Paulino.

Essa relação é pertinente e nos faz pensar na proposição que Lorenzo Mammí (2018) estabelece ao situar a arte popular

na mesma corrente da arte chamada erudita, que se caracteriza “[...] pela inscrição consciente numa história que começa lá atrás com Giotto....e chega aos contemporâneos” (p. 38), ressaltando um certo caráter autoral “[...] na medida em que cada artista combina em seu estilo singular, segundo sua situação e escolhas, diferentes tradições e modelos” (Mammí, 2018, p. 38).

Já o Tópico 3 tinha como objetivo ressaltar circuitos de visibilidade da produção popular, tais como galerias, museus, feiras e mostras (01 a 18 de novembro). Nas primeiras trocas de ideias sobre a disciplina, algumas pessoas colocaram que arte popular era aquela que não estava no museu. Ao longo do processo, vimos que essa classificação não é adequada, uma vez que existem diversos locais nos quais a produção chamada popular é exposta. Depois de termos mapeados criadores(as) descritos(as) como artistas populares, aprofundamos nesse tópico como e por onde a produção é configurada como popular com suas diversas denominações (*naif*, primitiva e espontânea, e tantos outros termos) circula e se faz visível.

Cada estudante examinou como o(a) artista escolhido(a) poderia ser identificado(a) em: 1) exposições (individuais ou coletivas); 2) se tinha visibilidade na rede *www* (redes sociais e outros meios – *Instagram*, *Blogs*, *Vlogs*, *Youtube*, acervos digitais etc.); 3) se havia produção teórica a seu respeito mapeando catálogos, monografias, teses, etc.; 4) identificar pessoas (produtoras, críticas, professoras, colecionadoras, curadoras, galeristas, outros artistas etc.) que ajudaram na divulgação e propagação dos(as) artistas populares.

O Tópico 4 (19 de novembro a 03 de dezembro) tinha como objetivo provocar discussões sobre a divisão entre Artes populares e artes “eruditas”, indagando sobre possíveis diálogos, trânsitos e contaminações entre essas produções, considerando a diversidade de ambos os casos. Nesse tópico, levantamos questões presentes nos primeiros depoimentos: os populares podem ser contemporâneos? São contaminados pelas questões

artísticas contemporâneas? Contaminam a produção de artistas contemporâneos(as)? Essas questões convidavam os(as) estudantes a pesquisarem e refletirem a partir dos exemplos encontrados, e colocados no fórum: imagens, *links*, citações etc. Retomamos questões que já tinham surgido no Tópico 3 e procuramos trazer mais exemplos. Fechando o percurso de aprendizagem, foi proposta a construção de um texto (resumo expandido) com as seguintes orientações:

1. Dialogando com universos das artes populares, escolha um(a) artista, ou um evento tipo uma exposição, para desenvolver uma reflexão crítica analítica a partir do trabalho do(a) artista, ou da exposição escolhida.
2. Apresente o(a) artista e/ou a exposição (contextualize época, local a que pertence ou que atua etc.).
3. Destacando uma ou duas produções como objeto de análise (coloque as imagens).
4. Descreva o(s) trabalho(s) selecionado(s) e desenvolva uma reflexão crítica procurando ressaltar influências, trânsitos, relações de encontros e descobertas, e demais aspectos que você achar relevante.
5. Para a conclusão do texto, escolha uma das possibilidades: a) apresente ideias de como você poderia fazer para levar essa produção para o contexto pedagógico no ensino das artes visuais e/ ou; b) Desenvolva um trabalho visual que dialogue com a produção escolhida, apresente o descreva o resultado.
6. Colocar as referências bibliográficas e videográficas consultadas.

Produção textual resultante

Foram recebidos vinte trabalhos. Alguns(as) recorreram à pesquisa que já tinha sido realizada para o Tópico 2, outros(as) trouxeram trabalhos de artistas ainda não mencionados(as). Para efeito de sistematização de uma possível leitura dos resultados, e também como estratégia reflexiva, organizei os textos recebidos da seguinte forma: um texto que resulta de um exer-

cício de pesquisa de iniciação científica, dois que refletem sobre a disciplina. Os demais textos foram agrupados da seguinte maneira: nove textos que denominei de “populares clássicos”; cinco sobre artistas cuja produção pode estar conectada com a construção da modernidade no Brasil, seriam os “Populares Modernos”; cinco textos diversos entre si, mas que estão situados na contemporaneidade, chamei de “Populares Contemporâneos”; e mais dois textos que chamei de “Outros populares” pela natureza diversa do que apresentam.

1 UM EXERCÍCIO DE PESQUISA SOBRE O TEMA E PRODUÇÃO DE TCCs

O primeiro texto, “**Artesanato e arte popular em monografias e trabalhos de conclusão de curso**”, é de Mariana Miguel, que apresenta dados de sua pesquisa de iniciação científica sobre o lugar de estudo da arte popular e do artesanato na produção acadêmica, com foco em monografias e trabalhos de conclusão de curso (TCCs). Mariana demonstra a quase inexistência de TCCs com essa temática nos cursos de graduação em artes visuais, aparecendo com maior frequência em cursos de *Design* e outras graduações como Turismo e *Marketing*.

2 OLHARES DISCENTES SOBRE A DISCIPLINA

Temos dois textos que refletem sobre a própria disciplina. Achei essa iniciativa muito boa, pois, de uma certa forma, já me ajudava com as minhas inquietações sobre a importância de ainda ofertar uma disciplina com o conteúdo sobre arte e cultura popular, a qual, embora a nomenclatura esteja no singular, eu tentei ao longo do nosso percurso caminhar para compreensões mais plurais.

No texto “**Reflexões sobre a disciplina Arte e Cultura Popular**”, Letícia de Sá tece considerações sobre o conteúdo da disciplina, das aprendizagens resultantes das leituras que trouxeram novas referências artísticas e como, por meio do com-

partilhamento com outros colegas, teve a oportunidade de conhecer trabalhos “como os de Daiara Tukano e Mestre Vitalino que abordam narrativas em suas artes que descrevem em parte vivências cotidianas autênticas de um povo e suas tradições”. A autora questiona estigmas e denominações ligadas a essas produções.

Já no texto “**Arte Popular inserida ou como contrapon-to?**”, Marco Marques parte da reflexão de que “os discursos inclusivos (hoje fortes no meio acadêmico e na sociedade) partem, em grande parte, de movimentos e causas sociais importantes; e também são importantes para a defesa da arte popular, ou, da cultura popular”. Chama atenção para a importância da existência da disciplina no currículo de artes visuais, uma vez que esta aborda “produções, em grande parte, feitas por pessoas que sofrem o problema de não terem tanta visibilidade”, se comparadas com aqueles que foram valorizadas como artistas já canonizados pela História da Arte Europeia. Além disso, questiona o formato EAD da oferta, considerando uma forma de discriminação em relação a outras disciplinas trabalhadas de forma presencial.

3 POPULARES CLÁSSICOS

No grupo de “populares clássicos” tivemos os seguintes trabalhos: o texto “**Arte Popular de Mestre Vitalino – referência para novos artistas**”, de Ana Clara Losada Menezes Pinheiro, e o texto “**Mestre Vitalino: artista ou artesão?**”, de Laura Campos da Silva. O primeiro trabalho é mais com informações básicas sobre o artista que nasceu e viveu em Caruaru, Pernambuco, que aprendeu observando sua mãe a manusear o barro e começou desde criança a modelar animais e coisas do seu interesse do cotidiano. Seguindo o título, a autora finaliza dizendo que foi um grande representante da arte figurativa de Pernambuco e que inspirou diversos artistas a começarem suas produções com cerâmica.

Já o segundo texto procura provocar uma discussão que permeou nossas aulas síncronas, a saber a velha e eterna questão entre arte e artesanato. Depois de também contextualizar o processo de aprendizagem de Vitalino com a mãe louceira, Laura destaca o processo de ficar famoso por meio das exposições a “Cerâmica Popular Pernambucana”, organizada pelo arte educador e artista plástico Augusto Rodrigues, em 1947, e a “Arte Popular Pernambucana (1949)”, em São Paulo. Esses encontros e descobertas foram mote de discussão do segundo tópico da disciplina. Avançando para a proposta do título, a estudante se contrapõe à opinião de René Ribeiro (*apud* Waldeck, 2009), que uma parte do trabalho de Vitalino não pode ser chamada de arte porque sua produção era voltada para o mercado. Laura argumenta que na História da Arte, “diversos artistas consagrados realizaram suas maiores obras como encomendas, entre eles, podemos destacar Michelangelo e o Teto da Capela Sistina, e não tiveram seus status como grandes artistas questionados, por que, então, o de mestre Vitalino deve ser?”.

As duas artistas dos textos a seguir vêm da tradição ceramista do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais. A primeira, Isabel Mendes da Cunha, conhecida como Isabel das Bonecas, “é uma figura proeminente na cena artística brasileira do século XX”. Nascida em Itinga, MG, em 1924, a ceramista e escultora deixou um legado marcante com suas criações, notadamente as emblemáticas noivas de cerâmica que caracterizam o Vale do Jequitinhonha. O texto apresentou uma síntese de Dona Isabel Cunha, destacando sua trajetória, influências e a singularidade de suas esculturas que retratam aspectos do universo feminino interiorano: noivas, mães amamentando e figuras em trajes festivos. Destaca também o reconhecimento do trabalho de Isabel para além das fronteiras de Minas Gerais, mencionando o prêmio UNESCO de Artesanato para a América Latina, recebido em 2004. A estudante propõe a incorporação do legado de Isabel Cunha no contexto pedagógico das artes visuais por meio de vi-

sitas guiadas a exposições, atividades práticas de cerâmica inspiradas em sua técnica, projetos interdisciplinares que exploram suas influências culturais e debates em sala de aula sobre a representação da mulher na arte.

Nessa mesma linha, o texto **“Arte popular brasileira: Zezinha”**, de Ana Clara Fernandes, mostra como a artista Maria José Gomes da Silva dá continuidade à tradição familiar do trabalho com o barro. Ana Clara destaca a questão financeira como determinante para a produção de Zezinha, que contou com o apoio da Codevale (Companhia do Vale), que fomentou a melhoria da produção por meio de cursos e oficinas e auxiliou no escoamento das peças produzidas. Já demonstrando as relações existentes entre as grandes empresas e o contexto da produção popular no Brasil.

Lucas dos Reis Nascimento, no texto **“A arte santeira piauiense: Mestre Dezinho”** (José Alves de Oliveira), apresenta esse importante artista da madeira, menos conhecido que o mestre Vitalino, mas tão importante quanto ele. O estudante procura contextualizar origem, formas de aprendizado familiar e descrever a tipologia da arte santeira do mestre Dezinho. Justifica a escolha pelo pioneirismo e pelo fato do seu estilo dialogar com o povo, a cultura da região, destacando como elemento constante o caju, fruta típica da região. O autor chama a atenção para o fato de a arte de Dezinho ser conhecida em vários cantos do mundo, tendo feito exposições em países como: México, República Tcheca, Itália, Israel, França, Bélgica e Estados Unidos, entre outros. Destaca, ainda, o papel do mestre com inaugurador de uma escola, uma tradição da arte santeira no Piauí.

Geovana Pinheiro escolheu um artista mais conhecido e produziu o texto **“J. Borges: onde a xilogravura e a poesia se conectam”**. A estudante enfatiza a importância de J. Borges (José Francisco Borges) como um dos maiores xilogravuristas do Brasil que tem reconhecimento internacional, e indaga: por que não o conhecemos? Partindo dessa pergunta, ela defende a

necessidade da presença desses artistas nos contextos escolares de todo o país. Geovana também contextualiza a produção do artista junto à literatura de cordel, como foi ganhando notoriedade, especialmente depois de ser reconhecido pelo escritor Ariano Suassuna. Também propõe que esse artista seja apresentado nas escolas numa ação interdisciplinar entre a disciplina de língua portuguesa, quando se é trabalhada a literatura de Cordel, juntamente com a disciplina de artes, a partir das gravuras com as quais os alunos podem estudar os artistas responsáveis por essa produção no Brasil.

Lucas Coelho Dantas também escolhe um artista bem conhecido no seu texto **“Sonoridades de Bispo do Rosário, análise contextual da exposição e panorama artístico”**, detendo-se à visualidade dessa mostra, que aconteceu no Museu Oscar Niemeyer do estado do Paraná, realizada entre 2023 e 2024.

Com base no catálogo, Lucas presta atenção nos materiais e formas de produzir os objetos de Bispo do Rosário. Verifica como esse artista ressignifica os objetos de seu cotidiano e os transforma em fonte de inspiração e legado tanto artístico quanto cultural à sua maneira. Desse aspecto, Lucas sugere que diversas propostas didáticas podem ser realizadas no meio escolar, como os estudantes trazerem brinquedos que não são mais utilizados e materiais escolares de anos anteriores para gerarem obras artísticas autorais e de significado próprio, e após isso utilizarem dessa prática para se conscientizar do papel da reciclagem no meio escolar e artístico para um mundo melhor e mais acessível/sustentável para todos(as).

O texto **“Expressividade artística de Gerson de Souza”**, de Gabriela Pires de Queiroz Oliveira, revela-nos Gerson, um artista contemporâneo de Vitalino que procurou Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro – responsável por promover uma exposição de Mestre Vitalino em 1958. Diferente do pernambucano, Gerson nasceu no Rio de Janeiro, mas ficou conhecido por retratar em seus desenhos, pinturas, gravuras e talhas tanto fi-

guras da periferia urbana, tais como prostitutas, marinheiros e jogadores de futebol, como também figuras nordestinas, como cangaceiros, santos ou personagens do folclore nacional.

Figura 1 – Cristo (Mestre Dedezinho)¹



Fonte: Reprodução fotográfica do site Teresina Panorâmica.

Figura 2 – O Sertão Antigo (J. Borges)



Fonte: Memorial J. Borges².

¹ Altar-mor da Igreja Nossa Senhora de Lourdes.

² Xilogravura, 48 x 66 cm. Disponível em: <https://memorialjborges.com/> Acesso em: 04/02/2024.

Figura 3 – Noivos³ (Mestre Vitalino)



Fonte: Reprodução fotográfica Soraia Carls/ Evandro Carneiro Leilões.

Figura 4 – Noiva⁴ (Zezinha)



Fonte: Editora UNESP (2008).

³ Cerâmica policromada.

⁴ Cerâmica policromada. Reprodução fotográfica Noivas da Seca: cerâmica popular do vale do Jequitinhonha, Editora UNESP, 2008.

Figura 5 – Dona Isabel (2009)⁵



Fonte: Foto e João Liberato/Reprodução Site Galeria Estação.

Figura 6 – Garotas na Espera⁶ (Gerson de Souza)



Fonte: Fonte: [s.l.].

5 Sem Título. Dona Isabel, 2009 – Cerâmica policromada, 82 x 33 x 23 cm.

6 2000, óleo sobre placa, 40x60 cm.

Ainda na categoria populares clássicos, temos o texto **“Mestre Didi e sua relação com a Arte Popular”**, de Acsa Natália Oliveira Martins. No seu trabalho, Acsa ressalta a religiosidade e a ancestralidade afro-brasileira nos trabalhos do artista. Explica que seu trabalho pode ser visto como arte popular, “porque não faz parte da cultura dominante, porque evoca uma cultura que resiste após séculos de luta contra o seu próprio apagamento”.

Figura 7 – Vinte e um Veleiros (Bispo do Rosário)



Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira⁷.

⁷ Montagem, carpintaria, pintura, costura e escrita, 37,00 cm x 60,00 cm. ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itau-cultural.org.br/obra25217/sem-titulo-vingte-e-um-veleiros>. Acesso em: 04 fev. 2024. Verbetes da Enciclopédia.

Figura 8 – OPA IWIN IGI IGBO – Espírito da árvore da floresta⁸



Fonte: [s.l.].

Assim, nesse conjunto, tivemos dois textos sobre Mestre Vitalino, dois textos sobre mulheres bonequeiras do Vale do Jequitinhonha-MG, Dona Isabel e Zezinha, um texto sobre Mestre Dezinho, santeiro piauiense, um texto sobre o xilogravador pernambucano J. Borges, um texto sobre Gerson de Sousa, os textos sobre o escultor Mestre Didi e sobre Bispo do Rosário, que escrevia bordando e costurando o seu infinito particular. Podemos dizer que com exceção de Gerson de Souza, os demais são artistas já bastante conhecidos e que se tornaram icônicos quando tratamos de arte popular no Brasil, mas que não necessariamente são conhecidos por estudantes de artes visuais, seja nos cursos de licenciatura ou nos cursos de bacharelado.

4 POPULARES MODERNOS

Outros textos trouxeram o que chamo de populares ligados à nossa modernidade, no caso conectados a modos de vida

⁸ s.d, palha, couro, miçangas e conchas 138 x 50 x 15 cm.

urbano. Mirian Raiza dos Santos Castro decide trabalhar com Djanira da Motta e Silva ressaltando a importância de destacar artistas femininas nas artes visuais, e como Mirian coloca “sobretudo artistas consideradas populares, pois, o apagamento, na história da Arte, é ainda mais severo para as últimas”. Concordo com a estudante, uma vez que esse duplo apagamento é também uma marca nesse campo, geralmente conhecemos os artistas homens citados no primeiro grupo desse texto. Por isso, a artista escolhida é uma mulher que passou por diversos percalços durante sua vida e utilizou o seu cotidiano como fonte de inspiração para sua arte. No texto “**Djanira: uma artista popular**”, Mirian discorda do rótulo de *naif* colocado na artista, e ressalta a afirmação de Djanira: “Eu é que sou ingênua, não minha pintura” (Assis; Santos, 2016, p. 28). Suas obras trouxeram temáticas ligadas ao cotidiano do homem e da mulher comum, suas rotinas de trabalho, religião e momentos de lazer.

Figura 9 – Noite de São João (Djanira, 1946)⁹



Fonte: [s.l.].

⁹ Guache sobre cartão, 31x35 cm.

Figura 10 – Carnaval nos Arcos da Lapa (Heitor Prazeres, 1961)¹⁰



Fonte: [s.l.].

Geovana Beatriz escolheu Heitor dos Prazeres, devido à atuação do artista em várias atividades tais como jornalista, engraxate, marceneiro, compositor e pintor, o título do texto ficou assim: “**Heitor dos Prazeres um multi artista popular brasileiro**”. Heitor é colocado nesse grupo devido à sua conexão com a vida urbana, o carnaval, as festas e outras manifestações cidadinas. Nos anos 1940 e 50, expôs em bienais, ganhou prêmios e notoriedade.

Para completar esse grupo, temos dois artistas goianos: Octo Marques e Luiz Curado, vamos ver em que contexto eles se encaixam na perspectiva da modernidade. O estudante Wrik Jordano dos Santos Castro apresentou o texto “**Octo Marques: o artista e sua cidade**”, no caso a cidade de Goiás, antiga capital do estado, cuja perda desse *status* provocou protestos e indignação por parte dos vilaboenses, dentre os quais o artista em questão.

O texto informa que Octo era jornalista, escritor, cenógrafo e funcionário público, que aprendeu pintura, gravura, técnicas em nanquim e utilizou materiais como casco de tartaruga e pedra-sabão. Nesse caminho, o artista foi caracterizado como um artista *naif*. Seus quadros apresentam a cidade com paisa-

¹⁰ Óleo sobre madeira 53x37 cm.

gens bucólicas, uma modernidade que se despede em prol da modernidade que se afirma, o que se dá com a mudança da capital para Goiânia. É justamente nesse novo cenário que se situa o último artista desse grupo apresentado pela estudante Maria Vitória Rodrigues Firmino no texto: “**A contribuição de Luiz Augusto do Carmo Curado para a arte goiana**”.

Figura 11 – Sem título (Octo Marques, 1981)¹¹



Fonte: Acervo – Liliane de Sá Feitosa.

Figura 12 – Xilografia a fio (Luiz Augusto do Carmo Curado)¹²
(aquarelada)



Fonte: [s.l.].

¹¹ Técnica: Óleo sobre tela, 34x54 cm.

¹² Xilografia a fio (aquarelada) data desconhecida., 27cm x 35,5cm. Fonte: Goya (2011), doação de Ely Craveiro Curado.

Luiz Curado foi um líder cultural em Goiás com uma preocupação especial com a formação de artistas modernos, tendo sido um dos fundadores da Escola Goiana de Belas Artes (EGBA). Dedicou-se à xilogravura, expressão gráfica e deixou raízes dessa linguagem em artistas jovens da capital. Atuou também no teatro. Fundou a Escola Veiga Valle, em 1962, até hoje espaço de referência no ensino de arte para crianças. Embora não explicita, creio que a escolha do estudante por Luiz Curado como exemplo de artista popular se deva ao caráter das suas gravuras, que trazem, como ela mesma aponta, “o sentimento de simplicidade, de uma vida pacata interiorana”, remetendo a elementos da cultura regional.

5 POPULARES CONTEMPORÂNEOS

Figura 13 – Iemanjá¹³ (Clélia Lemos, 2023)



Fonte: site Casacor.

¹³ Técnicas mistas, estandarte, 60 x 100 cm.

Figura 14 – O Poder delas (Willi de Carvalho)¹⁴



Fonte: [s.l.].

Figura 15 – Homem amando até a última gota (Susano Correia)



Fonte: [s.l.].

¹⁴ Belo Horizonte, Minas Gerais.

Dentro do que estou chamando de populares na contemporaneidade, temos **Clélia e seus estandartes**, no texto de Maria Júlia R. Mendes, que apresenta uma tradição viva ligada aos rituais festivos da religiosidade popular com obras dedicadas a santos e orixás, utilizando de técnicas diversas como bordado e colagem. Outra estudante, Agda Fernanda Almeida Murg, escolhe o marido de Clélia, o artista Willi de Carvalho, e produz o texto “**Willi de Carvalho – Folia das cores**”, que produz miniaturas representando festas populares mineiras e outros temas regionais. Já Ingrid Cavalcante dos Reis escolheu um artista catarinense que tem mais de um milhão de seguidores em suas redes sociais, e produziu o texto “**Susano Correia, o artista que comove**”, ressaltando a popularidade e alcance midiático do trabalho do artista como critério para discutir popular.

5.1 CONEXÕES COM A PRODUÇÃO FAMILIAR

Figura 16 – Boneco de pano Kalunga (Dona Fiota)



Fonte: Acervo Josivânia Santos.

Figura 17 – Meu pai e sua criação¹⁵



Fonte: Arquivo pessoal Victor Marcelo.

Figura 18 – Akiguibureu, ou guikui – enfeite do peito¹⁶



Fonte: Mariana.

¹⁵ Sem data.

¹⁶ Fragmento de vídeo gravação.

Ainda no grupo de uma produção contemporânea, reuni três textos realizados a partir de referências familiares. Victor de Oliveira Marcelo, no âmbito do *Design Vernacular*, apresenta a memória do seu pai e produz o texto **“Brinquedo adulto – um artesão popular e seu design ambulante”**, no qual, partindo de um diálogo com Lina Bo Bardi no livro “Tempos de Grossura: O Design no impasse” (1994), conta-nos da relação do seu pai com sua bicicleta, um triciclo que ele adaptou para trabalhar nas ruas. O outro texto é o de Josivânia dos Santos, que entrevista sua mãe, Dona Deuzami Francisco da Conceição, uma artesã quilombola que dentre tantos outros saberes se destaca pela tradição da criação do seu boneco Kalunga. Da entrevista, nasce o texto **“Memorial de Dona Fiota Kalunga: meu boneco de pano”**.

No texto, Josivânia apresenta sua mãe como produtora rural de alimentos naturais participantes da rede mãe de óleo Kalunga, residente desde 1975, ano em que nasceu no interior de Vão de Almas, fazenda Capivara, município de Cavalcante-Go. No seu território, além de fabricar produtos naturais, adquiriu o grande conhecimento em raízes medicinais e ajudante de parto na maternidade, atualmente é produtora e vendedora de produtos nas feiras colaborativas.

Mariana dos Santos Cibaeko Ekureudo, estudante indígena utilizando gravação em vídeo no celular entrevista sua irmã, Maria Rosinete Metugubo, sobre a produção de um colar. Desse vídeo, surgiu o texto **“Bororo – Artesanato Bororo – enfeito do peito”**, que vai revelando o processo da construção e usos desse artefato, a conexão com o espiritual e a natureza e a função que tem nos rituais sagrados do povo Boi Bororo.

5.2 OUTROS POPULARES

Figura 19 – Para aquilo que se tece (Elinaldo Meira)¹⁷



Fonte: [s.l.].

Ainda dentro dos populares contemporâneos, temos o texto **“Tecendo emoções: uma jogada de cura e expressão na arte de Elinaldo Meira”**, de Vitória Terra Guimarães, sobre a exposição de um professor/artista da UFG. Na exposição, o artista trabalha com objetos oriundos do universo da vida popular, tais como a viola de cocho, cabaças e o tear, colocados em um ambiente terroso, “convidando os espectadores a se conectarem com sentimentos universais de perda e crescimento”. Vitória nos explica que a “metáfora do tear convida à reflexão sobre a complexidade dos relacionamentos humanos, exigindo esforço e comprometimento para prosperar” e que os elementos simbólicos evocam pertencimento e nostalgia, enriquecendo visualmente a exposição e conectando os(as) espectadores(as) com a herança cultural do artista. O trabalho de Vitória se conecta com o quarto tópico, onde discutimos os diálogos e hibridismos entre popular e contemporânea, colocando em questão a dicotomia entre essas duas denominações. No fórum desse tópico, encontramos a seguinte reflexão da aluna:

¹⁷ Exposição na Vila Cultural Cora Coralina, Goiânia, Goiás.

Os artistas populares, mesmo aqueles com grande apelo junto ao público em geral, podem coexistir e participar do cenário artístico contemporâneo. Sua popularidade não os exclui do contexto cultural e artístico mais amplo da época em que vivem (Vitoria Terra Guimarães – sexta, 22 dez. 2023, 01:45).

Finalmente, como último texto, Matheus Rezende nos apresenta um tema inusitado, mas que contribui para ampliar as possibilidades do estudo sobre os diversos gêneros populares. No texto **“Fakedex como manifestação cultural popular”**, Matheus discorre sobre como o popular também está presente no universo das tecnologias, e apresenta Bagdex, criado por Bág, de 2021 a 2022, uma “enciclopédia de um conjunto de releituras das primeiras 151 criaturas da franquia multimídia Pokémon”. Matheus explica que as imagens construídas para essa enciclopédia são baseadas nas brasilidades e folclore brasileiro. Bág se apoia no movimento artístico chamado de Fakemon\Fakedex, que se caracteriza por trazer os elementos dessa franquia bilionária para o contexto sociocultural do autor ou autora.

Figura 20 – Saci, o Fakemon libertação



Fonte: [s.l.].

Conclusão: os que os textos dizem sobre a disciplina no currículo?

Retomando o início deste texto, relembro que a lida com a disciplina de Arte e Cultura Popular tem sido uma constante em

minha trajetória docente, durante a qual tenho tentado construir argumentos que advogam um lugar de visibilidade para a produção dos diversos populares nos currículos dos cursos de artes visuais. Historicamente, essa disciplina sobrevive nas franjas curriculares ou nas bordas periféricas dos currículos. Por vezes, essa luta cansa, e digo a mim mesma: agora chega, não vou mais insistir. Mas a cada vez que me convidam para ofertar a disciplina, lá vou eu, novos planos, novos textos, novos percursos de estudos e reflexões.

Nesse ano de 2023, decidi focar na produção de artistas plásticos(as) já catalogados(as) como tal pela crítica, pela história etc. Artistas que fazem parte de um circuito das artes: exposições individuais e coletivas, histórias de migração ou de fixação em seus lugares de origem, muitos(as) participaram de bienais nacionais e internacionais, muitos(as) são artistas premiados(as) etc. Mas pouco conhecidos(as), não fazem parte do repertório artístico da arte brasileira, só um(a) ou outro(a) conseguem furar essa bolha. Alguns(as) são bastante trabalhados(as) nas escolas, mas de forma esvaziada, folclorizada, como é o caso de Vitalino.

Diante dessas inquietações, acredito que o conjunto dos textos da produção discente realiza uma imersão, um contato, com a diversidade e riqueza dessa produção. Foram muitas as manifestações de surpresa diante dos trabalhos que iam sendo apresentados durante as aulas.

Alguns(as) estudantes conseguiram estabelecer pontes entre o(a) artista estudado(a) e as questões discutidas nos tópicos das disciplinas, outros(as) conseguiram traçar projeções de como este(a) artista poderia ser trabalhada(a) em sala de aula em um futuro exercício acadêmico. Outros(as) atenderam ao que foi proposto, de estabelecerem uma correlação entre a produção do(a) artista e a sua própria poética, desenvolvendo um desenho ou pintura para dialogar.

Embora uma boa parte tenha repetido textos de sites, é possível ver na maioria um esforço de um posicionamento crí-

tico frente ao(à) artista escolhido(a), como é o caso da aluna que justifica sua escolha pela importância de dar visibilidade a artistas mulheres no contexto da arte popular. Certamente, não atendemos à expectativa mencionada por um estudante no início do semestre, a de aprender as características que diferenciam a cultura popular da cultura dita erudita. Muito pelo contrário, a proposta da disciplina procurou mostrar as interseções, contaminações e as dificuldades da pretensão de estabelecer uma rígida divisão entre erudito e popular. Apesar disso, procuramos entender os circuitos já existentes que abarcam uma imensa produção de produtores(as) no Brasil, mas que pouco chega ao currículo dos cursos de artes visuais no país.

No entanto, os resultados dos textos me dizem que o exercício valeu a pena, que o repertório sobre artistas e a produção de artistas populares, nas variadas possibilidades, foi ampliado, e que concepções simplistas sobre popular também foram problematizadas. Existe um campo a ser estudado, com uma vasta produção já catalogada, com memória crítica, com circuitos e regimes de visibilidade, tais como museus, galerias, feiras, bienais, mostras, publicações, vídeos, documentários etc. Assim como existe uma produção que ainda existe à margem desses circuitos, mas que também tem seus movimentos de circularidades.

Lembrei também de uma informação que Lélia Coelho Frota nos dá sobre a família de Dona Izabel. Sua neta, Andréia, nascida em 1981, cursou Belas Artes em Belo Horizonte e bancou seus estudos com a arte da construção de figura. Ou seja, quantos(as) jovens não têm experiências na família que vêm desse veio, mas que não se reconhecem nas universidades? E se essa produção, como afirma Mammí, faz parte de uma longa tradição, por quais razões não faz parte do currículo? E quando faz, por que razão situa-se na periferia das propostas de formação em artes visuais?

Referências

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. *In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias*. Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2003.

BOSI, Alfredo. (Org). Plural mas não Caótico. *In: Cultura Brasileira: temas e situações*. 4. ed. Editora Ática, Série Fundamentos, 1999.

DALGLISH, Lalada. *Noivas da Seca: Cerâmica popular do Vale do Jequitinhonha*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

FROTA, Lélia Coelho. Entrevista para a Riccardo Gambarotto. *Revista RAIZ*, Edição n.º 1, [s.d.]. Disponível em: http://revista-raiz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=71. Acesso em: 9 jul. 2015.

FROTA, Lélia Coelho. Mestra Izabel: do Jequitinhonha, do mundo. *In: EID, Vilma; MONTE-MÓR, Germana. Arte popular brasileira: olhares contemporâneos*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, Instituto do Imaginário Brasileiro, 2018. p. 101-120.

GUIMARÃES, Leda. *Entre a universidade e a diversidade: a linha vermelha do ensino da arte*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MAMMÌ, Lorenzo. Apresentação/Arte Popular: caminhos. *In: EID, Vilma; MONTE-MÓR, Germana. Arte popular brasileira: olhares contemporâneos*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, Instituto do Imaginário Brasileiro, 2018. p. 37-43.

WALDECK, Guacira. *Mestre Vitalino e artistas pernambucanos*. Texto e organização de Guacira Waldeck. Rio de Janeiro: IPHAN:

CNFCP, 2009. [Catálogo da exposição realizada na Galeria Mestre Vitalino, no período de 17 de dezembro de 2009 a 21 de fevereiro de 2010].

Textos dos estudantes (não publicados)

ARAÚJO, Letícia de Sá. *Reflexões sobre a disciplina Arte e Cultura Popular*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

BEATRIZ, Geovana. *Heitor dos Prazeres: um multi-artista popular brasileiro*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

CASTRO, Mírian Raíza dos Santos. *Djanira: uma artista popular*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

CASTRO, Wrik Jordano dos Santos Castro. *Octo Marques: o artista e sua cidade*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

DANTAS, Lucas Coelho. *Sonoridades de Bispo do Rosário, análise contextual da exposição e panorama artístico*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

EKUREUDO, Mariana dos Santos *Cibaëbo. Bororo – Artesanato Bororo – enfeite do peito*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

FERNANDES, Ana Clara. *Arte Popular Brasileira: Zezinha*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

FIRMINO, Maria Vitória Rodrigues. *A contribuição de Luiz Augusto do Carmo Curado para a arte Goiana*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

GUIMARÃES, Vitória Terra. *Tecendo emoções: uma jogada de cura e expressão na arte de Elinaldo Meira*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

MARCELO, Victor de Oliveira. *Brinquedo adulto – um arteiro popular e seu design ambulante*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

MARQUES, Marco. *Arte Popular inserida ou como contraponto?* Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

MENDES, Maria Júlia R. *Clélia Lemos e seus standartes*. Texto desenvolvido para disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

NASCIMENTO, Lucas Dos Reis. *A arte santeira piauiense: Mestre Dezinho*.

OLIVEIRA, Gabriela Pires de Queiroz. *Expressividade Artística de Gerson de Souza*. Texto desenvolvido para disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

PINHEIRO, Geovana. *J. Borges: onde a xilogravura e a poesia se conectam*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

PEREIRA, Carolina Mazoti. *Isabel Mendes da Cunha: a expressão singular da mulher interiorana na cerâmica*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

REIS, Ingrid Cavalcante dos. *Suzano Correia: um artista que comove*. Texto desenvolvido para disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

REZENDE, Matheus. *Fakedex como manifestação cultural popular*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

SANTOS, Josivânia. *Memorial de Dona Fiota Kalunga: meu boneco de pano*. Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

SILVA, Laura Campos da. *Mestre Vitalino: artista ou artesão?* Texto desenvolvido para a disciplina Arte e Cultura Popular. Faculdade de Artes Visuais. UFG. 2023.

PARTE II

ENSINO, PESQUISAS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA ARTE

5 A ESPETACULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: INVESTIGANDO O IMAGINÁRIO VISUAL DE UMA ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

<https://doi.org/10.34623/t12y-wn08/978-85-7826-996-8/cap5>

JOÃO ÁLVARO FERNANDES

João Álvaro Fernandes é mestre em Ciências da Educação e professor de Artes Visuais e Educação Artística do 1º ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas João de Deus - Faro. Atualmente, em mobilidade na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Faro. É membro da direção da SRAF - Sociedade Recreativa Artística Farense e programador dos Encontros Zona Temporária - Sons da Margem e Imagens Malditas.
E-mail: jarf.edu@gmail.com

ANTÓNIO FRAGOSO

Doutorado em Pedagogia e professor catedrático na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (UALg), onde tem desempenhado inúmeros cargos de gestão académica. Foi diretor técnico-científico do Orçamento Participativo da UALg em 2023 e 2024, e integra a Comissão de Trabalhadores da UALg. É Coordenador do Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Foi membro do Steering Committee da European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), criou a rede de investigação Between Global and Local: Adult Learning and Development, e atualmente coordena a rede de investigação Access, Learning Careers and Identities. É um dos editores do European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (<https://rela.ep.liu.se/>). Tem participado em projetos de investigação nacionais e internacionais e publicado amplamente.
E-mail: aalmeida@ualg.pt

Introdução

Mesmo que a arte não seja simplesmente consumível, [...] a sua recepção pode replicar a relação estabelecida pelos bens de consumo propriamente ditos. [...] Nas mercadorias culturais consome-se o seu ser-para-outro abstrato, sem que elas sejam verdadeiramente para os outros; na medida em que lhes estão ao serviço, enganam-nos. (Maia, 2022, p. 38).

Este artigo apresenta os resultados da investigação realizada sobre o imaginário visual de uma escola do 1º ciclo do ensino público português. O estudo realizado, que suscitou as reflexões aqui apresentadas, centrou-se na ideia de que a imagem é cada vez mais (a) protagonista (central) da sociedade da atualidade. Diariamente, assistimos, em todas as dimensões da vida social, à relevância que as imagens possuem como fonte de criação de *habitus*, conflitos e consensos (Bourdieu, 2021; Sánches, 2022). Exemplo revelador (em casos globais e mediáticos) dessa influência e poder surge, precisamente, da análise (oposta à criação) da sua destruição; os valores de permanência eterna, válida e universal ruíram. “A destruição de imagens que representam algo é a destruição de uma hierarquia que já não se reconhece. Atenta-se contra as distâncias universalmente estabelecidas, que são visíveis para todos e válidas em toda a parte” (Canetti, 2017, p. 19). Os exemplos de destruição são reveladores

(desocultam) do poder da criação; dos seus discursos, ideologias e vinculação a afetos e práticas. Nesse contexto, o pensamento de Didi-Huberman (2017) é clarificador, quando afirmou que “a imagem não é a imitação das coisas, mas o intervalo tornado visível, a linha de fratura entre as coisas” (p. 138).

Recuando, um século, ao tempo de Walter Benjamin (1992), este afirmou que a reprodução técnica de imagens “foi tão extraordinariamente acelerado que pode colocar-se a par da fala” (p. 76). O nível atingido pela reprodução de imagens provenientes de épocas anteriores submeteu-as a modificações tão profundas, que se tornaram elas próprias um objeto, assim como um procedimento artístico. Classifica o aqui e agora do original como o conceito primordial de autenticidade da obra, e que a técnica de reprodução (mecânica) “liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição” (p. 79); que ao ser reproduzido e multiplicado infinitamente, desloca esse lugar de ocorrência única para uma ocorrência em massa. Esse conceito permitiu, nas suas palavras, que essa reprodução possa ir ao encontro de quem a apreende e atualiza o reproduzido para uma infinita (nova) série de situações, provocando, assim, uma profunda modificação no reproduzido e seu significado. Introduce outra ideia profundamente interligada “com a forma de existência coletiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial” (p. 80), condicionada historicamente pelo abalo na tradição e sua liquidação na herança cultural – o conceito de aura (e sua ausência). Este conceito, profundamente ligado ao desejo crescente das massas, visa (distanciar) aproximar as coisas espacial e humanamente e superar o caráter único de qualquer realidade através do registo da sua reprodução.

No presente, são as contínuas sequências de imagens apresentadas nos meios de comunicação (tradicionais e digitais) que nos apresentam a “realidade”. Condição essencial para a sua criação, visibilidade e sucesso é o impacto dramático que provocam. Assistimos quotidianamente ao choque que as imagens

massivamente difundidas sobre contextos bélicos, sociais, religiosos e culturais provocam (Sánchez, 2022). Essa necessidade vital do choque é decisiva na “modelação das mentes” e provoca consequências radicais em todas as características da imagem e da própria sociedade e indivíduos. Essa condição atual, como observa Debord (2003), não é uma mera decoração acrescentada ao real, mas torna-se ela própria a essência da realidade. A cultura do espetáculo não influencia apenas a produção, *marketing* e distribuição de bens de consumo, “it also diffuses a deeper and encompassing ethos, which permeates and damages wider human behaviors and expectations” (Hammond, 2018, p. 2).

O final do século XX inaugurou a sociedade do hiperconsumo, que resulta de uma transformação, tanto da organização da oferta como das práticas quotidianas e do universo mental do consumismo moderno global. A investigação de Acaso (2014) em educação artística utilizou esse conceito de Lipovetsky (2006), e refere que essa transição, na sociedade de consumo, só foi possível pelo desenvolvimento acelerado e transição da linguagem visual tradicional para uma era de hiperdesenvolvimento visual. A autora aponta três fatores para essa transição: o desenvolvimento da técnica, a espetacularização das mensagens visuais e o desenvolvimento do hiperconsumismo através das marcas globais. O filósofo Lipovetsky (2006) refere as questões do desejo provocado pelas representações visuais de caráter comercial, num mercado que se destaca hoje pela procura, ao invés da oferta do passado. O caráter hedonista dos indivíduos, em que o prazer se configura como a base da existência; é imperativo “comercializar todas as experiências em todos os lugares, e em todos os momentos para todas as idades” (p. 9).

Perante esse fenômeno global e total, a investigação realizada pretendeu elaborar uma parcial e particular iconologia do presente no campo da educação e cultura visual escolar. E pensar, em particular, os efeitos que as imagens (e imaginários) geram nas práticas artísticas escolares para a infância na

contemporaneidade. A contínua colonização da educação pelo hiperconsumismo reduz o ensino nas escolas a uma mera simulação do seu potencial educativo. As sociedades atuais centradas no desejo de consumo, estimulado através dos aparatos da comunicação visual, transformam a escola “into a commercial enterprise and reoriented towards a thoroughly integrated relationship with commercial interests. Today the subjugation of schooling to consumerism has attained unprecedented proportions, undermining the capacity of education to perform its public responsibility” (Norris, 2007, p. 165).

Essa investigação e reflexão da iconologia do presente realizada numa única escola pretendeu questionar como as imagens são criadas, expostas, registadas, consumidas e valorizadas. O seu crescente papel e influência na percepção dos acontecimentos valoriza um sentido de espetáculo em oposto ao de representação. Fundamental nessa interpretação de espetacularização foi a noção de simulacro desenvolvida por Baudrillard (1991) como processo essencial ao desligamento de uma qualquer representação da realidade e, de total rendição, a uma orquestração visual ao serviço do espetáculo. As imagens hoje são (a) representação da realidade, (e estas são) mais poderosas que a própria realidade, elas são o próprio acontecimento (Kline; Holland, 2020). A análise efetuada partiu do estudo de imagem como representação de uma linguagem criadora de formas simbólicas, universos e imaginários. É fundamentalmente uma forma de conhecimento e construção do mundo, que culturalmente cria significados compartilhados por um grupo ou comunidade (Hall, 2016). Não existem imagens inócuas, elas representam formas de entendimento e de domínio sobre as representações que temos do mundo. São produzidas em diferentes contextos sociais, históricos, institucionais e discursivos com vista a atingir certos objetivos (Marzal-Felici, 2021).

A artista Grada Kilomba (2020), nas suas reflexões sobre linguagem, lembra que “a língua, por mais poética que possa

ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade [...] a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana” (p. 9). Essa reflexão, que é extensível ao domínio das imagens e da cultura visual, propõe que não há formulações ditas naturais, tradicionais ou universais, todas as linguagens refletem séculos de relações de poder, de valores dominantes e por inerência de exclusões.

A revolução não se reduz a uma apropriação dos meios de produção, mas inclui e baseia-se numa reapropriação dos meios de reprodução – reapropriação, portanto, do “saber-do-corpo”, da sexualidade, dos afetos, da linguagem, da imaginação e do desejo. A autêntica fábrica é o inconsciente e, portanto, a batalha mais intensa e crucial é micropolítica (Rolnik, 2020, p. 17).

O conceito de regime de informação descrito por Han (2022), construído na atualidade da influência absoluta dos meios de comunicação digitais, reflete sobre as formas de poder e domínio atuais. O autor refere que hoje a informação e o seu processamento através de algoritmos e da inteligência artificial assentes na comunicação e ligação em rede determinam decisivamente os processos sociais, econômicos e políticos. No capitalismo da informação o sujeito “julga-se livre, autêntico e criativo. Produz-se e apresenta-se em cena” (p. 10). No atual regime da informação o poder disciplinar não é o domínio do *corpo* como anteriormente, o seu interesse é a psique através da psicopolítica. Como o autor refere, todo o domínio cria a sua própria política de visibilidade, o espetáculo é o seu meio de expressão. Atualmente, as pessoas não se sentem vigiadas, mas livres; a coação para a visibilidade não é exercida externamente, mas por uma necessidade interior, “no regime de informação, os indivíduos esforçam-se por *si mesmos* para alcançar a visibilidade” (p. 13).

Nesse contexto, de regime da informação atual, o sistema de cultura “é o encarregado de forjar o cidadão livremente obediente: tem de articular, em simultâneo, a sua autonomia como sujeito e a sua obediência como cidadão” (Garcés, 2023, p. 51). O paradoxo exposto pela autora ao sistema de cultura atual revela-se no contexto educativo quando afirma que hoje poucas restrições existem no acesso ao conhecimento, mas a par desse aumento do acesso, também os mecanismos de neutralização da crítica aumentaram. Entre esses mecanismos, destaca quatro: “a saturação da atenção, a segmentação de públicos, a uniformização das linguagens e a hegemonia do solucionismo” (p. 61). A compreensão destes mecanismos implica a análise que “the meaning of an image is not limited to the visible but also the invisible, to *social imaginaries* that express the relationship between the regimes of vision and the political order” (Marzal-Felici, 2021, p. 12). Na atualidade, o estudo da cultura visual é a principal ferramenta para desvendar formas de poder, manipulações e, ao mesmo tempo, de nos conhecermos melhor como indivíduos.

Metodologia e análise

A máquina fotográfica, um dos objetos do mundo que contém uma mecânica extraída da *physis*, põe em comunicação com a matéria, fazendo travessias imparáveis entre história e a natureza. A impassibilidade [...] corresponde à neutralidade, à indiferença da máquina, que não toma partido na luta, mas que penetra profundamente nela. Como afirma Walter Benjamin, – É uma outra natureza que fala à câmara, distinta da que fala ao olho –, esta natureza é a da história e tudo o que nela foi produzido. [...] A fotografia trata a primeira natureza (a *physis*) e a segunda natureza (a história) no mesmo gesto mecânico, segundo um mesmo princípio técnico, fazendo-os comunicar em proveito das novas possibilidades (Miranda, 2023, p. 116-117).

No âmbito da descrição de uma cultura escolar particular, esta investigação qualitativa recorreu ao método etnográfico, em particular ao trabalho de campo diário, em que a observação foi fundamental. Não pretendeu ser objetiva ou distanciada, pelo contrário, foi uma investigação participada, porque a própria realidade estudada era parte integrante da vida do investigador como docente de artes nessa escola. Os resultados (compreensões) apresentados procuraram evocar ressonâncias (presentes e futuras) entre a teoria e a prática. Tentamos introduzir provocações extensíveis no pensamento, em que as compreensões seriam uma interpretação em progresso (Viadel; Roldán, 2019).

A investigação qualitativa realizada abordou questões como a compreensão do senso comum, vida quotidiana, realizações práticas, rotinas e relatos. A investigação foi construída em consonância com a noção de investigação etnográfica de Geertz (1973), que afirmou que o que a define é o esforço intelectual que representa, elaborado para uma descrição densa, em que o uso de uma perspectiva fotoetnográfica foi determinante. O seu foco consistiu no registo de todas as dimensões visuais da cultura na escola, bem como os seus objetos artísticos, arquitetura, artefatos materiais e relacionais, comunicação produzida pelo movimento, signos, expressões de emoções que se revelam (Waltorp, 2021).

Photographs are not always used to chronicle, document, or elicit additional data; they may also be used in projects about hard-to-get-at topics. For example, photography can be used to study that which is taken for granted and generally escapes our attention, like habitus [...] arts-based approaches may be uniquely suited to investigations of habitus. Photographs may also be employed as an art form in work that is abstract or metaphorical (Leavy, 2020, p. 244).

Esta pesquisa recorreu a recolhas efetuadas diariamente, de outras fotografias dos meios de comunicação da escola, em

particular do *Facebook*, relevante por ser um espaço digital bastante ativo e participado pela comunidade, com conteúdos diários. A fotografia demonstrou ser um instrumento de indagação (e criação de narrativas) científico insubstituível. Neste estudo, o uso da fotografia foi central, esse uso não foi meramente ilustrativo, mas assumiu a centralidade da interpretação. A par da recolha fotográfica efetuada na escola, também na fase de análise foi efetuada uma recolha de imagens da arte e cultura que criassem novas interpretações em conjunto, quer com as imagens recolhidas na observação de campo, quer com os campos teóricos apresentados (Muller, 2021).

A descrição densa, que Geertz (1973) mencionou como central no estudo etnográfico, revelou-se no momento em que na posse do conjunto dos registos efetuados foi necessário criar recortes (como se tratasse de uma colagem) para criar a imagem que será o trabalho reflexivo e interpretativo. Esse recorte foi essencial, na sua capacidade de revelar uma particularidade da realidade. Para abrir a possibilidade de um olhar profundo, foi fundamental o posicionamento e pesquisa teórica efetuada, sem a qual não podia haver seleção do recorte, e na procura da representação de um determinado modo de relações, construções e compreensões interpretativas (Harris; Wojcik; Allison, 2020).

Para a análise visual, foram criadas várias colagens fotográficas, cuja origem resulta das capturas efetuadas na observação e da pesquisa, que são designadas de quadros. Estes expressam objetivos e abordagens diferentes, que foram divididos em dois âmbitos de análise:

- 1º) Quadros com colagens (descritivos) ilustrativas, cujo objetivo foi permitir uma análise descritiva dentro das categorias que construí com as capturas fotográficas que realizei diariamente das atividades, práticas, vivências e espaços da escola resultantes da observação participante.

2º) Quadros com colagens (interpretativos) de comparação e análise, cujo objetivo era uma estratégia de diálogo/confronto crítico entre duas imagens. A imagem da esquerda seria uma fotografia com origem nos dados da observação, e a imagem da direita surgia da reflexão e interpretação dos quadros teóricos estudados, e teria origem no mundo da arte e cultura da atualidade.

Quadros descritivos

Figura 1 – Quadros 1 e 2



Fonte: autor.

Quadro 1 e 2 – trabalhos em exposição na rede circundante da escola, pinturas no chão do átrio de entrada da escola, dança realizada pelos professores e auxiliares na festa de final de ano, festa “Heróis da Fruta” projeto comercial da alimentação saudável, grafite realizado na parede da escola por artista convidado, montagem fotográfica para comemorar “dia da mulher” no portão da escola; pintura mural na parede, pais/alunos foram convidados a pintar interior das molduras com a representação da sua família, executada para comemorar a “Semana da Família”.

A observação crítica e reflexiva dos registos e pesquisas fotográficas permitiu destacar que existia a manifestação de um padrão regular, em relação às datas, locais, práticas e objetivos de como eram produzidos e expostos os trabalhos de educação artística (EA) nas atividades formais (e recorrentemente das informais) da escola. Sendo que esse padrão (em particular o expositivo) se revelou determinante em todas as dimensões do imaginário da EA analisadas.

Nas categorias de leitura construídas, a primeira refere-se à situação em que qualquer artefato artístico é criado e apresentado. O fator situacional, como categoria, pretendia analisar e questionar onde algo foi colocado, por quem e por quê? A observação dos dados desta categoria permitiu descrever o padrão: a maioria dos trabalhos e práticas artísticas escolares eram criados para serem expostos nos espaços visíveis da escola, em acontecimentos festivos e/ou na *internet* – *Facebook* da escola.

Como ilustrado na Figura 1 (quadros 1 e 2), os espaços expositivos utilizados são zonas exteriores (fora dos edifícios); locais de exibição para todos da comunidade interior, mas relevantemente voltados para a comunidade exterior. Relevante, na importância dada, o portão e redes circundantes, que funcionam simbolicamente como uma “pele” da escola. A pele é a zona de fronteira e de afirmação de identidade; zona de fronteira, com expoente simbólico, no portão onde todas as emoções, sensibilidades, diálogos e passagens ocorrem entre o exterior e interior do mundo escolar.

Na análise da segunda categoria, relativo à forma/conteúdo, de dimensão temática e estética, é relevante o tema dominante dos trabalhos registados. Os motivos visuais relacionados com o imaginário marítimo, dos oceanos e animais marinhos são dominadores nessas manifestações. Essa temática, que resultou do tema do Projeto de Escola, define todos os trabalhos relevantes. Ao nível do conteúdo, os dados mostram

que as questões ecológicas e ambientais, a defesa da fauna marinha e sensibilização de atitudes responsáveis eram promovidas. No entanto, foi possível verificar, na observação das fotografias e registos de observação, que a principal experiência visual percebida é de dimensão decorativa e/ou festiva. Todos os outros temas e produções observadas surgiram da celebração de datas e efemérides de carácter cultural, religioso, local ou ambiental.

Na categoria pedagógica e didática, foi relevante a observação e registo de que a maioria dessas atividades eram realizadas pelos adultos, ou por atividades por eles definidas e propostas. As atividades relacionadas com o projeto de escola, plano anual de atividades e datas comemorativas representaram todas as exposições, mostras e festas observadas. Ou seja, da observação registada, os dados revelam a preocupação didática das práticas na produção de um trabalho artístico relevante (bonito?), em função da sua visibilidade para o exterior. Existiu a tentativa clara da escola comunicar para a comunidade a celebração de uma data, assim como as preocupações ecológicas e ambientais trabalhadas, através de uma linguagem visual ou artística.

A categoria institucional pretendeu identificar de onde provinham as orientações, por quem eram definidas e que implicações tinham na autonomia, imaginário e práticas diárias dos professores nas suas abordagens visuais. Os dados recolhidos, só no universo das atividades propostas pela escola e/ou professores, revelaram que existe uma preocupação institucional regular com a criação de acontecimentos em que a educação artística é central.

Quadros interpretativos

Figura 2 – Quadro 3



Fonte: autor.

Quadro 3 – Foto da entrada da escola com trabalho exposto relativo ao Dia da Mãe. Foto publicitária de brinquedos infantis.

Para a compreensão da apresentação de dados, reflexão e análise daquilo que designei de espetacularização da EA nessa escola, foi fundamental a observação (do padrão) que a maioria dos trabalhos expostos tinha como objetivo a celebração de datas comemorativas. Desse padrão observado, surgiu a colagem ao conceito definido por Debord (2007). O autor definiu sociedade do espetáculo e espetacularização da cultura como o conjunto de relações sociais e culturais que são mediadas pelas imagens (representações, imaginários e simulacros), relevando aqui a ligação inseparável entre as relações sociais e as relações de produção e consumo de mercadorias nas sociedades capitalistas. Como observado na Figura 2 (quadro 3), é relevante a semelhança, em vários níveis de análise, das imagens dos cartazes criados na escola (para o dia da mãe colocados na entrada, visível para o exterior) com imagens de caráter comercial do mundo da publicidade e consumo (como a imagem do brinquedo, boneca e acessórios de beleza), em particular do consumo dirigido a crianças.

Também foi observado que ao nível da forma/conteúdo existia algo que não foi muito definível, mas que pude apontar

como estética infantil ou escolar estereotipada, que é devedora das estéticas de consumo dirigidas para a infância. Nesse contexto, Martin (2011) afirma que a publicidade dirigida à infância é caracterizada pelo lançamento contínuo de “estereótipos acerca de la imagen corporal, sobre lo que está desfasado y hay o sobre lo que tiene estilo, acerca de cómo ha de vivir un joven em la sociedad, cómo debe ser su apariencia, cómo debe actuar y relacionarse” (p. 16).

Os dados recolhidos revelaram que essas práticas (pela ausência dos alunos no seu trabalho) não envolvem qualquer componente didática de reflexão, fruição e criação na sua produção. Aqui, nessa dimensão, a interpretação de “perversidade” deveu-se à ausência de qualquer objetivo pedagógico nessas participações. Como refletido por vários autores (e.g. Benjamin, 1992; Foster, 2020), a rutura na tradição resultou no abandono de quaisquer critérios anteriormente valorizados de gênio, belo, representação ou criatividade. A autenticidade e criação surgem, agora, por simulacros e do espírito eclético de colonização de todos os mercados, necessário e vital à manutenção do mercado hiperconsumista global.

Figura 3 – Quadro 4



Fonte: autor.

Quadro 4 – Festa de Halloween no campo de jogos da escola. Meme mediático ao Halloween nas redes sociais digitais (autor desconhecido).

Datas relevantes como o início do ano, Natal, Carnaval, Dia da Mãe, Dia do Pai, Dia da Criança e festa de final de ano são

definidas em reuniões de departamento e de escola e constam do Plano Anual de Atividades. Essas, por resolução de departamento, não são de caráter obrigatório de adesão dos professores titulares. No entanto, são relevantes no dia a dia da escola, em que se torna visível que a não participação é fator de exclusão da vida escolar. O termo exclusão, nesse contexto, define precisamente a *necessidade de visibilidade*, no sentido da visibilidade e modelação das mentes ser essencial à existência ou não de “trabalho escolar”. Como foi observado, o empenho dos professores e dedicação às atividades visíveis constrói a componente didática e pedagógica diária. O não alinhamento com esta perspectiva “preocupa os encarregados de educação (EE)”, “não aparecer” é sinônimo de “não fazer e estar”, este “torna invisível” quaisquer “dissensões” ou “alternativas”, quer pedagógicas, quer de “imaginário”, ao nível do “consenso vigente”. Essa reflexão é reforçada com as constantes “preocupações” registadas com: constante fotografar das atividades, originando uma “simulação de ações”, preocupações com o produto final ser “aceitável” e bonito aos olhos da comunidade educativa e da “pressão” dos EE para que os seus educandos “apareçam a criar” nas atividades propostas.

Figura 4 – Quadro 5



Fonte: autor.

Quadro 5 – Fotografia do trabalho realizado por alunos dos 3º e 4º anos, a partir da obra de Frida Kahlo, exposto na parede do pátio; trabalho escolar inspirado na obra do artista Miró (autor desconhecido, retirada de site de propostas atividades de EA para professores); fotografia de fragmento do quadro “Las Meninas” (1656), do pintor Velázquez; fotografia da obra “TV-Buddha”, de 1974, do artista Nam June Paik; livro de atividades artísticas para crianças a partir da obra da artista Frida Kahlo; gravura do princípio do séc. XX que retrata uma sala de aula para crianças na disciplina de desenho nas escolas públicas (autor desconhecido); logotipo de site comercial de atividades artísticas do mundo da arte para crianças (logotipo inspirado no trabalho do artista abstrato Mondrian).

A arte infantil ou a arte para a infância têm desde o início do século XXI aumentado em visibilidade e democratização no acesso de todos os indivíduos à arte na sociedade, educação, cultura e entretenimento. Essa constatação é facilmente verificável pela quantidade de livros, propostas de atividades, filmes e publicidade que observamos diariamente nas livrarias, museus, anúncios, filmes e videogames.

Como Foster (2020) refere, na atualidade pós-moderna, o centro e a margem, passado e presente, convivem alegre e pacificamente no espaço da *Megastore*. Nesse viajar pelo tempo, existiu uma rutura clara na tradição, se olharmos para a pintura da Infanta da coroa espanhola executada por Velázquez (por menor no quadro 5). Esta obra, executada numa sociedade de privilégios e de clara definição dos lugares sociais dos indivíduos do século XVII, cuja fruição da arte era símbolo de prestígio, distinção social e cultural, adquiriu novos sentidos. Hoje, a Infanta passeia as suas *miradas* e jogos de olhares, com os olhares estrábicos das representações de Miró, os olhares vazios narcísicos das peças de videoarte de Nam June Paik, com os olhares apaixonados das vedetas da televisão e os olhares em transe de um grupo musical do local geográfico mais remoto do continente africano. Agora, todos eles estão ao alcance de todos nas prateleiras da *Megastore*; as esferas de distinção cultural foram abafadas pelas lógicas de mercado e pela necessidade vital de consumo constante.

No contexto português, ser criança no século XXI é crescer sob a influência dos *media*. “Os brinquedos, os filmes, os desenhos animados, os materiais comprados, as brincadeiras, os passeios são todos entremeados pelos produtos e personagens que a mídia direciona para as crianças e passam a compor seus referenciais e suas experiências no e com o mundo” (Hoffmann; Cassino, 2020, p. 4).

Figura 5 – Quadro 6



Fonte: autor.

Quadro 6 – Pormenor da pintura mural realizada na comemoração do Dia da Criança no pátio da escola; fotografia da embalagem com bonecos tridimensionais de dois personagens de jogo digital para crianças “Brawl Stars”.

A análise das fotografias do quadro 6 revela a inequívoca semelhança de um certo olhar na representação do aluno, com estéticas bastante presentes nos desenhos animados e personagens de videogames da atualidade. Existe um assombro do poder que as imagens provocam e criam no imaginário infantil. Na análise estética da pintura executada pela criança e na embalagem de figuras de um popular jogo infantil, somos imediatamente acometidos pela visceralidade da influência que os meios visuais, de forma oculta, colonizam a nossa forma de ver e representar o mundo.

Figura 5 – Quadro 7



Fonte: autor.

Quadro 7 – Fotografia dos trabalhos dos alunos de uma turma de 2º ano realizados por ocasião da comemoração da Páscoa; *frame* de videogame popular para crianças, para uso em telemóveis e *tablets*, cujo tema e objetivo é gerir um supermercado procurando obter o máximo de lucro possível.

Intimamente relacionado e essencial à espetacularização, está a obsessão com os produtos finais. Foram analisadas as práticas que surgem dos gostos e mitos estéticos enraizados em diferentes paradigmas (mistificações) de educação artística. Os resultados nessa categoria abordaram, primeiro, os dados referentes às atividades observadas, quanto à forma como se organizava o trabalho e seu desenvolvimento didático. Foi registrado que *nenhuma atividade que assisti era livre ou facultativa em relação à criação de um produto final*. Ou seja, todas elas exigiam a produção de um resultado que deveria ser medido qualitativa ou quantitativamente; todas recorriam a um método de execução, não passível de ser alterado, definido pelo adulto; todas recorriam a um tema ou ideia, definida pelo adulto, sem margem para invenções.

Figura 5 – Quadro 8



Fonte: autor.

Quadro 8 – Fotografia de desenho realizado na atividade “uma casa”; desenho científico na área da botânica.

Nesse contexto, o desenho de observação verossímil é dominante em oposto ao desenho narrativo. O desenho narrativo praticado naturalmente pelas crianças e apontado pela investigação em pedagogias visuais para a infância como fator de promoção e desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas, comportamentais e emocionais é menorizado. A constante desvalorização das capacidades simbólicas, culturais e narrati-

vas das crianças até aos nove anos foi bastante observada e registada nesta investigação, em oposição a todos os estudos realizados na área pela psicologia e educação da arte na infância.

Conclusão

O espetáculo é o discurso ininterrupto que a ordem presente faz sobre si própria, o seu monólogo elogioso. É o autorretrato do poder no momento da sua gestão totalitária das condições de existência. A aparência fetichista de pura objetividade nas relações espetaculares esconde o seu carácter de relação entre homens e entre classes (Debord, 2003, p. 21).

As análises aos resultados permitiram construir uma compreensão das características únicas da *vivência* (cultura) *das imagens* nessa escola. Como são criadas e como são partilhadas? Os dados permitiram evidenciar que as práticas de criação e fruição de imagens, ou seja, do imaginário dessa comunidade, caracteriza-se pela sua espetacularização, no sentido de todos os recursos (criação, usos e expositivos) utilizados por essa comunidade se centravam numa lógica expositiva de consumo de outro grupo para o seu exterior; e não para atender a uma necessidade expressiva específica própria da comunidade escolar estudada.

A compreensão desse quadro de espetacularização na escola neste estudo é, precisamente, definida pelo conceito de espetáculo e seus significados: chamar a atenção, atrair, festa e espelho presentes na origem desse termo, que se revelaram esmagadoramente presentes nas recolhas de dados. Quando a maioria das práticas de criação e exposição de imagens na escola são enquadradas e direcionadas para fins de entreter e de entretenimento. E aqui há o retorno ao conceito de espetáculo como olhar e sua metáfora básica: ver o evento, e não participar dele. Resumindo, essa comunidade escolar está histórica e

culturalmente inserida nas operações típicas da sociedade de massas da atualidade na construção do seu imaginário visual. O caráter artístico de qualquer evento, que inicialmente pretendia atender a uma necessidade específica dessa comunidade e era preservado e transmitido através do seu circuito próprio, é transformado em espetáculo para consumo de outro grupo, que nada tem a ver com a comunidade de origem (Carvalho, 2010).

Essa transformação conduziu a que o imaginário atual da escola, como revelado na análise dos resultados, tenha se alterado profundamente em relação às tradições e práticas do passado. E que os seus modelos pedagógicos, ao nível dos usos, didáticas de criação artística, experimentação, fruição e valor da cultura visual e paradigmas de ação educativa também se situem noutra campo. Essas transformações também se exercem na modelação dos espíritos e de atuação profissional dos professores, funcionários e chefias. E por fim, alteram profundamente a experiência do processo educativo, da construção e (re)produção cultural, do conceito de arte e sua finalidade na formação dos alunos.

Na análise marxiana de mercadoria aplicada à obra “esta deixa de ter *valor de uso* (ou seja, qualidades intrínsecas com as quais o espectador se pode identificar) para se constituir como *valor de troca* (ou valor de uso social). Deste modo, reduz-se a obra à função de recetor e mesmo de recetáculo do próprio “espectador”. A “obra” supõe então um poder mágico de consumação dos desejos do espectador, transmutado em consumidor das suas próprias evasões subjectivas. A “obra” é reduzida à sua objetividade porque é mero suporte das projeções e das vivências de um sujeito (Maia, 2023, p. 39).

A conclusão mais significativa, produzida por este estudo, na compreensão do imaginário visual dessa escola, advém da transformação da experiência dos alunos. Para Benjamin (1992), espetacularizar significava, entre outras coisas, dissolver

o sentido do que é exibido para deleite do espectador. O espetáculo moderno, pela sua característica de tornar o sujeito um *voyeur*, provoca uma distância e um não envolvimento que o torna incapaz de influenciar o sujeito no campo da sua experiência.

Esta reflexão de experiência é fundamental nos processos educativos, pois a espetacularização apenas exige uma ideia de vivência em oposição à ideia de experiência. Enquanto a ideia de experiência implica um impacto na existência do indivíduo (estético, emocional, intelectual, espiritual e afetivo) e conecta-o a uma comunidade e sua tradição, a vivência é um fenômeno moderno das sociedades industriais massificadas, que se caracterizam pela ausência de profundidade histórica, superficialidade e fugacidade, quer individual, quer coletiva (Carvalho, 2010).

Esta dicotomia experiência versus vivência foi bem documentada na apresentação da análise; quando a maioria das práticas visuais da escola se limitavam a exigir dos alunos o seu olhar e presença, não envolvendo qualquer tarefa de experimentação, construção e fruição crítica. A procura de definições para compreender e caracterizar o imaginário daquela escola é devedora em grande parte desse deslocamento pedagógico para a sua espetacularização, e advém dos processos que esta cria. Irei referir três: i) a espetacularização implica que os interesses de quem consome sejam mais relevantes do que os interesses de quem os produz; ii) ao passarem a ser um objeto de consumo, o seu valor e uso para a comunidade que os produz desaparece e passam apenas a valor de troca, dependente dos padrões de desejo de quem os consome; iii) passam a ser (re)significados de fora para dentro, são os interesses do consumidor que definem o seu papel (Carvalho, 2010).

Concluindo, este estudo permitiu construir quadros de análise pertinentes da definição do imaginário visual dessa escola, e de criar maior compreensão sobre os seus processos na atualidade. Permitiu avaliar e caracterizar práticas pedagógicas de criação e de fruição e situá-las nos modelos contemporâneos

da EA e de cultura. A consciência teórica apresentada, fruto das análises da situação histórica, social e econômica que vivemos na atualidade e das questões específicas da imagem revelaram-se essenciais para a interpretação e análise produzida. Assim, a questão da redefinição das práticas pedagógicas exercidas pela espetacularização do ensino nas escolas deve exigir maior investigação e análise crítica. Afinal, essa influência reestrutura todas as finalidades da educação escolarizada e o próprio papel da escola na atualidade.

Referências

ACASO, M. *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas em la enseñanza de las artes y la cultura visual*. 3. ed. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2014.

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1991.

BENJAMIN, W. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 1992.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2021.

CANETI, E. *Massa e poder*. Cavalo de Ferro, 2017.

CARVALHO, J. J. Espetacularização e canibalização das culturas populares na América Latina. *Revista Antropológicas*, ano 14, v.21, 2010.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Projeto Periferia, 2003.

DIDI-HUBERMAN, G. *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Lisboa: Orfeu Negro, 2017.

- FOSTER, H. *Design e crime: e outras diatribes*. Lisboa: VS Editor, 2020.
- GARCÉS, M. *Novo iluminismo radical*. 1. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2023.
- GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. Basic Books, 1973.
- HALL, S. *Cultura e representação*. Editora Apicuri e Editora PUC-Rio, 2016.
- HAMMOND, C. A. Roland Barthes, Guy Debord and the pedagogical value of creative liberation. *Prism Journal*, v. 1, n. 2, 2018.
- HAN, B.– C. *Infocracia: a digitalização e a crise da democracia*. Lisboa: Relógio D'Água, 2022.
- HARRIS, A.; WOJCIK, A.; ALLISON, R. V. How to make an omelette: a sensory experiment in team ethnography. *Qualitative Research*, v. 20, n. 5, 2020.
- HOFFMANN, A.; CASSINO, H. Infância, cultura visual e educação. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 01, jun. 2020.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. 2. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2020.
- KLING, K.; HOLLAND, K. *Jean Baudrillard and radical education theory: turning right to go left*. Brill, 2020.
- LEAVY, P. *Method meets art: arts-based research practice*. 3. ed. New York: Guilford Press, 2020.
- LIPOVETSKY, G. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

MAIA, T. *Vida a crédito*: arte contemporânea e capitalismo financeiro. 1. ed. Lisboa: Documenta – Sistema Solar, 2022.

MARTIN, L. J. Economías de la subjetividad: algunos comentarios sobre infancia, publicidade y consumo. *In*: VIADEL, R. M. *Infancia, mercado y educación artística*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2011.

MARZAL-FELICI, J. Proposals for the study of images in the post-truth era. *Profesional dela información*, v. 30, n. 2, 2021.

MIRANDA, J. B. M. *Constelações*: ensaios sobre cultura e técnica na contemporaneidade. 1 ed. Lisboa: Documenta – Sistema Solar, 2023.

MULLER, F. *Design ethnography*: epistemology and methodology. Los Angeles: Springer, 2021.

NORRIS, T. Consuming schooling: education as simulation. *Philosophy of Education*, v. 63, 2007.

ROLNIK, S. *Esferas da insurreiçãõ*: notas para uma vida não chulada. 1. ed. Lisboa: Teatro Praga – Sistema Solar, 2020.

SÁNCHEZ, L. V.-F. *La cultura visual em tempos digitais y posthumanos*. Sans Soleil Ediciones, 2022.

WALTORP, K. Multimodal sorting: the flow of images across social media and anthropological analysis. *In*: BALLESTERO, A.; WINTHEREIK, B. R. (edit.) *Experimenting with ethnography: a companion to analysis*. Duke University Press, 2021.

VIADEL, R. M.; ROLDÁN, J. A/r/tografía e investigación educativa basada em artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 31, n. 4, 2019.

6 O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NUMA PERSPETIVA PÓS-HUMANISTA: O CASO DE MARROCOS

<https://doi.org/10.34623/2j36-tm09/978-85-7826-996-8/cap6>

NATÁLIA LARANJINHA

Natália Laranjinha é docente na Universidade do Algarve (ESGHT) e professora convidada na Universidade de Meknès (Marrocos). É membro do Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) da UAlg. Realizou o seu pós-doutoramento em Estudos Artísticos na Universidade de Nova Iorque (NYU). É autora de vários artigos sobre literatura, cinema e artes e de um livro intitulado "Lars von Trier - Pathos et surfaces", publicado nas Edições Harmattan. Os seus interesses centram-se nas questões de representação não miméticas, as emoções e o pós-humanismo/transumanismo.

E-mail: natalia_laranja@yahoo.com

Introdução



globalização, as catástrofes ambientais, a proliferação da tecnologia e as desigualdades sociais, entre outros, convergiram para a necessidade urgente de repensar o ensino em geral e o das artes em particular. A própria noção de ser humano, atualmente corno de mutações, incita-nos a uma abordagem pós-humanista do ensino da arte, nomeadamente da contemporânea. Pretende-se, após delinear os contornos da educação à luz do pós-humanismo, apresentar a sua aplicação no ensino da disciplina “artes do espetáculo”, integrada no Mestrado em “Literatura, Artes e Multimédia”, numa universidade marroquina.

O pós-humanismo¹ crítico surge como uma resposta ao declínio do humanismo e como uma proposta de reconceptualização do sujeito. O humanismo projetou uma subjetividade baseada num sujeito uno, centrado e governado pela sua racionalidade. Frequentemente, numa posição eurocêntrica, o humanismo tutelava o protagonismo e a hegemonia do humano dentro de um quadro binário, em que as diferenças se catalo-

¹ Pós-humanismo, termo usado pela primeira vez por Ihab Hassan, em 1977: “There is nothing supernatural in the process leading us to a posthumanist culture. That process depends mainly on the growing intrusion of the human mind into nature and history, on the dematerialization of life and the conceptualization of existence” (Hassan, 1977, p. 835). Todavia, por vezes e erroneamente, o pós-humanismo encontra-se sobreposto ao de transumanismo. Este, impulsionado, nomeadamente por Max More e Nick Bostrom, defende e acredita na capacidade do homem de se superar através do desenvolvimento científico e tecnológico (*enhancement*).

gavam, facilmente, em “outros”. As minorias, as mulheres ou ainda os não-humanos (como os animais e a própria natureza) constituíam realidades exteriores, distintas e por vezes inconciliáveis com o sujeito humanista. Este antropocentrismo e eurocentrismo impôs a sua preeminência para além-fronteiras e, com ela, uma confiança cega na razão, no progresso humano e no aperfeiçoamento do mundo.

Os horrores da II Guerra Mundial contribuíram, em parte, para uma reflexão radical sobre a noção de humano e favoreceu o seu reposicionamento. A filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, entre outros, constitui uma crítica acérrima à noção tradicional de sujeito (centrado e supremo) e a dicotomia sujeito/objeto. Os filósofos rompem com as concepções tradicionais do sujeito como uma entidade fixa e apresentam-no como um processo dinâmico, em constante evolução, conectando elementos heterogêneos em montagens e agenciamentos específicos. O sujeito deleuziano inscreve-se numa visão mais fluida, rizomática e múltipla da existência.

Devemos mencionar a tentativa de dissolução do paradigma do humanismo com a “morte do homem” em Michel Foucault. A concepção do sujeito em Foucault é marcada por uma compreensão dos processos de subjetividade como intimamente relacionados às relações de poder, aos discursos sociais e às instituições. O sujeito apresenta-se como uma construção histórica e social, em vez de uma entidade estável e transcendente. Os indivíduos, ativamente envolvidos na criação de sua própria identidade, sofrem as forças externas que os moldam.

Por sua vez, Jacques Derrida desconstruiu os fundamentos tradicionais do conceito de sujeito, destacando a natureza diferida, indefinida e interligada da linguagem e do significado. A sua crítica desconstrutiva questiona as oposições binárias, os pressupostos metafísicos e as certezas que rodeiam o conceito de sujeito na tradição filosófica ocidental. Esses pensamentos pretendiam desenraizar o humano de uma subjetividade fixa,

una e destronar a sua hegemonia, e constituam, entre outros, a herança do pós-humanismo crítico.

Os progressos da ciência e da tecnologia, a globalização, os graves problemas ambientais ou, ainda, as patentes desigualdades sociais, entre outros, criaram um fluxo constante de modificações da nossa visão do mundo e do sujeito que nele habita. O pós-humanismo crítico, com todas as singularidades dos seus diversos pensadores, propõe uma reformulação do sujeito, mais plausível e, sobretudo, mais ajustado à nossa realidade. Dona Haraway, no seu livro o “Manifesto Ciborgue” (1985), aproxima o sujeito pós-humano da figura da ficção científica do ciborgue.

Na continuidade de Julien Offray de la Mettrie, com a superação do dualismo cartesiano através do homem-máquina, a metáfora do ciborgue representa a fusão e a maleabilidade dos seus componentes, em que as dualidades desaparecem. Esse ser híbrido, sem identidade fixa ou estável, incorpora as relações múltiplas e complexas entre humano e não humano. Rosi Braidotti, uma das pensadoras mais prolixas do pós-humanismo crítico e do novo materialismo, defende que não se trata de estar contra o humano, mas de reequilibrar a sua posição porque tem sido aprendido como: “a marker of European culture and society and for the scientific and technological activities it privileges” (Braidotti, 2022, p. 18). Outros pensadores, na área da educação, esclarecem que:

[...] the idea of the human is still captured in the gaze of the European renaissance ideal of rational Man being the measure of all things, resulting in a humanistic image of humans and the rights that govern them as universal. Central to Western modernity and the colonial ideology of European expansion, a hegemonic image of Man has played a role in defining the human not as a species [...] (Du Preez; Le Grange; Simmonds, 2022, p. 9).

Braidotti propõe o conceito de “sujeito nômade” ao referir-se a uma entidade fluida e em constante evolução e capaz de transcender categorias fixas como nacionalidade, etnia ou gênero. O sujeito nômade caracteriza-se pela mobilidade, adaptabilidade e disposição para abraçar a diversidade e a diferença. Transpondo as ideias basilares do pós-humanismo crítico para a educação, a filósofa apresenta formas pelas quais se pode influenciar positivamente o sistema educacional. Uma delas é pela integração das perspectivas pós-humanistas no currículo e dos seus valores na estrutura das instituições educacionais. Além de que a adoção de abordagens pós-humanistas para o ensino e aprendizagem podem criar um espaço colaborativo onde os participantes são incentivados a transcender perspectivas centradas no humano e abraçar a inclusão de entidades não humanas. Essa abordagem pedagógica enfatiza o pensamento crítico por meio da desfamiliarização, a consciencialização e desconstrução de privilégios (rejeição das hierarquias de poder). Braidotti (2019, p. 142) sugere que: “The emphasis on mixity, hybridity and difference makes for a practically oriented and relational style of teaching”.

O ensino da arte numa perspectiva pós-humanista

Num artigo publicado em 2010 e, infelizmente, em alguns aspectos ainda muito atuais, Martha Nussbaum apontava o declínio do ensino da arte nas sociedades neoliberais. Ansiosos por alcançar sucesso econômico, os países e seus sistemas educacionais negligenciam, de forma imprudente, habilidades essenciais (adquiridas através das artes) para a sustentação das democracias. As artes (e as humanidades) tendem a ser marginalizadas e a ocupar uma posição cada vez mais periférica, vistas como dispensáveis pelas políticas públicas, nomeadamente quando os países procuram libertar-se do que é considerado supérfluo para se manterem competitivos no mercado global. A

capacidade de pensar de forma independente e de interagir com os outros com respeito mútuo é fundamental para a resolução pacífica de diferenças, num mundo cada vez mais marcado por conflitos étnicos e religiosos.

As artes, entre outras competências, ampliam a nossa visão de mundo ao permitir-nos olhar através das experiências alheias, ao promover a empatia e ao proporcionar uma vivência da diferença, de maneira menos intimidadora do que num encontro direto com o outro (Nusbam, 2010).² O ensino da arte surge com maior urgência num mundo em que a ciência e a tecnologia abriram horizontes incertos – aprazíveis e assustadores – e causaram profundas modificações nas nossas condições de vida ao transformar o nosso universo mental, físico e social.

A bibliografia sobre educação³ e arte menciona, nomeadamente, a ineficácia dos modelos atuais, e apontam o desfasamento entre o ensino e a realidade, as práticas pedagógicas desatualizadas e a estagnação dos currículos (Oliveira; Sousa, 2022). A perspectiva pós-humanista apresenta-se como uma entre várias propostas que nos permite repensar conteúdos e práticas para despertar pontos cegos ou, como referido por Nussbam, fomentar o respeito pelas diferenças de forma a criar uma corresponsabilidade pelo mundo futuro.

-
- 2 Num artigo publicado no *Guardian*, no mês de janeiro de 2023, o jornalista alerta para a diminuição drástica na Inglaterra, nas escolas públicas, do ensino da arte, por questões orçamentais: “English state schools are facing a creativity crisis. Since 2010, enrolment in arts GCSEs has fallen by 40% and the number of arts teachers has fallen by 23%. [...] Art makes a person broader-minded and more imaginative. Yet the government’s bleakly utilitarian attitude to education has narrowed the opportunities available to state school students” (Guardian, 2023). As dificuldades enfrentadas pelo ensino da arte alastram-se por muitos países. Sobre os problemas da educação artística em Portugal, os autores Oliveira e Sousa (2022, p. 2) salientam que “Existe um claro afunilamento da diversidade cultural e das humanidades e, deste panorama, decorre uma educação desumanizadora e mecanicista, onde a educação artística se encontra em perigo de redução curricular ou até de extinção em vários países”.
- 3 De acordo com a SCOPUS, foram publicados, de 2020 até fevereiro de 2024, aproximadamente 200 artigos sobre educação e pós-humanismo. Expressão de pesquisa: TITLE-ABS-KEY (educat* OR pedago* OR teach*) AND TITLE-ABS-KEY (post-humanism OR posthumanism OR “post humanism”).

A física e filósofa Karen Barad, na linhagem do pós-humanismo crítico e do realismo agencial, define, no processo de produção do conhecimento, a *ética-onto-epistemologia*. Esta última propõe uma perspectiva na qual as questões de ética se entrelaçam no próprio tecido da produção e compreensão do conhecimento. Por sua vez, a ontologia – a natureza da realidade – apela ao reconhecimento da interconexão de todas as coisas no seu constante devir. E a epistemologia – como conhecemos o mundo – trata de compreender como o conhecimento emerge por meio das intra-ações. Ética, ontologia e epistemologia afiguram-se profundamente entrelaçadas e interdependentes.

We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part of the world in its differential becoming. The separation of epistemology from ontology is a reverberation of a metaphysics that assumes an inherent difference between human and nonhuman, subject and object, mind and body, matter and discourse ... [W]hat we need is something like an ethico-onto-epistem-ology – an appreciation of the intertwining of ethics, knowing, and being (Barad, 2003, p. 829).

Nesse contexto, Barad propõe a substituição de “interação” por um conceito-chave do seu pensamento, o de “intra-ação”, e sugere que a aprendizagem não é uma recepção passiva de informação, mas um envolvimento ativo com o mundo. Alunos e professores estão envolvidos num processo dinâmico de criação de sentido(s) que implica elementos humanos e não humanos. Na intra-ação, os objetos não interagem uns sobre os outros, mas surgem como fenômenos que emergem no e através das relações com outros fenômenos. O conhecimento não se constitui como uma representação de verdades preexistentes, mas antes como um produto de intra-ações específicas entre o observador e o observado. A intra-ação, no contexto

da educação, enfatiza a natureza dinâmica e coconstitutiva da aprendizagem, ao reconhecer os emaranhados entre os agentes humanos e não humanos e ao permitir múltiplas interpretações e compromissos.

Barad apresenta outro conceito-chave ligado ao de “intra-ação”, o de difração – conceito introduzido anteriormente por Haraway (1992), em vez de reflexão. A difração, retirada da física, define uma possível mudança na direção de propagação de uma onda quando esta encontra um obstáculo ou uma pequena abertura. Entendido de modo alargado, abordar, por exemplo, de modo difrativo os textos e tradições intelectuais significa lê-los dialogicamente “um através do outro”, o que cria resultados criativos e inesperados e permite uma transdisciplinaridade.

A arte testemunha e transmite, pela criação de outras visões, as realidades sócio-históricas onde se inscreve. Muitas vezes, controversa e subversiva, tem uma capacidade única em originar canais comunicativos através dos afetos e do pensamento. O ensino da arte contemporânea, numa perspectiva pós-humanista, nomeadamente através do quadro apresentado por Barad, pretende desafiar as perspectivas tradicionais centradas, exclusivamente, no humano ao explorar as implicações da evolução das tecnologias e das mudanças socioculturais, assim como reavaliar a condição humana. As perspectivas pós-humanistas no ensino da arte podem incentivar a reflexão sobre a identidade humana e sua relação com contextos sociais, culturais e tecnológicos mais amplos, ao questionar noções fixas do sujeito e abraçar uma compreensão mais fluida da identidade

O ensino da arte contemporânea em Marrocos

Desde a independência de Marrocos, em 1956, até a atualidade, o sistema educacional tem sido tema de inúmeras dis-

cussões⁴ e controvérsias, todavia: “African universities have been shaped by colonialism and organised according to European models [...]” (Le Grange, 2014, p.1286). O sistema educacional marroquino ainda se encontra muito ancorado aos modelos europeus, nomeadamente o francês. À medida que a sociedade marroquina muda, influenciada pela globalização e por transformações sociopolíticas, como as provocadas pela Primavera Árabe, a educação também sofre profundas alterações.

A convite de um colega marroquino, lecionei um módulo de “Artes do Espetáculo” num Mestrado em “Literatura, Artes e Multimédia”. O objetivo desse convite era trazer professores estrangeiros, com novas abordagens e currículos contemporâneos até aos alunos. Tentei aplicar alguns aspectos do ensino numa perspectiva pós-humanista, nomeadamente em relação a três pontos que me pareceram mais significativos no dado contexto: a escolha do currículo, a relação professor/estudante (interações) e a escolha do método difrativo, de modo a valorizar a transdisciplinaridade.

Com um currículo ainda clássico, do ponto de vista das artes do espetáculo, o teatro mantém-se, no ensino superior marroquino, como a arte cênica de eleição em detrimento, por exemplo, da dança, das performances ou, ainda, dos espetáculos de marionetas. Os alunos, situados entre tradição e modernidade, demonstram uma forte curiosidade em relação à arte contemporânea, no entanto as resistências surgem quando são mostradas outras formas de identidade, em particular as de gênero. Nas artes cênicas, em que o corpo⁵ é a matéria-pri-

4 Em 2023, em Marrocos, arrancou o «Pacte Esri 2030» (Le Plan national d'accélération de la transformation de l'écosystème de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation) que coloca o acento, principalmente, na inovação tecnológica e na transição digital e mudanças de curriculum (alguns não sofriram alterações há 20 anos) de forma a estarem mais adequados à realidade, ao tecido económico e social.

5 Como afirma Anouar Ouyachchi sobre a dimensão sagrada do corpo em Marrocos: [...] le corps est là comme réalité incontournable, omniprésent, pris dans la trame d'une multitude de discours qui le construisent et le déconstruisent, en montrant

ma, depara-se, igualmente, com constrangimentos por parte de alguns alunos, na visualização de corpos erotizados e expressões homossexuais⁶. Todavia, o ensino da arte contemporânea, numa perspectiva do pós-humanismo crítico, possibilitou uma abordagem mais descentralizada e mais receptiva/ativa por parte dos alunos para abordar temas sensíveis. A minha escola dirigiu-se para espetáculos em que o humano é apreendido enquanto processual e relacional.

Favoreci uma abordagem transdisciplinar ao procurar criar uma compreensão mais abrangente⁷. Como afirma a Comissão Canadiana para a UNESCO (2020), o objetivo é desenvolver um quadro conceitual que permite incorporar percepções de diferentes disciplinas e incluir conhecimento não acadêmico:

Nous devons aller au-delà des disciplines et adopter une approche beaucoup plus radicale qui ne soit pas centrée sur celles-ci, mais plutôt sur une démarche holistique. C'est ce que préconisent les penseurs posthumanistes. Les problèmes auxquels nous sommes confrontés

tant son importance symbolique que le malaise qu'il continue à susciter dans une société en pleine mutation [Ouyachchi, 2011, p. 164].

- 6 O Islão não é apenas a religião do Estado, mas também uma identidade normativa com códigos comportamentais. Algumas obras de arte que abordam e mostram certas realidades, do ponto de vista sexual, estão proibidas em Marrocos, como, por exemplo, “O último combate do capitão Ni’mat” (2011), do escritor Mohamed Leftah, que conta a paixão desenfreada de um militar egípcio aposentado e do seu jovem doméstico núbio. O filme “Much loved” (2015), de Nabil Ayouch, ao retratar a vida de quatro prostitutas em Marrakech, também sofreu o mesmo tipo de censura: ambos acusados de atentados à moral e aos valores marroquinos. Todavia, os mais jovens tentam, cada vez mais, conciliar a nova realidade, a emergência da tecnologia, a globalização com a tradição.
- 7 Ceder menciona a importância de integrar conhecimentos produzidos fora do âmbito acadêmico; em certas culturas, a visão da natureza, por exemplo, afastada de um antropocentrismo, coaduna-se com o pensamento pós-humanista: “Indigenous philosophies can function as valuable contrasts to humanist thinking and as an inspiration for posthumanist philosophy. For example, in indigenous philosophy, the human being is usually not governing the nature, but is a part of it. Nature is not seen as a resource ready to be exploited in order to maximize profit; nature is maintained by taking what one needs from it and not disturbing it any more than necessary. This is a consequence of the view that all parts of the world are interconnected, which contrasts a humanistic individualistic or anthropocentric worldview.” (CEDER, 2015, p.55)

dans le monde d’aujourd’hui sont complexes, et seuls les modes de pensée qui reconnaissent, éliminent et comblent les fossés disciplinaires et qui, au final, les dépassent en tenant compte des nombreux aspects complexes de ces problèmes, offrent des possibilités réalisables. En exposant les apprenants, de l’école maternelle jusqu’aux cycles supérieurs, à une telle réflexion, nous leur permettrons de voir le monde et tous ses êtres, ses espaces et ses lieux comme étant entremêlés, interconnectés (Blaikie; Daigle; Vasseur, 2022, p. 5).

A arte contemporânea, e no caso preciso das artes dos espetáculos, revela-se fecunda em entrelaçamentos de seres e espaços. Um dos espetáculos escolhidos que me permitiu explorar vários aspectos já referenciados foi “Robot Dreams” (2019), de Iris Meinhardt (Figuras 1 e 2). A artista, marionetista e coreógrafa, põe no palco humanos, robots e “animais”. Para este espetáculo, a artista contou com uma equipe multidisciplinar de forma a fazer interagir os bailarinos com presenças tecnológicas.

Figura 1 – Robot Dreams



Fonte: Foto de Michael Krauss⁸.

⁸ Disponível em: <https://www.meinhardt-krauss.com/galerie/25192/robot-dreams.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Figura 2 – Robot Dreams



Fonte: Foto de Michael Krauss.

A encenação cria um espetáculo no qual as fronteiras entre o homem, o animal e o robot se desfocam. Uma das questões que o espetáculo levanta é: o que acontece quando o homem, os animais e a tecnologia interagem e evoluem juntos? As bailarinas incorporam no seu corpo uma parte de um corpo animal através de uma prótese mecanizada: como umas asas ou uma cauda de um escorpião; em vez de uma antropomorfização do animal, este é apreendido numa perspectiva de identidade/alteridade. Nessa ligação com o(s) outro(s), elas experimentam e descobrem vários espaços e movimentos corporais através do devir animal e máquina.

Na primeira parte do espetáculo, uma presença mecânica (a cabeça de um robot e um braço) entra em relação com o bailarino, o que desencadeia nele e no robot um diálogo e modificações também corporais e espaciais. O espetáculo proporciona aos bailarinos e aos espectadores, por meio do devir animal/objeto, a vivência de experiências não familiares, delineadas por novas configurações que estabelecem uma continuidade entre o homem, o animal e a tecnologia.

Além disso, o espetáculo possibilita a empatia em relação aos seres não humanos, lembrando-nos que somos parte de

um todo e que estamos no mundo, e não fora dele. A separação entre natureza e cultura dissipa-se ao colocar fios ao longo dos braços dos bailarinos de forma a dialogarem com as presenças mecânicas. No espetáculo, a relação horizontal, ao expandir o escopo do sujeito além das fronteiras humanas, substitui a relação vertical entre o humano, os animais e entidades tecnológicas.

Outros espetáculos escolhidos foram os da marionetista e bailarina Ilka Schönbein, que põem sobre cena a artista em interação com “outros”. Estes outros – próteses do rosto, membros etc. – são moldados a partir do seu próprio corpo. Os “*masques du corps*”, como os caracteriza Schönbein, contestam a identidade humana, enquanto compacta e fechada, ao revelar um corpo híbrido em que as próteses (os outros) entram em diálogo com ela, intercambiando ou fragmentando a sua identidade. Os corpos deslocados reorganizam-se noutros espaços de identidade. A dicotomia entre objeto e humano ou, ainda, entre natureza e cultura esvanece-se: “We see a hybrid body that deconstructs the autonomous self: fused limbs become separate, erasing any clear idea of the puppeteer and the puppet” (Beraldi, 2018, p. 220).

Figura 3 – *Le voyage d’hiver* (2003)



Fonte: [s.l.].

Figura 4 – Metamorphosen 2



Fonte: [s.l.].

A desestabilização de identidades em Shoinbein permite abordar, entre outras, as questões de gênero, ao tornar visível a diversidade que no corpo habita e a(s) relações tecidas entre as várias presenças. As perspectivas pós-humanistas contribuem para uma compreensão mais inclusiva e dinâmica das relações de gênero, desafiando as normas tradicionais, reconhecendo a fluidez e multiplicidade do sujeito: “Posthumanism thus undoes the category upon which gender oppression operates by refusing to accept the definition of human as it is—as inherently gendered” (Howlet, 2028, p. 109).

Além do currículo, o ensino superior marroquino caracteriza-se numa forte hierarquia, em que a dicotomia entre professor/aluno não só está muito sinalizada, como perturbadoramente presente. O professor representa o detentor do conhecimento e o aluno o seu consumidor. O desafio prendeu-se com a tentativa de inverter essa relação alinhada, de forma a criar um espaço de liberdade de expressão, sem pressões ou críticas, trata-se de “[...] recalibrer les relations entre enseignants et apprenants afin qu’elles ne soient ni hiérarchiques, ni potentiellement oppressives. Ainsi la pédagogie peut être vue comme un parcours de découverte collaboratif, plutôt que comme une simple transmission de contenu” (Blaikie; Daigle; Vasseur, 2022, p. 4).

Tentei criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e equitativo (intra-ações); vários autores exemplificam a comunicação entre professor e aluno em sala de aula através de uma metáfora musical (Du Preez; Le Grange; Simmonds, 2022, p. 13). Ao contrário das configurações tradicionais em que a comunicação é semelhante a uma orquestra clássica, com o maestro (professor/aluno) dando as indicações com base na partitura (resultados predeterminados) e os membros da orquestra (estudantes) seguem e refletem quem lida, os autores sugerem “as conversas complicadas”, como o jazz improvisado, que não estão em conformidade com resultados predeterminados, mas produzem algo novo e transformam os envolvidos.

Entende-se por “conversas complicadas” espaços de aprendizagem que exigem dos professores não procurarem fornecer argumentos “herméticos”, mas espaços para construir continuamente diferentes e novos entendimentos de aprendizagem. As “conversas complicadas” não são predeterminadas, mas antes intra-ações abertas: “The phenomenon that is captured by ‘intra-action’ is transdisciplinarity. Whether it is in a scientific context or an artistic one, intra-action emerges from the assemblage and enmeshment of viewer, phenomenon and apparatus (amongst others)” (Burnard; Colucci-Gray, 2021, p. 10).

Por último, umas das dificuldades apontadas pelos alunos situava-se na dificuldade em expressar-se (com autoconfiança), afastados dos conteúdos fixos impostos pelos currículos. Sobre a aprendizagem no ensino superior marroquino, Mann salienta que “The traditional vision of education is prevailing; learning still consists of «silently» copying down contents of lessons projected on a screen, rote memorising them and regurgitating them during the examination” (Maan, 2012, p. 47).

Em 2023, Ouahani e Hiba publicaram uma reavaliação do mesmo tema e, apesar de algumas melhorias, os problemas de fundo mantêm-se: “Students’ CT abilities are largely neglected, if not marginalized and suppressed, given the fact that the

successful, in the eyes of educational practitioners, is the one who gets the highest mark in exams, which, in turn, require mere regurgitation of knowledge” (Ouahani; Hiba, 2023, p.92). Maan refere, ainda, que essa “memorização” leva os alunos à não inclusão dos seus conhecimentos e experiências. Em consequência, há dificuldades em incorporar novas aprendizagens, especialmente se estudarem apenas para os exames, já que regressam às suas crenças originais fora da aula.

Por conseguinte, evidenciou-se a premência em levar os alunos ao pensamento crítico e à elaboração da sua própria construção de sentido(s): “Diffractive methods therefore illuminate the fluid and ever evolving process of world making in which phenomena are constituted through their material entanglements. In contrast, reflective methods produce static representations of a reality that is assumed to be pre-existing and stable” (Hill, 2017, p.3). Em vez de começar com um enquadramento teórico, foi solicitado aos alunos para se focarem, nos espetáculos mencionados, nas multiplicidades das várias identidades, nas novas possibilidades de devir e realçar espaços em que a mudança ocorre e como a realidade é recriada a cada movimento e interação.

Realizou-se um modo de análise que reconheça as maneiras pelas quais o conhecimento e a compreensão se produzem através das interações e emaranhamentos de vários elementos e perspectivas. Por um lado, a metodologia difrativa capacita os alunos a se tornarem participantes ativos na construção do conhecimento, por outro, encoraja-os a envolverem-se criticamente com as teorias e perspectivas existentes e dominantes.

Conclusão

Partir de uma perspectiva pós-humanista proporcionou, por um lado, o afastamento de uma posição antropocêntrica e eurocêntrica, por outro, revelou-se um modelo mais próximo

dos alunos marroquinos, porque permitiu refletir a nossa realidade global. A educação pós-humanista considera a natureza híbrida da existência contemporânea, e a desconstrução dos dualismos estimula uma compreensão mais matizada da interconexão de vários elementos dentro de contextos educacionais. Nesta linha, ela permitiu explorar, através da arte contemporânea, uma visão mais inclusiva ao abraçar o pluralismo, a diversidade e ao reconhecer a multiplicidade de identidades e formas de conhecer.

Facilitou não somente a abordagem de temas sensíveis, como a identidade de gêneros e a sexualidade, como também a integração e valorização de realidades não humanas (animais e tecnologia). O(s) espaço(s) criados entre os alunos e a professora originou trocas valiosas e abriu possibilidades críticas e imaginativas. A educação sob o prisma do pós-humanismo crítico apela, em última instância, a questões éticas, da construção de um melhor (e possível) futuro através de um entrelaçamentos e de um esforço conjunto, no qual a arte tem um papel preponderante: “By bringing posthumanism to educational discussion and research, and by renewing structures, managerial approaches and curriculum work in education, we can get new relevant tools with which to build a sustainable society and future for all species” (Konst, 202, p. 793).

Referências

BARAD, Karen. *Meeting the Universe Halfway – Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & London: Duke University Pres, 2007.

BERALDIN, Alexandre. Dislocated identities. Bodies of becoming in Ilka Schönbein's. *Winterreise and Tibo Gebert's Manto*. *itw: im dialog*, v. 5, p. 216–228, 2021.

BLAIKIE, Fiona; DAIGLE, Christine; VASSEUR, Liette. *De nouvelles voies pour l'enseignement et l'apprentissage : l'approche posthumaniste*. Commission Canadienne pour l'UNESCO, Ottawa, Canada, décembre 2020.

BRAIDOTTI, Rosi. *Posthuman Knowledge*. Cambridge, UK: Polity Press, 2019.

BRAIDOTTI, Rosi. *Posthuman Feminism*. Cambridge: Polity Press, 2022.

BURNARD, P.; COLUCCI-GRAY, L. Reframing STEAM by posthumanizing transdisciplinary education: Towards an understanding of how sciences and arts meet and matter for sustainable futures. *Convergence Education Review*, v. 7, n. 2, 2021.

CEDER, Simon. *Cutting through water towards a posthuman theory of educational relationality*. Division for Education. Lund University, 2015.

DU PREEZ, Petro; LE GRANGE, Lesley; SIMMONDS, Shan. Re/Thinking Curriculum Inquiry in the Posthuman Condition: A Critical Posthumanist Stance. *Education As Change. University of Johannesburg and Unisa Press*, v. 26, 2022. Disponível em: <https://unisapressjournals.co.za/index.php/EAC/article/view/11460>. Acesso em: 23 fev. 2024.

HARAWAY, Donna. A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s. In: SEIDMAN, Steven. (ed.). *The Postmodern Turn: New Perspectives on Social Theory*, Cambridge University Press, 1994. p. 83-115.

HASSAN, Ihab. Prometheus as Performer: Toward a Posthumanist Culture? A University Masque in Five Scenes, *The Georgia Review*, v. 31, n. 4, p. 830-50, 1977.

HILL, Cher M. More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner. *Teacher Learning and Professional Development*, v. 2, n. 1, p. 1-17, jun. 2017.

HOWLETT, Caitlin. Teacher education and posthumanism. *Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 106-118, 2018.

KONST, T. Posthumanism – an emerging paradigm shift in higher education? INTED2021 PROCEEDINGS. 15TH INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE, 8-9 March, 2021, p. 790-794. *Atas [...]*. 2021. Disponível em: <https://library.iated.org/view/KONST2021POS>. Acesso em: 10 mar. 2025.

LE GRANGE. Currere's active force and the africanisation of the university curriculum. *SAJHE*, v. 28, n. 4, p. 1283-1294, 2014.

MAAN, Najia Abdallaoui. Critical Thinking and the Moroccan Educational Context. *Al-Madrassa Al-Maghribiya*, n. 4-5, out. 2012.

MEINARDT; KRAUSS. *Cinematic Theater*. [s.d.], [s.l.]. Disponível em https://www.meinhardt_krauss.com/seite/406214/mitwirkende.html. Acesso em: 22 dez. 2023.

NUSBAMM, Martha C. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, 2010.

OLIVEIRA, Mónica; SOUSA, Ana. "A Educação Artística na atualidade: Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis". *Human Review: International Humanities Review – Development of New Teaching Skills*, v. 11, n. 4, 2022.

OUAHANI, Nasr-edine; HIBA, Brahim. Critical Thinking Practice in Moroccan Higher Education: An Evaluation. *International*

Journal of Linguistics, Literature and Translation, v. 6, n. 1, p. 91-97, 2023.

OUYACHCHI, Anouar. De l'hybridité du corps dans l'art marocain. Récits du corps au Maroc et au Japon. *Itinéraires*, p. 163-172, 2011-3. DOI: <https://doi.org/10.4000/itineraires.1570>

THE GUARDIAN. The Guardian view on arts education: a creativity crisis – Editorial. *The Guardian*, fev. 2023. Disponível em <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/feb/07/the-guardian-view-on-arts-education-a-creativity-crisis>. Acesso em: 24 jan. 2024.

7 EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM MOSTRAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

<https://doi.org/10.34623/650q-3492/978-85-7826-996-8/cap7>

ELTON DA SILVA SOUZA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Pedagogo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do grupo Investigação em Arte, Ensino e História (IARTEH) e do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto)biográficas (GEPAS).

E-mail: eltonda.souza@aluno.uece.br

ANA CRISTINA DE MORAES

Doutora em Educação (UNICAMP), com Estágio de Pós-Doutorado em Educação (UFC). Mestra em Educação (UFC). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes (UECE). Graduada em Arte-educação (UniGrande) e em Serviço Social (UECE). Professora adjunta da UECE. Vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UECE - PPGE - e ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação - MAIE. Líder do Grupo de Pesquisa Investigações em Arte, Ensino e História (IARTEH). Bolsista de Produtividade pelo CNPq (PQ2). Agências financiadoras: CNPq e FUNCAP.

E-mail: cris.moraes@uece.br

Introdução

Durante o processo de investigação de mestrado, conduzido na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), desenvolvemos uma mostra artístico-pedagógica, em colaboração com estudantes do Curso de Pedagogia que participaram de uma pesquisa de mestrado. A iniciativa, centrada no método “Colcha de Retalhos”, de Berkenbrock-Rosito (2009), incentivou os participantes a criarem obras visuais inspiradas em suas próprias vivências. A qualidade e o impacto dessas produções nos motivaram a expandir o projeto para além das salas de aula, organizando uma exposição nos corredores da universidade.

O propósito deste artigo é refletir acerca do potencial educativo das mostras artístico-pedagógicas na formação de pedagogos, destacando como a interseção entre arte e o campo educacional pode enriquecer o aprendizado e fomentar a criatividade dos futuros profissionais da área.

Diferentemente dos princípios da pedagogia formal, que seguem uma abordagem progressiva e linear, com os alunos adquirindo conhecimentos transmitidos pelo professor tradicional, a construção dessa experiência adotou uma perspectiva que possibilitasse o surgimento do que Moraes e Ribeiro (2020, p. 15) chamam de a figura do artista-pedagogo e político (conceito este também associado a Schiller, como ele mesmo também pontua) que “designa o educador que cuida de sua matéria, o homem, tanto objetiva como subjetivamente, via pro-

cessos educativos, com a intenção de promover uma educação estética”, ao passo que a adoção de tal perspectiva nos permitiu caminharmos por uma metodologia que instaura um processo criativo recorrendo a uma pedagogia acolhedora e criativa.

Segundo Pimentel (2018), desde meados do século XX, as práticas artístico-pedagógicas passaram por transformações significativas no que tange as suas propostas e finalidades educativas. A autora salienta que, antes, essas práticas eram frequentemente limitadas a técnicas isoladas, aplicadas em uma única aula e com objetivos restritos. No entanto, atualmente, observamos uma mudança para projetos mais abrangentes, que integram tanto ações teóricas quanto práticas. Essa evolução reflete uma saída do tecnicismo em direção a uma compreensão mais profunda e conceitual.

A escolha de práticas específicas, tanto no campo artístico quanto no pedagógico, não se restringe mais a meras técnicas. Agora, busca-se uma visão mais completa e contextualizada. Isso está alinhado à Abordagem Triangular, que considera os aspectos de criação, apreciação e reflexão na educação artística. A arte transcende fronteiras de tempo, espaço e lugar, influenciando e sendo influenciada pelo contexto social em constante mudança, e isso implica um enriquecimento de saber e aprendizagem quando instituído de forma séria em ambientes de formação.

Refletimos, neste capítulo, sobre o potencial estético-formativo das mostras artístico-pedagógicas pós-cenário pandêmico, em que instituições de ensino superior tentam superar um processo de mortificação tanto estrutural (após longos anos de abandono do poder público) quanto de desânimo e desencanto por parte do seu corpo discente. Em seguida, apresentamos nossa experiência com mostra artístico-pedagógica e o potencial que vimos nessa experiência.

Para que é uma mostra artístico-pedagógica?

Em colapso o planeta gira, tanta mentira
 Aumenta a ira de quem sofre mudo
 A página vira, o são delira, então a gente pira
 E no meio disso tudo, ‘tamo tipo...
 Passarinhos
 Soltos a voar dispostos
 A achar um ninho
 Nem que seja no peito um do outro
 Passarinhos
 (Emicida e Vanessa da Mata)

A complexidade do ambiente acadêmico contemporâneo, caracterizado por uma diversidade de desafios educacionais, impõe a demanda por uma formação mais abrangente e flexível para os futuros professores. Um dos desafios mais recentes da educação no Brasil foi a pandemia de SARS-Cov-2 (covid-19). Segundo Meneses e Souza (2022), durante o período da pandemia, as instituições de ensino no Brasil enfrentaram inúmeros desafios, para as universidades, por exemplo, a extensão se tornou especialmente complexa devido ao distanciamento social. Além disso, conciliar essa atividade extensionista com o ensino e a pesquisa, especialmente nas áreas humanas que valorizam a interação interpessoal, foi um dos grandes obstáculos, e essa condição imposta por aquele período deixou algumas sequelas para a criação de propostas artísticas, culturais e pedagógicas em espaços coletivos.

A música “Passarinhos” (composição de Emicida e Vanessa da Mata), com a qual abrimos este tópico, utiliza uma metáfora poética para abordar o cansaço e desgaste emocional diante das adversidades da vida moderna. O anseio implícito da canção pela harmonia e a sustentabilidade (em diversos âmbitos) nos fez refletir sobre as questões que estamos tentando enfrentar nos espaços acadêmicos, como, por exemplo, a mor-

tificação, a desmotivação e a falta de esperança na educação, enquanto buscamos meios de consolidar estes “ninhos” nas relações humanas institucionais, aqui simbolizados por um lugar seguro, acolhedor, formativo e que incentive a criatividade dos indivíduos.

Nesse contexto, a busca constante por aprimoramento e inovação no processo de ensino e aprendizagem é uma realidade da qual precisamos estar atentos “[...] sobre a fragmentação e a mortificação do corpo na universidade e sua necessária mobilização, tendo em vista uma intenção seria de educação integral [...]” (Moraes; Ribeiro, 2020, p.18). Para que os futuros professores estejam preparados para enfrentar essa complexidade, é fundamental que as licenciaturas incluam experiências culturais e artísticas enriquecedoras durante a sua formação inicial, para que possamos dotar vida novamente nos espaços institucionais.

Entendemos que despertar o interesse pelo conhecimento exige mais do que simplesmente transmitir informações. É fundamental capturar a atenção, envolver os sentidos e criar uma verdadeira atração pelo saber, tal posicionamento corresponde ao que Moraes (2020) chama de sedução pedagógica:

Em perspectiva aproximada, George Snyders (1995) atribui a essa dimensão sedutora do processo de ensino/aprendizagem o que ele concebe como ‘alegria cultural’, uma dinâmica interativa e atrativa necessária à conquista de aprendizagens significativas em espaços formais de ensino. Para ele, sedução pedagógica e alegria caminham juntas, sendo esta uma força que gera envolvimento e engrandece um trabalho educativo [...] (Moraes, 2020, p. 74).

Nesse cenário, é crucial que os educadores considerem cuidadosamente esse aspecto. Suas estratégias pedagógicas devem ser cativantes e alinhadas aos interesses e valores dos estudantes para que, através dessa sedução, possamos cons-

truir uma conexão entre o conhecimento e a curiosidade dos alunos, tornando o processo educativo mais significativo e envolvente (Moraes, 2020).

Ao vivenciar diferentes expressões culturais, como música, literatura, artes visuais e teatro, os futuros professores ampliam seu repertório e desenvolvem habilidades essenciais, pelo menos é isso que mostra pesquisas recentes como a de Lima (2024), sobre musicalização na formação de pedagogos, ou de Moraes, Paixão e Silva (2023), com literatura de Cordel. Essa imersão, como vemos nos trabalhos citados, não se limita apenas ao conhecimento técnico, ela também promove sensibilidade, criatividade e pensamento crítico, pois quando os (futuros) professores têm contato com a riqueza da cultura e da arte, tornam-se mais aptos a compreender e atender às necessidades diversificadas de seus alunos.

Lampert e Nunes (2015) expressam receio de que o comprometimento intenso às atividades de docência muito rígidas pode resultar em um distanciamento dos espaços artísticos e acadêmicos, afetando a relação criativa com o planejamento, a pesquisa e a criação poética. Essa situação, pontua Lampert e Nunes (2015), evidencia uma lacuna entre a educação, os museus e os circuitos artísticos, reforçando a noção de que o melhor é deixar cada um em seu espaço de legitimação, quando, na verdade, um elo entre todos esses espaços e a disseminação dos seus saberes para um público abrangente pode ser proveitoso.

Quando propomos formação cultural de forma acessível nas universidades, isso acaba por reverberar positivamente na formação, mas, frequentemente, esbarra na falta de investimento para ações dessa natureza. No entanto, temos sido insurgentes e feito da maneira possível esses tipos de experiência. Professores que valorizam e incorporam elementos artísticos em sua prática pedagógica conseguem estimular o interesse dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo, além disso a sensibilidade cultural permite que os docentes reconhe-

çam as diferentes perspectivas e identidades presentes na sala de aula, criando um ambiente mais inclusivo e enriquecedor, Souza (2024) aponta isso com seu estudo.

Ao delinear uma mostra artística no nosso imaginário, vem provavelmente na nossa mente um evento que ocorre em galerias ou museus para expor obras de arte. Mas essa lógica espacial pode e deve ser subvertida, e foi o que fizemos com uma turma de oitavo semestre do Curso de Pedagogia, ao levar nossa mostra para os corredores do bloco do curso na UVA – uma das três universidades públicas estaduais do Ceará.

Nosso desejo, ao conceber essa atividade, era de proporcionar ao público a oportunidade de apreciar e refletir sobre as manifestações artísticas produzidas pelos estudantes. Como Peixe e Domes (2022, p. 03), acreditamos que a construção de movimentos interativos no ambiente arte-educativo pode criar espaços que permita novas perspectivas, visando expandir os conhecimentos dos alunos, assim como seus processos sensíveis, reflexivos e argumentativos. Além de oferecer aos pedagogos-artistas uma plataforma para apresentar suas criações ao público, essas exposições desempenham um papel crucial que vai muito além da simples mostra de arte. Os estudantes puderam estabelecer conexões não apenas por meio das obras, mas também uns com os outros e com suas próprias experiências, memórias e preocupações. Eles relacionaram essas conexões com seu contexto social, suas condições de vida atuais e suas histórias pessoais.

Os retalhos (como chamamos as produções dessa atividade) eram inspirados nas metáforas imagéticas das histórias de vida dos participantes. Estas histórias foram escritas e refletidas por eles, em um movimento dialético e coletivo que, ao passo que se consolidava, enriquecia a bagagem cultural dos participantes. A exposição de obras incentivou discussões e reflexões sobre questões sociais, culturais e estéticas em meio aos corredores da universidade.

Figura 1 – A mostra artística nos corredores



Fonte: Elaboração própria dos autores.

Respondendo à pergunta que abre esta seção, no contexto educacional, as mostras artísticas que imbuem intenções pedagógicas desempenham um papel relevante ao inspirar professores a desenvolverem atividades criativas em sala de aula e, ainda, ao ampliar a sensibilidade estética dos educadores, tornando-os mais aptos a estimular a apreciação estética nos discentes. Além disso, as artes podem ser integradas a outras disciplinas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem (inclusive, foi o que fizemos).

Segundo Souza e Santos (2024), abordagem dessa natureza contribui para a formação estética omnilateral dos pedagogos, considerando não apenas os meios formais de atuação, como professor ou estudante, mas também os diversos aspectos da vida como um todo. Trata-se de uma formação que abrange múltiplas dimensões humanas, promovendo um desenvolvimento integral e abrangente.

Segundo Moraes (2020), como educadores, vale a pena nos atentarmos para a qualidade estética do que oferecemos

aos aprendizes, seja em textos escritos, visuais, sonoros ou corporais. Promover diferentes formas de organização espacial na sala de aula, acolhendo os corpos para interagirem uns com os outros, e deslocar a “aula” para outros espaços, como uma praça, um museu ou os corredores da universidade, são ações que enriquecem a experiência educacional. Essas práticas fomentam a conversação, a troca e o encontro de corpos perceptivos que vivificam os sentidos, criando uma relação mais profunda com o mundo.

Encorajamos a presença de corpos vibráteis assim como Moraes (2020), nos quais as experiências acontecem intensamente no nível dos afetos e do imaginário, servindo de base para nossas elaborações e, conseqüentemente, para mutações subjetivas. Corpos lúdicos, brincalhões, pesquisadores, conhecedores e expressivos instauram uma maior potência de vida nos processos educacionais, transformando a aprendizagem em uma experiência mais rica e envolvente.

Do processo criativo à efetivação de uma experiência

Durante o período de novembro de 2022 a fevereiro de 2023, colaboramos com a professora responsável pela turma de Pedagogia na elaboração do plano de atividades para a disciplina Práticas Integradoras VIII. Nossas discussões refinaram a proposta da disciplina e optamos por desenvolver um curso de extensão baseado na abordagem da Colcha de Retalhos. O ponto de partida dessas intervenções remonta a uma investigação de mestrado, que organizou uma turma do oitavo período do Curso de Pedagogia para uma pesquisa-formação (Moraes; Queiroz; Lima, 2024) realizada entre 07 de março de 2023 e 16 de maio de 2023.

Os vínculos implícitos que deram origem à nossa mostra artístico-pedagógica são centrados nos aspectos identitários, que se manifestam dentro das criações artísticas e exploram, de

maneira criativa, diversos universos possíveis que se originaram das narrativas (auto)biográficas elaboradas por meio do dispositivo Colcha de Retalhos.

Assim, a tessitura dos processos metodológicos dessa experiência se amparou no dispositivo formativo e investigativo Colcha de Retalhos, de Berkenbrock-Rosito (2009). Esse dispositivo se baseia na ideia de que o desenvolvimento da autonomia e emancipação das pessoas ocorre através da utilização da narrativa e da reflexão sobre a dimensão estética de sua jornada formativa. Ao utilizar a narrativa, os participantes são encorajados a revisitar e reinterpretar suas experiências de vida, integrando-as de maneira que favoreça um crescimento pessoal e um entendimento mais profundo de si mesmos.

A metodologia proposta por Berkenbrock-Rosito (2009) opera em três dimensões distintas: escrita, pictórica e oral. Cada uma dessas dimensões traz uma forma única de expressão e reflexão, possibilitando uma abordagem multifacetada do processo formativo. A escrita permite a elaboração detalhada das experiências, enquanto a dimensão pictórica oferece uma representação visual e simbólica dessas vivências. A dimensão oral, por sua vez, facilita a troca de histórias e percepções em um contexto coletivo, promovendo um ambiente de aprendizado compartilhado.

Essas três dimensões combinadas criam um ambiente propício para a emancipação e o desenvolvimento integral dos participantes. A dimensão autobiográfica, que envolve a reflexão sobre histórias pessoais, proporciona uma compreensão mais abrangente das trajetórias individuais. A dimensão coletiva promove a troca de experiências e reflexões entre os participantes, enriquecendo o aprendizado através da diversidade de perspectivas. A dimensão estética valoriza a beleza e a criatividade no processo formativo, incentivando a expressão artística como um meio de reflexão e autoconhecimento. Juntas, essas dimensões fornecem um suporte robusto para o

desenvolvimento da autonomia e emancipação pessoal (Souza; Santos, 2024).

Durante nossas atividades em sala de aula, realizamos algumas adaptações, seguindo a abordagem proposta por Santos e Astigarraga (2023). Elas iniciam o processo introduzindo os princípios epistemológicos do dispositivo e, em seguida:

Assistimos ao filme (1ª etapa), em seguida houve diálogos para saber o que achamos do filme e quais metáforas identificadas podíamos correlacionar a nossa história de vida e possivelmente usar como inspiração nas nossas narrativas (auto)biográficas (2ª etapa). Depois desses diálogos, solicitou-se que começássemos a escrita da nossa história de vida (3ª etapa) para entregar e apresentar ao final da disciplina (Santos; Astigarraga, 2023, p. 10).

Dessa forma, o procedimento foi se encaminhando gradualmente durante todo o período da pesquisa formação, visando garantir a cada indivíduo um período substancial para redigir, criar e refletir sobre o processo, além de dar oportunidades para discutir as ideias dos autores ligados aos nossos aportes, explorados ao longo da disciplina. Isso ocorreu antes da submissão do texto final dos alunos e das atividades de culminância da disciplina.

A exposição dos retalhos, acompanhada pela criação de *banners* para apresentação à comunidade acadêmica, transcendeu os limites das quatro paredes da sala de aula, disseminando essas aprendizagens pelos corredores e se tornando uma iniciativa que se amplia do singular ao plural (Josso, 2004). A pesquisa-formação (Moraes; Queiroz; Lima, 2024) integrou, assim, a dimensão formativa como um elemento potencial e crucial da investigação (Josso, 2004), transformando cada fase em uma experiência meticulosamente elaborada para facilitar a adoção de uma abordagem pedagógica inclusiva (Souza, 2024). Os

participantes foram incentivados a refletir teoricamente sobre sua formação e a convidar seus colegas para se envolverem na atividade.

Segundo Berkenbrock-Rosito e Oliveira (2022), narrar é encontrar-se consigo mesmo. A arte de narrar a si próprio na criação da “Colcha de Retalhos” é proposta como um espaço de Experiência Estética, essa abordagem fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos também ocorre através das narrativas autobiográficas, oferecendo a possibilidade de decidir o que narrar e o que omitir. Isso implica uma reflexão profunda na formação do professor.

Peixe e Domes (2022) acreditam que as histórias de vida podem ser comparadas a tecidos meticulosamente entrelaçados ao longo do tempo. Como fios cuidadosamente selecionados, essas narrativas refletem padrões e texturas únicas. No ambiente da sala de aula, cada estudante assume o papel de artesão, criando seu próprio tecido a partir das experiências propostas. Os fios que lhes são oportunizados pelo professor são habilmente urdidos, formando uma trama singular. Educadores e educandos, em suas trajetórias cotidianas, tecem essas histórias, revelando os fios invisíveis que os conectam e moldam suas jornadas (Peixe; Domes, 2022, p. 21).

Ao construir uma oportunidade para que os participantes compartilhassem o que aprenderam através da experiência desenvolvida em aula, eles relataram e incluíram em seus *banners* de apresentação suas próprias vivências, detalhando nos escritos exatamente o impacto desse processo de aprendizagem, e a mostra, que poderia ser apenas os seus produtos imagéticos descontextualizados, passou a integrar um processo didático formativo que se potencializou por meio da junção do artística com intuito pedagógico.

Certamente, podemos observar a onipresença das imagens em nossa vida diária; no entanto, quando essas imagens são estrategicamente integradas pelo professor às dinâmicas

formativas, e quando estas são fruto do próprio trabalho dos estudantes, elas adquirem novas dimensões reflexivas. Como bem ressaltado por Peixe e Domes (2022), elas não apenas incentivam a construção e reconstrução de narrativas e histórias pessoais, mas também promovem caminhos de aprendizado profundamente significativos.

Ao situar essas narrativas no contexto das interações e relações com os alunos, as imagens não são apenas ferramentas visuais, mas catalisadores que enriquecem o ambiente educacional, estimulando um pensamento crítico e uma conexão emocional mais profunda com o conteúdo ensinado.

Figura 2 – Momento de produção coletiva do retalho



Fonte: Elaboração própria dos autores.

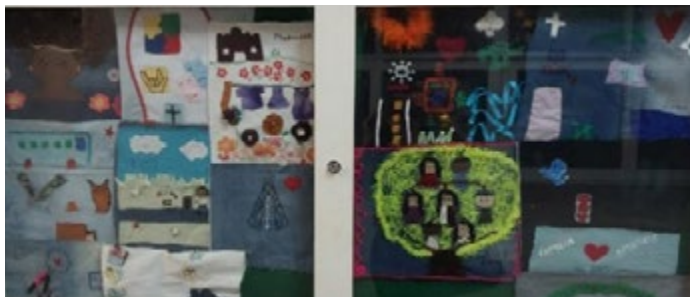
A colcha de retalhos é um procedimento metodológico que traz, inerentemente, uma dimensão estética presente em todas essas formas de expressão. Essa metodologia auxilia bastante no processo de memorização, que, conseqüentemente, facilita o transcurso das ideias para o papel, promovendo a

escrita de si. Ao revisitar suas histórias e representá-las de diferentes maneiras, os participantes conseguem criar uma narrativa coerente e significativa de suas trajetórias, o que contribui para um maior autoconhecimento e crescimento pessoal. Segundo Peixe e Domes (2022p.12) “[...] enquanto educadores, nosso fazer docente se constitui em um campo investigativo, no qual as experiências ali engendradas abrem espaço para trazer à tona aspectos relacionais e da memória, impulsionando diálogos com as nossas próprias identidades”.

De acordo com Freire (2021), as relações estabelecidas no processo formativo, seja conosco, com os objetos ou com o próprio conhecimento, configuram-se como uma arte e o professor como um artista. A natureza estética do ato de conhecer e das relações envolve domínios estéticos, exigindo criatividade e emoção (Berkenbrock-Rosito; Oliveira, 2022).

O processo interventivo de uma mostra artística e pedagógica, fruto de uma experiência como a descrita anteriormente, revela-se essencial para a educação estética e formação cultural dos participantes. Ao integrar propostas artísticas com abordagens pedagógicas, a mostra possibilita uma exploração profunda das identidades e das narrativas pessoais, promovendo um ambiente onde criatividade e emoção se entrelaçam.

Figura 3 – Partes da Colcha de Retalhos produzida pela turma de Pedagogia



Fonte: Elaboração própria dos autores.

Por meio desse processo, os alunos desenvolvem não apenas suas habilidades estéticas, mas também uma consciência crítica sobre si e o mundo ao seu redor. Essa prática fomenta a autonomia e a emancipação dos sujeitos, permitindo que eles exerçam uma reflexão crítica sobre suas próprias histórias e escolhas narrativas. O impacto dessa ação é significativo, pois contribui para a construção de uma cultura educativa mais inclusiva e reflexiva, em que a Arte e a Pedagogia se fundem para formar indivíduos mais conscientes e integrados em suas identidades culturais.

Considerações finais

Refletindo sobre o que foi vivenciado na construção dessa experiência investigativo-formativa e decorrentes dos estudos que fizemos para elaborar este texto sobre propostas de mostras artístico-pedagógicas e seus desdobramentos, pudemos revisitar nossas próprias experiências, lembranças de situações que moldaram nossa trajetória como estudante e influenciaram nossos processos de formação, momentos esses que propusemos durante esta investigação.

A criação de espaços coletivos para a partilha de saberes e apreciação artística, como o que vivenciamos e discutimos neste texto, assume fundamental importância por diversas razões. Primeiramente, esses espaços fomentam o intercâmbio de ideias, permitindo que pessoas de diferentes origens e perspectivas compartilhem conhecimentos, experiências e *insights*.

Essa troca enriquece a compreensão mútua e estimula a criatividade, fortalecendo laços entre educadores e aprendizes. Além disso, a apreciação artística em um ambiente coletivo permite que as pessoas se conectem emocionalmente com as obras e umas com as outras, criando uma comunidade mais coesa e empática. A arte tem o poder de transcender barreiras culturais e linguísticas, facilitando o diálogo e a compreensão intercultural.

Esses espaços também servem como plataformas de inclusão e diversidade, valorizando a voz de artistas e pensadores que, de outra forma, poderiam não ser ouvidos. Eles oferecem uma oportunidade para que novas narrativas sejam exploradas e visibilizadas, promovendo a equidade, do ponto de vista educacional. A partilha coletiva de saberes e experiências artísticas estimula o pensamento crítico, a inovação e a aprendizagem colaborativa. Os participantes são incentivados a questionar, refletir e cocriar, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida e o trabalho no século XXI.

Finalmente, a criação de espaços coletivos de partilha de saber e apreciação artística fortalece o senso de comunidade e pertencimento. Eles se tornam pontos de encontro onde indivíduos podem se sentir parte de algo maior, contribuindo para a construção de lugares afetivos capazes de proporcionar liberdade criativa.

Referências

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Colcha de retalhos: história de vida e imaginário na formação. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 03, p. 487-500, dez. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198464442009000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 ago. 2023.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M.; OLIVEIRA, K. M. de. Experiência estética: Autonomia e submissão tramada de medo e ousadia na tecedura da “Colcha de Retalhos”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2918–2936, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i4.17455

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para à prática educativa*. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LAMPERT, J.; NUNES, C. Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação. *Revista Digital do LAV, [S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 100–112, 2015. DOI: 10.5902/1983734814258

LIMA, A. K. R. *A musicalização na formação docente: implicações do conhecimento artístico no repertório pedagógico-cultural de pedagogos/as*. 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2024) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalho-AcademicoPublico.jsf?id=113581>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MENESES, J. M.; SOUZA, E. S. Extensão e (auto)biografia no Curso de pedagogia da UVA na pandemia. *Ensino em Perspectivas, [S. l.]*, v. 3, n. 1, p. 1–11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8827>. Acesso em: 4 jul. 2024.

MORAES, A. C. Interseção entre corpo, arte e educação estética: um corpo educador como metáfora da ação e formação docente. *Revista Educação e Linguagens*, p. 72–93, 2020.

MORAES, A. C.; RIBEIRO, L. T. F. Constituição de impulsos lúdicos pela educação estética de docentes: um olhar schilleriano. *Conjectura: filos. e Educ.*, Caxias do Sul, v. 25, e020028, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122020000100120&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jun. 2024.

MORAES, A. C.; PAIXAO, F.; SILVA, C. O. Experiência estética, formação de professores e a literatura de cordel nos processos de ensino e aprendizagem. *Educa – Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 9, p. 1–17, 2023.

MORAES, A. C.; QUEIROZ, J. G.; LIMA, I. C. S. S. Pesquisa-formação: notas caleidoscópicas embasadas em investigações no campo arte-educativo. *Revista Cocar*, v. 20, n. 38, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7520>. Acesso em: 02 mai. 2024.

PEIXE, R. I. P.; DOMES, A. M. Quando as imagens entram na sala de aula, tecem histórias, promovem diálogos e ampliam a compreensão artística. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 9, 2022. DOI: 10.22456/2357-9854.128560

PIMENTEL, L. G. Práticas artísticas e práticas pedagógicas: praticar o quê, para quê? *Revista Digital do LAV*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 342-348, 2018. DOI: 10.5902/1983734833428

SANTOS, C. A.; ASTIGARRAGA, A. A. A invenção de si através da metodologia da colcha de retalhos como pesquisa formação na universidade. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6763>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOUZA, E. S.; SANTOS, C. A. (Auto)biografia e formação estética omnilateral de pedagogos: reflexões sobre representações de si na formação inicial. In: MORAES, A. C.; MACEDO, E. M. S. (Org.). *Formação Docente e (Auto)Biografias*. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2024. v. 1, p. 19-35. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/livros-acesso-aberto/> Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUZA, E. S. *Pedagogia Anti-Procusto: autobiografização e educação estética na formação de pedagogos*. 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2024) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113778>. Acesso em: 8 jul. 2024.

8 PRESENÇA DO CORPO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFRRREFERENCIADAS PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL E ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DOCENTE

<https://doi.org/10.34623/fqe8-4e69/978-85-7826-996-8/cap8>

THALITA DE CÁSSIA REIS TEODORO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Dança pela Universidade Federal da Bahia. MA in Arts - Contemporary Dance Performance pela Universidade de Limerick na Irlanda. Licenciada e bacharel em Dança pela Universidade Federal de Viçosa. Bailarina, atriz, pesquisadora e professora. Integrante do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF. E-mail: thalitareis@hotmail.com

FRANCIONE OLIVEIRA CARVALHO

Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Estágio de Pós-Doutoramento em História pela FFLC/USP. Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual do Paraná. Licenciado em Educação Artística pelo Centro Universitário Belas Artes de SP. Formado pelo Curso de Dança Moderna da UFPR. Professor da Faculdade de Educação da UFJF, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da USP. Líder do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF. E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

Para abrir a roda



isando resgatar a cultura e a valorização das africanidades, o governo brasileiro alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96, ao sancionar a Lei n.º 10.639, em 09 de janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas da educação básica e no ensino superior, com destaque para os cursos de formação de professores. O parecer do CNE/CP n.º 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. A Lei n.º 10.639 foi atualizada pela Lei n.º 11.645, em 2008, reforçando os estudos de culturas indígenas. A criação da Lei n.º 10.639/2003 ocorreu dois anos após a III Conferência de Durban, com o intuito de reparar as desigualdades históricas a respeito da população negra, bem como contribuir para que se possa diminuir o número de pessoas vítimas do racismo e da discriminação racial. Diego dos Santos Reis (2020) diz que:

No âmbito da educação, o relatório da conferência engloba mais de quinze pontos, que serão fundamentais para as discussões travadas em torno da Lei 10.639/03. Os tópicos incluíam a questão do desenvolvimento de programas culturais e educacionais; a implementação de programas de educação formal e informal – em diálogo com organizações de jovens; a recomendação de

elaboração de materiais didáticos antirracistas; e o incentivo à cooperação com órgãos internacionais, organizações não-governamentais e setor privado no combate ao racismo, com a participação ativa do MNU (Reis, 2020, p. 7-8).

Em face dessas questões, a Conferência de Durban “foi motivo de grandes expectativas e esperanças para o Movimento Negro do Brasil e para o conjunto da população negra” (Carneiro, 2023, p. 145). Esse advento criou a necessidade de produção de material didático específico, adaptado às várias etapas da educação básica e, sobretudo, à formação de professores, com destaque para os da área de Arte, Língua Portuguesa e História. Mesmo com as atuais reformas no ensino, muito ainda precisa ser feito para a sua implementação, e os esforços parecem se multiplicar.

Portanto, o presente texto tem como objetivo refletir criticamente sobre as propostas pedagógicas afrorreferenciadas que valorizam a corporeidade negra como fonte de produção de conhecimento, bem como apontar caminhos que interpelam criticamente como elas podem auxiliar nos processos para uma educação antirracista nos cursos de formação de professores da educação básica.

Se o aprendizado é marcado pelo corpo, e o corpo é entendido como produtor de conhecimento, o nosso e o seu corpo são fundamentais no processo educativo, além de moradas ancestrais. Uma educação afrorreferenciada é tecida pelas filosofias africanas, e está implicada no respeito a todas as formas de vida. Dessa forma, Adilbênia Freire Machado e Lorena Silva Oliveira (2022) nos explicam que por prática pedagógica afrorreferenciada podemos entender que:

As filosofias afrorreferenciadas nos orientam/relembram que a vida, as relações, a dinâmica da natureza com seus ciclos são livros abertos e escolas divinas para

uma vida bem vivida e qualificada, tecida por memórias e saberes ancestrais, pelas marcas do tempo em nossos corpos. É preciso aprender a ler / escutar / sentir o mundo! Logo, tendo como referências as filosofias escritas nas folhas de papel e as filosofias que estão nos livros da vida, entendemos que somente a observação, a escuta sensível e vivência/experiência atenciosa, respeitosa podem nos auxiliar a traduzir os saberes neles presentes. Assim, encontraremos aprendizados que podem ser utilizados para a construção/apresentação de outros mundos e, conseqüentemente, de uma educação pluriversal e integradora que faça sentido e traga vitalidade para todas as pessoas que estão abertas para ser apresentadas a outros mundos, interagir e contribuir com sua transformação (Machado, Oliveira, 2022, p. 5).

Dialogando com essa filosofia, trazemos para este texto uma ação realizada dentro do doutoramento de Thalita Reis (2024), que dialoga com as experiências e tradições afro-brasileiras como geradoras de novos conhecimentos e dinâmicas educativas na formação de professores (Carvalho, 2021).

Desenvolvendo práticas antirracistas na formação de professores

O curso intitulado “Presença do corpo: práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista” teve como objetivo refletir criticamente sobre as propostas pedagógicas afrorreferenciadas que podem auxiliar na efetivação de uma educação antirracista durante a formação de licenciandos do curso de Pedagogia e Artes Visuais. Dessa forma, é muito importante que os egressos das licenciaturas “consigam transitar no mundo visualmente complexo e marcado por diferentes experiências culturais em que vivemos”. Ainda assim, essa realidade só será possível se, “em suas formações, eles tenham

a possibilidade de entrar em contato com a arte e a cultura a partir de experiências que envolvam a cognição, o afeto e a vida, [...]”; e, assim, vivenciar experiências significativas e estéticas (Carvalho, 2021, p. 412).

Como consequência, podemos ampliar os saberes através de diálogos interdisciplinares e da cultura afro-brasileira com práticas pedagógicas vivenciais marcando o aprendizado no corpo: o corpo como centro de tudo (Ligiéro, 2011). Ou seja, a partir do descentramento sensorial, que é “uma maneira de desapegar-se das familiaridades perceptivas para recapturar outras maneiras de [...] sentir a multidão dos mundos que se escoram no mundo” (Carvalho, 2021, p. 401). Além de que:

Se o indivíduo toma consciência de si através do sentir, cabe a formação de professores estimular e valorizar experiências sensoriais e perceptivas diversas. Nesse contexto, a cultura e a arte, por operarem com o simbólico, podem nos ajudar a dar sentido para o que nos atravessa. As pessoas habitam universos culturais e sensoriais diferentes, portanto, enquanto formadores de professores, precisamos ajudar os estudantes a desvelarem o sentido do que vivenciam. Afinal, só aquilo que faz sentido marca o campo da experiência (Carvalho, 2021, p. 401-411).

Durante o curso livre, que ocorreu em três noites na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), foi desenvolvido e inspirado no Modelo de Ação Pedagógica da Pedagogia Griô e no referencial teórico-metodológico da Pretagogia, práticas corporais afrorreferenciadas com movimentos, danças, presença, corpo, sensações “que perpassam diversas danças afrodescendentes, as quais, mesmo quando mesclado com outras matrizes (sobretudo a europeia), identifica a predominância dos marcadores africanos”, como explica Petit (2016, p. 71).

A Pedagogia Griô foi criada pela educadora, escritora e agricultora familiar baiana Lillian Pacheco, e nasceu no Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, na cidade de Lençóis na Chapada Diamantina/BA, e hoje possui grupos por todo o Brasil. A Pedagogia Griô integra mito, arte, ciência, história de vida e todos os saberes e fazeres tradicionais da comunidade. Já a Pretagogia, como uma proposta de referencial teórico-metodológica, surge a partir de várias experiências do grupo de pesquisa e intervenção Núcleo das Africanidades Cearenses (NACE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED/UFC), onde a professora Sandra Haydée Petit e o professor Henrique Cunha elaboraram o Curso de Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana realizado em dois quilombos no município de Novo Oriente, Ceará, entre 2009 e 2011. O curso colocava em prática o que já trabalhavam, de certa forma direcionando-o de modo mais afrorreferenciado possível, com a “cosmovisão africana” como eixo central.

Baseados nessas duas propostas pedagógicas afrorreferenciadas, os módulos do nosso curso foram divididos em dois, totalizando três encontros:

MÓDULO 1: HISTÓRIA DE VIDA E TRADIÇÃO ORAL

“Apartado” (filme)

1. História do meu nome.
2. Histórias da minha linhagem, inclusive agregados.
3. Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e desterritorialidades.
4. História de vida e tradição oral.
5. Prática da roda de contação de história de vida: integração da identidade e da ancestralidade.

MÓDULO 2 CORPO E ANCESTRALIDADE

1. A circularidade.
2. Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação/linguagens artísticas.

3. Apresentação em duplas ou trios da aula performática.
4. Produção compartilhada.

Primeiro Encontro

Figura 1 – A griô Thalita Reis abrindo os trabalhos no curso



Fonte: Registros de Paula Duarte (2022).

As cadeiras da sala de aula foram afastadas para criar um espaço amplo e acolhedor. Aos poucos, as estudantes foram chegando. Os olhares entre eles já denunciavam que algo estava “diferente”, como um integrante do grupo escreveu posteriormente na avaliação do curso:

Quando chegamos, sentimos surpresa já que esperávamos ficar sentados apenas ouvindo uma palestra ou algo assim.

Outra estudante disse:

Nós pensamos que seria um curso formal, com apostilas, como é dentro do parâmetro acadêmico.

Já um integrante do grupo relatou:

A dinâmica da aula nos surpreendeu, pois esperávamos slides e textos acadêmicos.

Essas reações não nos surpreenderam, considerando a hegemonia cultural em sua versão tradicional, eurocêntrica e colonial que se faz presente nos campos de produção de conhecimento em detrimento de um conhecimento afrorreferenciado e metodologias que “são pautadas desde as histórias que nos foram negadas nas escolas e universidades, perpassadas pela oralidade, pela memória, pelos valores que delineiam o cotidiano da população negra diaspórica que forma o Brasil, perpassadas por corpos negados e cheios de potência e resistência”(Machado, 2019, p. 107).

Desse modo, para dar início ao curso, Thalita os convidou para formar uma roda enquanto cantava também a canção “A sala está cheia”, aprendida com Mayara Alvin, em Juiz de Fora, em 2018.

*A sala tá cheia, minha gente.
Como é que eu entro agora.
Eu entro, minha gente, eu entro.
Com Deus e Nossa Senhora.*

Puxados pela cantiga e pelo som do maracá, os estudantes formaram um círculo. Tivemos vinte inscrições, porém somente sete discentes compareceram no primeiro encontro. A Chegança, junto com a Roda de Bênção, é o primeiro momento de uma aula inspirada na Pedagogia Griô. Esse momento é para encantar as educandas e trazê-las para a consciência do momento presente. Na Chegança, deste povaréu, cantamos juntos a música “Oh lua nova”, aprendida com Márcio Caires. Assim, cada um foi falando o seu nome de acordo com que a música ia se repetindo, e todos cantavam o nome de cada um do grupo para nos conhecermos logo nesse primeiro momento de encantamento.

*Oh lua nova,
cadê a lua cheia
a Thalita tá chegando
pra deixar rastro na areia*

Já em roda, percebemos, através dos olhinhos arregalados dos estudantes, uma preocupação e ansiedade, algo que também sentíamos. Então, eles foram convidados para ficarem de pé com os pés paralelos, fecharem os olhos e respirarem normalmente, inspirando e expirando o ar pelo nariz. Foi pedido para que eles visualizassem e sentissem os pés, os joelhos, as pernas, a bacia, os braços, o tronco, o pescoço e a cabeça. Em seguida, foram orientados a colocarem uma mão na barriga e outra no coração e que, dessa vez, respirassem mais de forma lenta e profunda. Assim, como no Corpo-chão da Pretagogia e o enraizamento da Pedagogia Griô, os pés criam uma forte conexão com o chão (Petit, 2016). Depois, foi solicitado que o grupo percebesse os sons mais distantes da sala, em seguida, os sons mais próximos e, por último, escutassem o som do próprio coração. O grupo teve a oportunidade de fazer um mergulho em si e perceber o momento presente.

Em seguida, foram convidadas para a Roda de Bênção aos nossos ancestrais, avós, pais e tias, ou seja, alguém mais velho da família. Assim, passamos o maracá para cada pessoa pedir uma bênção. Cada um pediu a bênção e no final dizia: “eu sou ‘fulano’, olhando para todos, passando o maracá em seguida para o próximo.

Para iniciar os momentos de vivência, os estudantes foram convidados a dançar uma ciranda. Foi escolhida a cantiga “Ciranda”, de Lia de Itamaracá. Esse primeiro contato do corpo e do movimento através da dança tradicional foi extremamente ativo e potente. Em seguida, o convite foi para dançar o coco de roda. O coco é uma dança de roda e ritmo da região Nordeste do Brasil. Ele tem influências dos batuques africanos e dos bailados indígenas, como o povo Fulni-ô, de Pernambuco. Esse

momento elevou a vitalidade e alegria do grupo, bem como a integração das pessoas participantes, despertando o sentimento de pertencimento ao grupo.

Figura 2 – Registro do Primeiro Encontro



Fonte: Registros de Paula Duarte (2022).

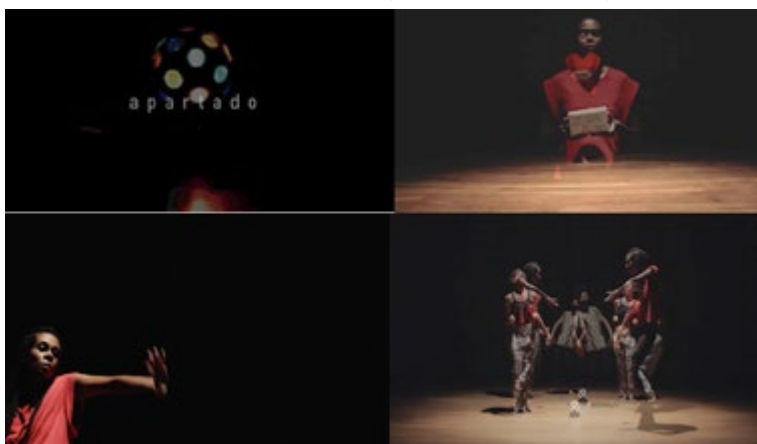
Continuamos em círculo com Roda de Harmonização, girando a roda, e pousamos levemente as mãos na altura dos rins do colega, sentindo a respiração e o peso do corpo. Girando a roda, marcamos a batida dos pés até cessar lentamente e marcando a batida com o pé direito no lugar. A Roda de Harmonização agrupa os integrantes da aula em um só grupo. Geralmente, usa-se um toré para esse momento, uma dança circular de origem indígena, que é dançada em fila ou pares.

Em seguida, foi apresentada a cantiga “Embala eu Mamãe”, aprendida com Mestre Marcio Grio, que aprendeu com Valdecir Santana – erveira e parteira indígena de Serra Grande, Ilhéus/ Bahia.

*Oh mamãe, embala eu mamãe
Abraça eu mamãe
Cuida de mim.*

Com esse sentimento de embalo e em profundo silêncio, os estudantes foram convidados para sentar-se nas cadeiras para assistir ao filme “Apartado”, trabalho autobiográfico, iniciado em 2017, no qual Thalita Reis toca em memórias e no processo de construção da sua identidade enquanto artista, mulher e negra. A versão apresentada foi criada especialmente para ser apresentada em contexto *online*, devido às restrições impostas pela pandemia da covid-19.

Figura – Apartado (Versão filme, 2021)



Fonte: acervo da autora (2021).

A partir da obra “Apartado” (2021), podemos observar alguns marcadores das africanidades (Petit, 2016), como história da minha linhagem, história do meu lugar de pertencimento, dança negra, racismos e cabelo afro. Esses marcadores das africanidades representam elementos estruturantes da busca da ancestralidade da artista. Ao analisar o referido filme, é possível percebermos como esses marcadores transbordam nas vivências e experiências de Thalita Reis e de como eles ressoam nos mais diversos momentos de sua vida. A exibição da obra no primeiro encontro gerou tanto identificações com a narrativa mos-

trada como também interesse pela cultura e saberes afro-brasileiros e africanos. Pois, segundo Machado (2019, p. 25), “[...] pensar / criar / aprender / ensinar / ser desde referenciais que tem a ancestralidade africana como guia potencializa nosso estar no mundo, nos encantando, nos implicando com um mundo melhor, mais digno de se viver”.

Logo em seguida, foi o momento de apreciarmos uma roda de Contação de Histórias. Euá, história da África do Oeste. História aprendida através de uma adaptação realizada por Lillian Pacheco, disponível no YouTube na página da Escola de Formação Pedagogia Griô.

Depois da história, cantamos e dançamos a cantiga “Oh marinheiro”, aprendida com Mestre Márcio Griô.

*Oh marinheiro
é hora, é hora de trabalhar
Oh marinheiro
é hora, é hora de trabalhar
Tá no céu na terra tá no mar
oh marinheiro olha balanço do mar.*

A partir de uma palma, foi solicitado que as estudantes formassem duplas e partilhassem as memórias e o aprendizado na aula. Era necessário que cuidassem do tempo, para que as duas pessoas pudessem falar com um tempo bem distribuído.

Voltamos a cantar e a dançar pelo espaço juntos.

Foi solicitado, novamente, que criassem uma dupla diferente. Esse exercício durou mais uma rodada. Em seguida, o grupo foi dividido em dois grupos menores de quatro pessoas para que falassem da experiência que viveram na oficina, nos sentimentos emergidos, nas memórias etc. Ao final da conversa, foi pedido para que cada integrante do grupo escrevesse uma palavra que resumisse o impacto que a oficina causou.

Para terminar, uma pessoa do grupo compartilhou o que foi conversado e colocou as palavras escritas no centro da roda.

As palavras escritas pelo primeiro grupo foram: “surpresa”, “performance”, “gostoso”, “conexão”. Já o segundo grupo escolheu: “relaxamento”, “respeito”, “herança” e “lembrança”.

Com as palavras escritas em folhas de papel espalhadas pelo chão, foi solicitado que os grupos agrupassem as palavras de acordo com a sensação que vivenciaram no encontro. As estudantes decidiram que “herança” e “lembrança” deveriam ficar postas uma ao lado da outra e “surpresa”, “performance”, “gostoso”, “conexão”, “relaxamento” e “respeito” ficassem numa fileira separada e uma do lado da outra.

Finalizando essa parte, foi solicitado que para o segundo dia da oficina os inscritos trouxessem qualquer objeto que representasse algo relacionado às suas famílias e que procurassem as pessoas mais velhas da família para que compartilhassem memórias do objeto escolhido.

Segundo Encontro

Figura 4 – Registros do Segundo Encontro



Fonte: Registros de Paula Duarte (2022).

No segundo encontro, os olhinhos já estavam mais relaxados e alegres. Aos poucos, os nove participantes que integraram o grupo nessa noite foram chegando carregando consigo os objetos que foram solicitados no encontro anterior. Colocamos todos os objetos juntos em cima de uma mesa. Lembrando que, no primeiro encontro, vieram sete estudantes e no segundo dia apareceram nove. Ou seja, duas integrantes do grupo não trouxeram de casa o objeto selecionado.

Começamos o encontro com uma ciranda chamada “Pilão”, aprendida com o mestre griô Márcio Caires:

*Vem cá, Iá Iá
Vem ver
A pancada do pilão bater
A pancada do pilão bater
Vem cá, Iá Iá, vem ver.*

Em seguida, partimos para uma brincadeira popular para trabalharmos o gesto, o movimento, o sentimento e a integração do grupo. Dançamos em roda a cantiga “Piaba”, do folclore brasileiro, que consiste em uma pessoa entrar no centro da roda e, ao final da cantiga, convidar outra pessoa para dançar no centro, dando-lhe uma umbigada.

*Sai, sai, sai, Ó, piaba
Saia da lagoa.
Bota a mão na cabeça,
A outra na cintura.
Dá um remelexo no corpo,
Dá uma umbigada. No outro*

Em seguida, os estudantes foram convidados para caminhar pelo espaço em várias direções e a olharem nos olhos dos outros colegas quando cruzassem com eles, mas que também mantivessem um distanciamento do outro, respeitando o espaço pessoal de cada um. E então, uma aluna lembrou de uma

dança parecida com os movimentos do *funk* misturados com os do samba, e mostrou para o grupo enquanto tentávamos imitá-la. Daí a brincadeira se instaurou. Como boa brincante que é, Thalita colocou a música “Faraó”, escrita por Luciano Gomes e interpretada por Margareth Menezes.

O grupo dançou e cantou com vitalidade. Dançaram juntos, dançaram separados. Giraram, correram, pularam, caminharam e rebolaram. Foram seduzidos pelo ritmo e pela batida da música. E como diz Rosa (2013), a música conclama a dança, a dança energiza e a dança faz do corpo um instrumento de expressão.

Na sequência, com o corpo em comunhão com o sagrado, o grupo foi convidado a formar uma grande roda para dançar o “Toré”, aprendido no encontro anterior. Era possível ver o calor do ambiente, o suor escorrendo pelos corpos, e uma sintonia muito forte que levou o grupo a sentir uma vontade imensa de rir juntos. Uma integrante do grupo, quando já estávamos mais calmos, disse: “Eu nunca senti isso antes”. Gargalhamos de novo. Sobre isso, o grupo 1 contou que:

Nossa noite foi tão prazerosa que não podíamos controlar o riso, bem como as lágrimas. Rimos e sentimos, muito intensamente.

O grupo 2 relatou:

Tivemos um acolhimento que nos despertou grandes emoções, fazendo com que nos sentíssemos confortáveis para nos expor, e essa exposição nos permitiu relaxar, divertir-se e meditar sobre coisas importantes.

Os estudantes foram convidados para refazerem o círculo e ficarem de olhos fechados deixando o corpo balançar, sem perder o eixo, de um lado para o outro e percebendo a respiração. Inspirando e expirando pelo nariz, fazendo uma respiração profunda, repetida por duas vezes. Aos poucos, deixamos nossa respiração mais próxima do natural. Para

esse momento do embalo, cantamos a cantiga já aprendida “Embala eu Mamãe”.

Foi pedido para que cada um voltasse à sua infância e lembrasse a pessoa mais velha da família com quem conviveram. Questões eram lançadas na expectativa de avivar essas memórias: Qual era o cheiro dessa pessoa? Como eram as suas mãos? Era sua mãe, avó, avô, uma tia, um tio? Por que você se lembrou dessa pessoa, o que ela ou ele te ensinou? O que ela representa ou representava para você? Quais as histórias que essa pessoa te contava?

Com os olhos abertos, continuamos sentados no chão em roda e cada um pegou o objeto levado para o encontro. As duas integrantes que não participaram do encontro anterior pegaram dois objetos aleatórios da mochila para poderem participar da atividade. Isso não atrapalhou o andamento da atividade. Mas ficou claro, para todos do grupo, que a ausência das duas na aula anterior implicou na elaboração do exercício, que tinha como foco a integração da identidade e ancestralidade dos estudantes através da história de vida. Todas as histórias foram compartilhadas.

Assim, a prática dialógica resultou em uma roda de conversa em que as lembranças, festas e tradições familiares emergiram e foram apresentadas através de fotos de família, objetos e farinha com rapadura, comida típica da infância de uma estudante. Foi um momento poético e de muita emoção, alegria e apoio entre os integrantes, que ampararam seus colegas durante a fala entrelaçando as mãos.

Foi proposto que para no último encontro os participantes se aprofundassem nas histórias de vida, nas memórias, no imaginário e elaborassem uma apresentação que englobasse o corpo, a criatividade e as linguagens artísticas que quisessem acionar. Assim, foi finalizado o segundo encontro.

Terceiro Encontro

Com semblantes mais leves, os estudantes chegaram animados e barulhentos. Vale considerar que havia pouquíssimo tempo que as aulas presenciais tinham retornado do *lockdown* devido à pandemia da covid-19. E, talvez, a animação tenha ocorrido porque ainda estávamos encantados com o momento mágico que ocorreu no segundo dia durante a Roda de Harmonização e a Roda de Embalo: “Eu nunca vivi isso antes”. Nessa noite, os nove estudantes compareceram.

O último encontro foi dividido em três momentos. A Roda de Diálogo e a Produção Partilhada. Na noite anterior, a roda de conversa potencializou, como explica Pacheco:

A transição da consciência intransitiva para a ingênua, depois para a consciência crítica para a comunitária. Os rituais dialógicos facilitam a integração da expressão da identidade, da ancestralidade e da celebração da vida aos assuntos e temas das ciências na sua leitura de mundo, ao projeto de vida da comunidade e da humanidade (Pacheco , 2017, p. 3).

Esse fluxo entre consciência e vivência é o que define os rituais dialógicos, que, nesse caso, foi uma roda de conversa. Em seguida, atentos ao processo do grupo e do vínculo que foi construído, demos início à apresentação das histórias de vida. Um por um, em um ritual de afeto, respeito e acolhimento, emoções e lembranças foram sendo entregues em um processo de doação, possibilitando a todo o grupo o encontro com a oralidade, ancestralidade e identidade.

Dançamos juntos.

Dançamos nossas memórias.

Dançamos separados.

Observamos fotos.

Falamos sobre os sabores da infância.

Dança popular.
 Ouvimos música.
 Cantamos.
 Cantamos nossas memórias.
 Choramos.
 Brincamos.
 Conhecemos o universo dos avós.
 Conhecemos o universo de pai e de mãe.
 Conhecemos sobre as festas familiares.

Conforme Lilian Pacheco (2015):

Para a Pedagogia Griô, o fio da meada é a história de vida de cada um, tecido com a de seu povo e nação integrada ao mundo, este é o único fio que podemos reatar. Então, retornemos angústia no diálogo com a velha trabalhadora ancestral, que também poderia ser uma criança numa escola de comunidade tradicional. Ensina-se, desde cedo, a negar que é negra, de terreiro, indígena, de comunidade rural, cigana, autora. Ensina-se, desde cedo, a negar sua própria corporeidade. São diversas negações incorporadas, que refletem erros epistemológicos transversais entre cultura e educação, fazendo a criança, ou o estudante em geral, se perder da descoberta encantadora dos saberes e fazeres trilhados por sua avó em sua comunidade (Pacheco, 2015, p. 41-42).

A partir das histórias narradas, era possível identificar os marcadores das africanidades. Os temas 1) História de vida e tradição oral e 2) Corpo e ancestralidade, e os subtemas dos encontros, desdobraram-se em outros elementos dos marcadores em uma celebração da vida. Um aspecto da Pedagogia Griô que ficou muito claro a partir desse estudo de caso foi o do conhecimento encarnado, ou seja, o principal método de aprendizagem é a experiência vivida coletivamente numa relação de participação e afeto.

Cada participante da oficina, negro/pardo ou não, na sua corporeidade, sua identidade e sua ancestralidade, cada um consigo e no coletivo, sentiram no e pelo corpo os desafios de uma educação antirracista. Pensar que “seria um curso formal, com apostilas como é dentro do parâmetro acadêmico” ou “A dinâmica da aula nos surpreendeu, pois esperávamos *slides* e textos acadêmicos”, pressupõe também desafios pedagógicos e epistemológicos para reescrever a lógica euro-ocidental “apontando outras corpo-políticas do conhecimento, é fundamental para o processo de descolonização dos corpos e do pensamento” (Pacheco, 2015 p. 23).

Novas temáticas dentro de uma abordagem afrorreferenciada questionam esses conceitos e evocam outros saberes. Saberes que compreendem que o “corpo negro não se separa do sujeito” (Gomes, 2017), que permitam implementar, nos currículos escolares e universitários, a história e as culturas africana, afro-brasileira e afrodiaspórica. Gomes explica:

A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (Gomes, p. 2017, p. 94).

Figura 5 – Registros do Terceiro Encontro



Fonte: Registros de Paula Duarte (2022).

Considerações finais ou Ritual de Partilha do Conhecimento

No modelo pedagógico da Pedagogia Griô, que inspirou o formato dessa oficina, como de toda a tese de Thalita Reis, os rituais de partilha do conhecimento compreendem o quarto e último momento do plano de aula. De acordo com Pacheco (2014), os rituais de partilha são práticas coletivas que agregam diversas áreas, desde linguagens científicas, tecnológicas, artísticas, culturais, econômicas às políticas. Associam ciência, arte, mito e tecnologia na elaboração do conhecimento com o objetivo de sistematizar, registrar e avaliar os processos educativos entre encantamento, vivência, diálogo e seus “fluxos na consciência dos participantes”.

Um dos propósitos desse momento é a “elaboração de pesquisas que expressam todo o processo de elaboração do conhecimento entre estudantes, educadores, mestres griôs e comunidade em geral, empoderando-os e instrumentalizando-os”. Dessa forma, contribui também com que os “estudantes e comunidades se apropriem dos saberes e sejam sujeitos coletivos de pesquisa e, não objetos das mesmas” (Pacheco, 2015, p. 47).

As pesquisas e produtos artísticos-culturais, ou didáticos, de forma compartilhada podem ter vários formatos. São exemplos de produções partilhadas: aulas-espetáculo, clip de música, escritas diversas como livro coletivo, varal, jornal escolar e comunitário, jogos cooperativos, produções artísticas e artesanais em geral, texto coletivo; jogo de trilha griô, a trilha grio, entre outros! Nesse campo de produção do conhecimento, nossos produtos perpassam os três textos coletivos confeccionados nas oficinas e a própria confecção deste texto inteirinho.

Ao evidenciarmos a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, argumentamos que é possível, a partir das histórias de vida, dar corpo à aprendizagem para abrir caminhos para processos educativos que priorizem a experiência do corpo e da corporeidade negra, entendendo o corpo como morada ancestral que marca o aprendizado no corpo. Um corpo que se movimenta, que dança, que brinca, que chora, que tem crises de riso e que consegue ampliar a consciência de si no mundo. Esta investigação defende que os elementos afrorreferenciados sejam acionados como fonte de experiência e conhecimento na formação de professores.

Acreditamos que as perspectivas epistemológicas que se baseiam em contextos étnico-raciais podem ampliar as formas de pensar a formação de professores da educação básica, por alargarem a hegemonia cultural eurocêntrica e a hierarquia epistemológica que universaliza o conhecimento ocidental como uma via exclusiva de conhecimento.

E agora, querido e querida leitor e leitora, vamos caminhando para a finalização deste encontro, deste texto dançado, agradecendo aos nossos mestres e a toda nossa ancestralidade africana, afro-brasileira e indígena. Bora cantarmos “Andorinha que voa” – cantiga aprendida com Lilian Mestra Griô, que aprendeu com Nádia Kauã Tupinanbá da Aldeia Tucum de Olivença, na Bahia:

*Andorinha, que voa, que voa andorinha
Eu vou me embora agora guerreiro.*

Referências

CARVALHO, F. O. A arte e a cultura afro-brasileira como descentramento sensorial na Pedagogia. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 8, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117510

CARNEIRO, S. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIGIÉRO, Z. *Corpo a Corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

MACHADO, A. F. ODUS: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada. *Voluntas*, Santa Maria, v. 10, p. 03- 25, set. 2019.

MACHADO, A. F.; OLIVEIRA, L. S. Memórias ancestrais e filosofias africanas forjando caminhos para uma educação afrorreferenciada. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 17, p. 1–15, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19478.011

REIS, D. S. Estéticas afro-decoloniais e narrativas de corpos negros: arte, memória, imagem. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 12, n. 34, p. 774–801, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/847>. Acesso em: 10 nov. 2024.

REIS THEODORO, Thalita de Cássia. *Eu nunca vivi isso antes: presença do corpo e práticas pedagógicas afrorreferenciadas para uma educação antirracista*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2024.

ROSA, A. *Pedagoginga, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

PACHECO, L. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

PETIT, S. H. Práticas Pedagógicas para a Lei N° 10.639/2003: A Criação de Nova Abordagem de Formação na Perspectiva das Africanidades. *Educação Em Foco*, v. 21, n. 3, p. 657–684, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119874>

PACHECO, L. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. *Revista Diversitas*, São Paulo, ano 2., n. 3., mar. 2014, set. 2015.

PARTE III

ARTE NO DIÁLOGO COM A *POÍESIS*
E FORMAÇÃO ESTÉTICA

9 EMPOEMAR A UNIVERSIDADE É PRECISO

<https://doi.org/10.34623/q74a-6167/978-85-7826-996-8/cap9>

FRANCISCO SILVA CAVALCANTE JUNIOR

Pós-doutorado em Comunicação e Produção Literária na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB). Tem doutorado em Ensino de Leitura e Escrita na Universidade de New Hampshire (EUA), mestrado em Educação Especial na Universidade de New Hampshire (EUA) e graduação em Psicologia na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) no Instituto de Cultura e Arte (ICA) e no PPG em Avaliação de Políticas Públicas (PPGAPP). Atualmente, é presidente do Conselho Editorial da Universidade Federal do Ceará e diretor da Editora UFC. Autor de 29 livros, as suas mais recentes publicações são "Fortaleza, poéticas do passado: Antologia" (Editora UFC, 2025) e "Nômades" (CRV, 2024).

E-mail: cavalcante@ufc.br

Não conheci Coruam (nome fictício) em vida. Reuni fatos sobre a sua existência, quando fui convidado para trabalhar o luto com a turma de Medicina da qual ele era um estudante exemplar.

No final da tarde de um dia letivo, Coruam pulou do oitavo andar da sacada do seu apartamento. No início da mesma semana, ele fez a última postagem em uma de suas redes sociais, e nela perguntou: “O que é a vida sem poesia, não é mesmo?”.

Em resposta à pergunta, recebeu somente curtidas (*likes*). Ninguém, de fato, perguntou se Coruam necessitava de um ombro amigo ou de alguém para escutar sobre a sua existência sem poesia.

Criei “A Barca de Coruam” para dar ressonância à pergunta de um jovem que nunca conheci, mas cujo sofrimento é igualmente compartilhado por muitos outros jovens que encontro na Universidade:

uma barca sem destino fixo aportou na folha do caderno
e pediu para fazer passagem sem ponto final

a barca de Coruam avisou que está de passagem em
tudo que é paisagem e nas ondas que são anjos que dor-
mem no mar, pede carona em todo lugar

Coruam segue errante na sua barca, de canto em canto,
procurando um porto para se ancorar e seguir surfando
nas ondas do mar

sobre a prancha de surfe conecta-se ao pai morto num
desastre de asa delta que mergulhou nas profundezas
do mar, Coruam no fôlego da onda resiste para também
não afundar

belo Coruam banhado de luz sorri para tudo, mas da dor que carrega na alma não consegue se separar, sem antes mergulhar nas lágrimas da falta, sempre triste

Coruam segue a água-viva trilha de seus dias, beleza e veneno, projetos humanos para os anjos do mar, fugindo das expectativas alheias, filho do mar segura firme o remo da barca, vestígios à vista

em repouso flutuante na barca do seu único domínio, Coruam respira aliviado ao sentir que suas mãos, seus olhos, seu corpo, seu todo ainda é o mesmo, apesar das muitas expectativas que o querem outro, esperando o sonho acontecer

na barca um dia colide a garrafa com o bilhete trazido pelo mar, enquanto seu corpo repousa da loucura que finge que todas as expectativas são normais, Coruam vive o tempo, sente que a vida é o instante e só quer um pouco mais de alma

no tempo sem tempo, Coruam lê o bilhete da garrafa trazido pelo mar, «não se desespere, não deslize para a morte, os desafios existem e podemos superá-los, sei que as palavras doem mais que qualquer coisa, vista o colar dos vivos»

a barca de Coruam abeirou-se na praia, o mar secou, encaihou na areia, a morte assumiu o remo da travessia para uma vida prematuramente ceifada, “o que é a vida sem poesia, não é mesmo?”, ninguém respondeu a sua última pergunta

“há no céu tantos sonhos que a poesia, embaraçada pelas velhas palavras, não conseguiu nomear!”, escreveram na lápide de Coruam, mas quando não se pode mais desejar, a violência recebida do mundo é praticada contra si mesmo

nas despedidas de Coruam, ouviu-se, “hoje perdemos um menino-passarinho, um coração puro foi embora

sem nem avisar e eles não avisam, mas mostram sinais do infindável desejo de voar. (Cavalcante Jr., 2018, p. 1).

O suicídio de Coruam despertou, em mim, a necessidade de empoemar a universidade, através da proposição de uma ciência poética, a arte de conceber a aprendizagem universitária ao modo dos poetas, gente que sabe contemplar o estético como uma outra forma do saber e encontra na poesia um modo de pensamento.

Na proposição de uma ciência poética, juntei-me aos autores que abrem caminhos metodológicos múltiplos para uma pesquisa com base nas artes. Segundo os pioneiros do movimento da *arts based research*, originado em 1993 na Universidade de Stanford (EUA), Tom Barone e Elliot W. Eisner (2012), esse modo de fazer ciência utiliza-se “das formas de pensamento e das formas de representação que as artes proporcionam como meio através do qual o mundo pode ser mais bem compreendido e, através desse entendimento, dá-se a ampliação da mente”.

A esses autores, somei os meus esforços para a pluralização da palavra científica, partindo da constatação de que o sujeito que aprende é também o sujeito que escreve os seus conhecimentos, engajamento metodológico empreendido desde 1994, quando ingressei no programa de Doutorado em Leitura e Escrita da Universidade de New Hampshire (EUA).

De todos os precursores de uma ciência poética, destaco as palavras precisas de Norman Denzin (2010, p. 89, tradução nossa), em seu importante “Manifesto Qualitativo” em prol da ampliação das formas de representação nas feitura científicas, que mostram que a poesia torna público o que muitos sociólogos e antropólogos mantiveram escondido: “os seus sentimentos privados, dúvidas e dilemas, incertezas que confrontam o pesquisador de campo”. Assim como Denzin (2010, p. 90) e os que aderiram ao seu manifesto, venho, também, ampliando e pluralizando as formas de letramentos na escrita

científica, para “mudar o mundo através das formas que escrevemos sobre ele”.

Com a utilização da escrita poética nas feitura científicas, passei a ampliar as possibilidades de uma ciência de feitura, utilizando-me das múltiplas formas de letramentos que estão disponíveis para vermos e sentirmos o mundo em diferentes dimensões, visando à ampliação dos nossos sentidos. Por feitura, em uma proposta de escrita científica, refiro-me à etimologia da palavra “poética” em sua acepção grega de *fazer* (*poiesis*), portanto, aquilo que fazemos com as linguagens do espírito humano (Cavalcante Jr., 2001; 2009).

Foi em Paul Valéry, um dos maiores expoentes do estudo e da prática da poética como método de conhecimento, que encontrei a melhor ressonância do que vislumbrei nessa tradição de produzir uma *inter(in)venção*-científica:

O *fazer*, o *poiein*, do qual desejo me ocupar, é aquele que termina em alguma obra [...] que se convencionou chamar de *obras do espírito*. São aquelas que o espírito quer fazer para o seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir (Valéry, 2011, p. 196-197).

Valéry enaltece o espírito criativo do qual somos dotados e convoca a nossa sensibilidade para o fato de que todo conhecimento, em qualquer campo do saber, é o resultado do que “podemos ou *observar* ou *fazer* nós mesmos” (*Ibid.*, p. 199).

Continuei estudando os poetas e os seus modos de criação. Em Gonçalo M. Tavares (2006, p. 82), filósofo e poeta português, encontrei a primeira assertiva: “Poesia é ciência individual”. Dois séculos antes, foi o filósofo e poeta americano Ralph Waldo Emerson (2006, p. 364-365, tradução nossa, grifo nosso) quem havia dito: “Tudo se torna poesia quando nós olhamos de dentro [...] porque a *poesia é ciência*, é o sopro do mesmo espírito em virtude do qual a natureza vive. E jamais nenhuma ciência se originou senão por uma percepção poética”. E ainda, para o

filósofo e poeta brasileiro Antonio Cicero (2017, p. 28), “‘poeta’ vem de *poietes*, que quer dizer ‘aquele que faz ou produz’”.

Anteriormente à concepção de uma ciência poética, caracterizei o perfil de uma ciência anárquica em vista dos seus instantes poéticos, rompendo com os padrões que enrijecem o potencial criativo daqueles escritores situados no domicílio técnico-acadêmico (Cavalcante Jr., 2014). Atrrelados ao gênero abstrato de uma “escrita científica”, cristalizamos o ofício daqueles que, operadores da linguagem na esfera da ciência, por isso mesmo não abdicaram do lugar inventivo nas suas escritas. Em sintonia com Gonçalo M. Tavares (2014, p. 182), “os gêneros literários [também] me parecem limitativos.”

Ao discutir a anarquização da ciência, apresentei a *feitura* aos modos daquela escrita dos poetas, cujos métodos não convergem em padrões definidos de um campo. Afinal, “com o que uma pessoa escreve?” foi a pergunta-provocativa que me apresentou Gonçalo M. Tavares (*Ibid*) nos seus escritos. A sua réplica foi bastante óbvia para todos nós, inclusive para aqueles que fazemos ciência: “com o alfabeto”, disse ele, “uma pessoa escreve com a, b, c...”. Flagrantemente correta, a ponto de não convocar a minha atenção. “Meu material de trabalho é o alfabeto”, completou Gonçalo M. Tavares (*Ibid*).

Comunicar diz respeito à criação de perspectivas ou de cenários, de filiações aos mundos vislumbrados: para além de uma ferramenta acessória, a escritura é também o nosso material no trabalho científico. Escrevo estas palavras no trânsito entre o alfabeto, os conhecimentos e os vazios que se disponibilizam em mim, em uma composição que se desenha no suporte da tela para os ecos na interação entre os dedos junto ao teclado do meu computador.

Trata-se de um exercício performativo que administra essas convenções aparentemente gerais (da língua) que me permitem aglutinar signos previamente emprestados desse nosso campo linguístico, a ponto de constituir os meus significados,

ou aqueles usos mais particulares nessa equação poética das estruturas portuguesas-brasileiras-de-afetos-tão-guaranis.

Lancei-me à escrita poética como método arquigono, uma forma de escrita que produz intensidades de vida, que faz da escrita de quem escreve um movimento incessante de ser vida, e não somente processos de suspensão e impessoalidade linguísticos. A escrita arquigona é aquela que se propaga, que se prolifera e reinventa no próprio tempo da escrita, que nasce da experimentação da vida e por ela deixamo-nos ser tocados “como se de dentro” (Gumbrecht, 2014, p. 32) dessa malha de textualidade que reclama a vitalidade de quem escreve esteticamente, inspirada no fazer literário que se desprende do filósofo Jean-Luc Nancy (2014), a quem, muitos de nós, os ditos contemporâneos, somos tributários devedores na inspiração.

A exemplo de outro acadêmico que também encontrou no ato de escrever profissionalmente um meio “de dar uma resposta existencial ao mundo” (Tezza, 2014, p. 64), passei a escrever com a liberdade de quem tem a “necessidade orgânica” (Tavares, 2014, p. 180) de comunicar, de quem tem a fome das *palavras encarnadas* – essa forma de movimento para quem busca experienciar e compreender o que se vive, ciente de que a “poesia tem a ver com tudo o que não entendo” (Hilst, 2017, p. 565), que “poesia é a descoberta das coisas que eu nunca vi” (Andrade *apud* Barros, 2010, p. 23), que “escrever o que não acontece é tarefa da poesia” (Barros, 2010, p. 31) e que “as coisas inúteis ficam para a poesia” (*Ibid.*, p. 91) afinal:

tem muita gente se dedicando às coisas úteis
 eu optei pelas inúteis
 as que passam despercebidas
 os dispensamentos da poesia
 do olhar, do cheirar, do tocar, do ouvir e do saborear
 prefiro o desenho verbal das palavras inocentes
 aquelas que me permitem ver o que ainda não vi
 afinal, o essencial não é mesmo invisível aos olhos?

Em sintonia com o escritor Bartolomeu Campos de Queirós (Belmiro et al., 2014, p. 64), que diz “ter horror da verdade” e prefere “as dúvidas”, eu também comecei a distar daquele modo de escrita tão valorizado por uma tipologia normativa de ciência, e tornei-me cúmplice das muitas gerações de cientistas que praticam a *poética como ciência*:

penso, logo invento
 esculturas em palavras
 textos em tintas
 passos em cordas
 cantos em dobras
 invento, logo penso

Nessa utilização da *poiesis* como opção política, conceitual e metodológica em uma ética científica, ampliei as possibilidades de uma *ciência poética*, quando comecei a pensar as múltiplas formas de letramentos e de inteligências que estão disponíveis para vermos e sentirmos o mundo em diferentes dimensões (Cavalcante Jr., 2001; Id., 2009). Desde a minha pesquisa de doutoramento, venho dialogando com um modo de pensar os corpos enquanto poesia, sublinhando o próprio ato de feitura do corpo que somos, visando à ampliação de nossos sentidos para a integração transdisciplinar dos saberes nessa experiência antropológicamente sincrética da palavra plural.

O estudo das obras de Gaston Bachelard (2008) me abriu a imaginação para uma *poética como ciência*. Segundo ele, “as imagens poéticas são *operações* do espírito humano na medida em que nos aliviam, em que nos soerguem, em que nos elevam” (Id., 2001, p. 42).

Para este filósofo francês, há uma forma de escrita que se inquieta na tentativa de subordinação e com a qual fazemos uso da imagem e com ela escrevemos: “A imagem torna-se um ser novo da nossa linguagem, expressa-nos tornando-nos aquilo

que ela expressa – noutras palavras, ela é ao mesmo tempo um devir de expressão e um devir do nosso ser”.

No condão do mesmo pensamento, o cineasta Andrei Tarkovski, diz:

Quando falo de poesia, não penso nela como gênero. A poesia é uma consciência do mundo, uma forma específica de relacionamento com a realidade. Assim, a poesia torna-se uma filosofia que conduz o homem ao longo de toda a sua vida. (Tarkovski, 2010, p. 18).

A Bachelard (2008, p. 119), como os meus esforços para “demonstrar que a poesia é uma força de síntese para a existência humana”. O conhecimento pessoal para o qual se abre a poesia, a ciência individual, como disse Gonçalo Tavares, é a maior potência da natureza humana, a sua própria imaginação. Bachelard chama atenção para a desvalorização dessa grande potência humana, em especial o descrédito que uma tradição da psicologia a ela atribuiu:

A psicologia clássica praticamente não estuda a imagem poética, frequentemente confundida com a simples metáfora. Aliás, em geral, a palavra imagem é um ponto de equívocos nas obras dos psicólogos: veem-se imagens, reproduzem-se imagens, guardam-se imagens na memória. A imagem é tudo, salvo um produto direto da imaginação (Bachelard, 2001, p. 17).

Segundo Paul Valéry (2011, p. 213), a poesia é o lugar das artes que eclode nas transações da linguagem para as quais “certas combinações de palavras podem produzir uma emoção que outras não produzem, e que denominamos *poética*”. Se o pensamento se caracteriza pela ação cognitiva de buscar o que ainda não foi pensado e a poesia como o processo de se deixar afetado por aquilo que cresce em nós e está por vir, pensamento e poesia encontram-se no que Paul Valéry (*apud*. Novaes, 2005,

p. 14) nomeou de “infinito estético”, qual seja, um “desejo que permanece desejo”, o desejo humano de transformar, confirmado pelo poeta Octavio Paz:

Sejam quais forem sua atividade e profissão, artista ou artesão, o homem transforma a matéria-prima: cores, pedras, metais, palavras. A operação transformadora consiste no seguinte: os materiais deixam o mundo cego da natureza para ingressar no mundo das obras, ou seja, no das significações. [...] O que ocorre com a linguagem nas mãos de prosadores e de poetas pode fazer-nos vislumbrar o sentido dessa diferença (Paz, 2012, p. 29).

Não há direções ocultas ou segundas intenções nesse modo de se fazer uma ciência poética, uma *ciência de feitura*: uma produção de conhecimento que afeta enquanto afetada no sujeito agente da ciência, ou poderíamos denominá-lo de *cientista-artista*. De maior relevância é saber que a ciência poética se acomoda ao estudo de qualquer problema de pesquisa. Quando alguém afirma que “essa metodologia não é adequada a esse problema”, aqui reside um “erro”, constata Gonçalo M. Tavares (2006, p. 121). Para este cientista-artista, “qualquer metodologia é sempre adequada a um qualquer problema. As metodologias são ou não adequadas, sim, a determinados objetivos”. Sugere, ainda, ao seu leitor, como pretexto de responsabilizar uma metodologia como impedimento aos estudos vislumbrados: “Se queres retirar essas conclusões não deves utilizar essa metodologia (esta frase é mais sensata)” (*Ibid.*).

Com a ciência poética, aprendo a pensar quando adentro o devaneio que me possibilita ser, que me aflora as possibilidades de contemplar o que interessa estudar. Sou lembrado por Cícero (2012, p. 9), “que nem a filosofia nem a poesia têm grande (se é que têm alguma) utilidade”.

A minha opção, e de muitos como o poeta-filósofo Antonio Cicero, é viver com “a cabeça nas nuvens” (*Ibid.*). Quero

admirar o horizonte celestial que vejo pela janela de casa, envolto do azul índigo a me intumescer de ideias e movido por intuições que me impulsionam a inventar em poesia.

Fazer ciência poética consiste em produzir conteúdo que seja capaz de curar as agruras e de valorizar os louros das travessias da vida. Trata-se de um trabalho científico destinado ao corpo cigano (Cavalcante Jr., 2017), aquele que vive zanzando pelo mundo e deixando-se ser impregnado de mundo, seguindo a esmo, a exemplo do filósofo Kierkegaard (*apud* Coverley, 2014, p. 28), que escreveu: “Quando sair para uma caminhada deixe seus pensamentos perambularem a esmo, farejando aqui e ali, experimentando a primeira coisa vista e depois outra”, caminhar como quem passa pelo mundo e deixa o mundo passar por si.

O propósito da ciência poética é o de produzir poesia “como exercício de divagação, como abertura ao devir” (Gallo, 2015, p. 354). Não se trata de produzir autobiografia ou narrativa de uma vida, mas de criar *feituas*. As *feituas* são escritas com todas as vozes que atravessam o escritor (dos poetas, dos cantores, dos cordelistas, dos cientistas, dos filósofos e de muitos outros).

A poesia é o lugar das artes que eclode nas transações da linguagem para as quais “certas combinações de palavras podem produzir uma emoção que outras não produzem, e que denominamos *poética*”, diz Paul Valéry (2011, p. 213). No desenvolvimento da imaginação criadora reside o futuro que o cientista-artista *es-crê-verá*. Ele *crê* na potência da linguagem da qual faz uso para produção das suas *feituas*. Ele vê com olhos de vidente. Seu hibridismo é a fusão de quem rebusca (*research*) a imagem psíquica percebida do mundo, com o mister dos poetas, aqueles que tentam “transformar a revolta e o desejo de uma comunidade humana mais natural [...] em forças de harmonia, de leveza e de amplitude” (Llansol, 200, p. 46).

A vidência do cientista-artista não é a do tipo sobrenatural. Ele é o vidente pensado por Jacques Rancière (2017), o

vidente como o adorador de imagens, o iluminador, o fabricante de iluminuras. Ao construir este conceito, Rancière foi possivelmente influenciado pelo poeta Arthur Rimbaud, que, em 1871, na juventude dos seus 17 anos de idade, escreveu a “Carta do vidente”, na qual anuncia:

O primeiro estudo do homem que quer ser poeta [...] é seu próprio conhecimento, total; ele procura sua alma, inspeciona-a, tenta, aprende. A partir do homem que a sabe, precisa cultivá-la [...] Eu digo que é preciso ser vidente, fazer-se vidente (Rimbaud, 2005, p. 79).

A imaginação criadora apresenta-se diretamente à vida do cientista-artista que produz as suas ideias e feitos com a energia psíquica da imaginação. Como diz Jung, citado por Hillman (2010, p. 119): “A psique cria realidade todos os dias. A única expressão que posso usar para essa atividade é fantasia. [...] A fantasia, portanto, parece-me a expressão mais clara da atividade específica da psique”. A vida imunda do cientista-artista, ou seja, a sua vida impregnada de mundo, tem fome de ideias. Alinhado à vertente neojunguiana do psicologizar, Hillman explica que:

Para nós, ideias são meios de considerar as coisas (*modi res considerandi*), perspectivas. Ideias nos dão olhos, deixam-nos ver. A palavra ideia por si mesma aponta para sua intimidade com a metáfora visual do conhecer, por estar relacionada com o latim *videre* (ver) e com o alemão *wissen* (conhecer). Ideias são meios de ver e de conhecer, ou de conhecer por meio de *insight*. Ideias nos permitem visionar, e através da visão podemos conhecer (Hillman, 2010, p. 243).

A nossa passagem pelo mundo e o mundo que nos atravessa são as fontes de criação do cientista-artista e o ofício da nossa escrita, ao modo dos poetas, “empoeira o sentido das palavras” (Barros, 2010, p. 265). Com essa consciência de que so-

mos seres impregnados de mundo, fazemos o verbo pegar carga poética na pesquisa acadêmica. Iluminados por Manoel de Barros, seguimos construindo uma ciência capaz de “voar fora da asa” (*Ibid.*, p. 302), a exemplo da sua poesia, “que é a voz de fazer nascimentos” (*Ibid.*, p. 301), para que não seja mais necessário viver o luto na sala de aula universitária, de quem morreu sem ter a sua pergunta respondida: “O que é a vida sem poesia, não é mesmo?”.

No coletivo de quem faz ciência com arte, somos cientistas-artistas que temos a missão de “desformar o mundo: tirar da natureza as naturalidades” (*Ibid.*, p. 350). Com palavras empoemadas, desejamos que a ciência seja tocada pela sabedoria dos poetas que nos ensinam a “transver o mundo” (*Ibid.*).

Referências

ANDRADE, Oswald de. [Poesia]. In: BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010. p. 23.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução de Antonio de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot W. *Arts based research*. Los Angeles, CA: Sage, 2012.

BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010.

BELMIRO, Célia. *et al.* Bate-papo com Bartolomeu Campos de Queirós e João Luís Anzanello Carrascoza. In: BELMIRO, Célia *et al.* (Org.). *Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014.

CAVALCANTE JR., Francisco S. *Por uma escola do sujeito: O método (con)texto de letramentos múltiplos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

CAVALCANTE JR., Francisco S. *Letramentos para um mundo melhor*. Campinas: Alínea, 2009.

CAVALCANTE JR., Francisco S. Anarquizando a ciência com instantes poéticos. In: CAVALCANTE JR., Francisco S. (Org.). *Corpos anárquicos*. Curitiba: CRV, 2014.

CAVALCANTE JR., Francisco S. *Travessias de cigano: feituuras e feitiços*. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2017.

CAVALCANTE JR., Francisco S. *A barca de Coruam*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2018.

CÍCERO, Antonio. *Poesia e filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CÍCERO, Antonio. *A poesia e a crítica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

COVERLEY, Merlin. *A arte de caminhar: o escritor como caminhante*. Tradução de Cristina Cupertino. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DENZIN, Norman. *The qualitative manifesto: A call to arms*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2010.

EMERSON, Edward Waldo. (ed.). *The complete works of Ralph Waldo Emerson*. Ann Harbor, MI: University of Michigan Library, 2006. v. 8.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma de uma poética do/no pensamento. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 23, p. 350–363, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4698>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, stimmung*: sobre um potencial oculto da literatura. Rio de Janeiro: EDPUC-Rio, 2014.

HILLMAN, James. *Re-vento a psicologia*. Tradução de Gustavo Barcellos. Petrópolis: Vozes, 2010.

HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Onde vais drama-poesia?* Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

NANCY, Jean-Luc. *Arquivada: do senciante e do sentido*. São Paulo: Iluminuras, 2014.

NOVAES, Adauto. (org.). *Poetas que pensaram o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. 2. ed. Tradução de Laís Ramalhete, Lígia Vassalo e Eloísa Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

RIMBAUD, Arthur. *Uma estadia no inferno, Poemas escolhidos, A carta do vidente*. Tradução de Daniel Fresnot. São Paulo: Martin Claret, 2005.

TARKUVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. Tradução de Jefferson L. Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TAVARES, Gonçalo M. *Breves notas sobre ciência*. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

TAVARES, Gonçalo M. O imperativo da literatura. In: GONÇALVES, José Eduardo (org.). *Ofício da palavra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 182.

TEZZA, Cristóvão. A solidão do narrador. In: José Eduardo Gonçalves (org.). *Ofício da palavra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

10 IMPERMANÊNCIA PRÍSTINA DA IMAGEM-SERPENTE¹

<https://doi.org/10.34623/x4sb-4t82/978-85-7826-996-8/cap10>

¹ Texto publicado em: Existências: Anais do 31º Encontro Nacional da ANPAP. Anais [...] Recife(PE) On-line, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/31ENANPAP2022/513503-SIEGBERT-FRANKLIN--MIRADA-MIRIA-DE-MIRAGEM--IMAGEM-SERPENTE>. Acesso em: 10 maio 2024.

RAFAEL DE SOUSA CARVALHO

Mestre em Artes (2019/IFCE). Licenciado em Artes Visuais (2015/ IFCE). Docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais IFCE - Campus Fortaleza. Pesquisador e Artista visual expondo desde 2011, transitando entre desenho, performance, videoperformance e livro de artista. Coordenador do Risco - Laboratório de Desenho e Pintura (IFCE/CLAV). Membro do Grupo de Pesquisa Arte Um.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1964-0003>

E-mail: rafael.carvalho@ifce.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5266578586032320>

THAYNÁ GOMES DE MELO LEITE

Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (2020/ Unichristus). Estudante em Licenciatura em Artes Visuais (2023/IFCE). Artista visual com produção em desenho, pintura e publicações anômalas. Formação em Patrimônio e Restauro (2022/EAOTPS). Pesquisadora no Risco - Laboratório de Desenho e Pintura (IFCE/ CLAV). Especialista em Arte e Filosofia (2023/ PUC-Rio).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3637-3632>

E-mail: thayna.melo07@aluno.ifce.edu.br

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9948488321232128>

JOSÉ ALBIO MOREIRA SALES

Doutor em História (UFPE), com pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto, Portugal. Mestre em Desenvolvimento Urbano (UFPE). Bacharel em Arquitetura e Urbanismo (UFC) e licenciado em Arte e Educação pela Faculdade Grande Fortaleza (FGF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Unichristus.

E-mail: albio.sales@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2521-6364>

Para efeito de apresentação



o coligir elementos centrais neste estudo, apontamos, a priori, pequenas centelhas fundantes presentes em algumas das imagens produzidas pelo artista Siegbert Franklin¹ (1957-2011). Nestas, colhemos como herança poética e conceitual. Para tanto, gostaríamos de evidenciar pequenas orientações e traços dessa composição assentada em texto.

Entendemos o território da pesquisa em Artes Visuais como anômalo, notadamente a História da Arte com suas instâncias e entradas, vias sinalizadas e, sobretudo, seus desvios. Dizemos como quem olha um espelho e não se vê: nosso desígnio será mais próximo de uma ensaística, afinal não há vontade de verdade em nosso intento. Contudo, os vestígios miram situações aqui demarcadas como propósitos, a saber, a *montagem como saber visual* (Didi-Huberman, 2013), percebida em Siegbert Franklin como estímulo da presença arcaizante.

Em conjectura, as considerações apontam para imagens como um dado cultural alocadas em um engrama (Warburg, 2011) de expressões humanas ligadas e entrepostas nas mais distintas temporalidades, entrelinguagens, entreimagens (Bellour, 1997) – fluxos quiméricos com movimentos agônicos.

¹ Artista visual brasileiro, natural de Fortaleza-CE. Desenvolveu trabalhos em vídeo e instalações, além de continuar ativo com seu trabalho sobre suportes convencionais como a pintura, a gravura-litografia e o desenho. Também atuou como curador e ministrou oficinas, palestras e *workshops* no Brasil e na Europa.

Com essa movência do gesto incontível, pretendemos mapear evidências da presença arcaizante em imagens selecionadas na obra *siegbertiana* e neste território, destiná-las ao estudo à luz das contribuições conceituais acerca do processo criativo e as questões formais objetivas e não somente.

Mirando imagens grafadas como abalos sísmicos, ou *imagem-serpente* (Carvalho, 2022), aduzindo a um *engrama*: obras que articulam saberes atratores em sua visualidade – e além dela –, manifestando, assim, uma tessitura tributária à *pathosformel* (Warburg, 2013). Consoante, outras contribuições de natureza correlata ao cerne desta pesquisa se apresentam como escamas imbricadas – por quais motivos não dizer: implicadas e implicantes? – no corpo e na matéria da imagem da serpente aqui escolhida como motilidade. Intento do resultado provisório de uma pesquisa em andamento, designa-se pranchas digitais como uma prática de um saber visual contextualizado em montagem.

Situação-Siegbert Franklin

Octavio Paz nos escreve: “A poesia não é ortodoxa; é sempre dissidente” (2017, p. 20), o que nos coloca na esfera da produção de um pensamento assente às imagens que Siegbert Franklin delata – tal qual poesia – enquanto artista indisciplinar, quicá anárquico.

A poesia move o poeta como o vento as nuvens quietas: sempre além, na direção do desconhecido. E a poesia lírica, que principia como um íntimo deslumbramento, termina na comunhão ou na blasfêmia. Não importa que o poeta se sirva da magia, da magia das palavras, do feitiço da linguagem, na demanda de seu objeto: nunca pretende usá-la como um mago, e sim possuí-lo, como o místico (Paz, 2017, p.20).

Este Zéfiro enérgico culmina em processos que interpolam de modo objetivo, partindo da materialidade das coisas premen-

tes ao encadeamento criativo, ou ainda, do processo de invenção de imagens. Coaduna de modo lancinante o que temos como a ideia de linguagem e forja um movimento disruptivo, pois:

Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. [...] Trata-se, pois, de *possibilidades*, potencialidades do homem que se convertem em *necessidades existenciais*. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando (Ostrower, 2014, p. 9-10).

Nessa impregnação formal do processo sendo um e outro ao mesmo tempo, instaurando, por via do confronto e conflito do fazer poético, a ordenação, ou remontagens. Opera na frequência própria “alinhavando tudo com alfinetes punk”, como nos diz:

Lúcio Ricardo, Siegbert Franklin e eu inserimos a transgressão com nossa música, munidos pelo fogo do desejo de não seguir em uma linha reta, mas prestando atenção nos desvios, rompendo a fronteira, sobretudo o sonho da mudança, em que almejamos um mundo mais livre e a possibilidade de experimentar uma criação artística sem limites, em diálogo com outras linguagens (Gadelha, 2023, p. 90).

Mona Gadelha presentifica a memória coletiva de “transgressores e outsiders” (Gadelha, 2023, p. 91) na cidade de Fortaleza ao narrar a si, e também a história da banda de rock Perfume Azul – no contexto dos anos 1970 –, cenário em que, para além de criador de imagens, Siegbert Franklin era poeta, compositor e empunhava guitarra. Postura transiente e potencializadora de ações continuadas entre limites. Sintaxe sem limites da vicissitude de uma batida. Operação objetiva de manifestações, materiais ou imateriais, contidas em si no corpus da imagem.

Tais evidências apresentam um espaço de acontecimento não mais regido por uma técnica específica, ao contrário – abre-se ao acaso e sua exploração. O que nos coloca em aliança com posturas díspares, ou ainda, desmaterializadas (Lippard, 1997), ou mesmo posturas ampliadas (Krauss, 1999). O que situa em um tempo e lugar do inespecífico, expressa:

Frutos estranhos e inesperados, difíceis de ser categorizados e definidos, que, nas suas apostas por meios e formas diversas, misturas e combinações inesperadas e fragmentos soltos, marcas e desenquadramentos de origem, de gêneros [...] um modo de estar sempre fora de si, fora de um lugar ou categoria próprios, únicos, fechados, prístinos ou contidos” (Garramuño, 2014, p.11-12).

O inespecífico apresenta um contorno sem limitações, poroso. Efetivando no tempo do procedimento artístico – este acontecimento – um lugar de abandono das certezas.

Tempo afirmativo e de renúncia a uma linguagem dócil e cristalizada em detrimento de outra. Abdica do que seja fraco em louvor ao sim vital. Rumando em abraço ao interstício, operando uma linguagem conectiva (ou gagueira?) com “modos diversos do não pertencimento. Não pertencimento à especificidade de uma arte em particular, mas também, sobretudo, não pertencimento a uma ideia de arte como específica” (Garramuño, 2014, p. 16). Elogio ao fazer manual. Ao agenciamento das formas sem as amarras das linguagens.

Desenvolvimento - Aporte teórico

Como intensivos prismas entretecidos no clarão da imagem poética, montando placas tectônicas que saltam do espaço e ganham o tempo e auscultam no sopro da teoria que advém do processo. Refulgir o interstício do pensamento visual fundante promove:

A forma visual do saber ou forma sábia do ver, o atlas inquieta todos os quadros de inteligibilidade. Ele introduz uma impureza fundamental – mas também uma exuberância, uma notável fecundidade – que esses modelos tinham sido concebidos para conjurar. Contra toda pureza epistêmica, o atlas introduz no saber a dimensão sensível, o diverso, o caráter lacunar de cada imagem. Contra toda pureza estética, ele introduz o múltiplo, o diverso, o hibridismo de toda montagem (Didi-Huberman, 2018, p. 19).

Cintilância atualiza o visível da imagem em contorno híbrido, de entrelinguagem, operando pelos intervalos e espaços que sugerem rotas de desvios anacrônicos. O saber visual opera forças antagônicas, rebeldes, contudo a questão formal e os saberes poéticos efetivam miradas epistêmicas, afinal não se trata de uma questão tão somente retiniana, mas da instauração de um pensamento por imagens.

Como lócus do visório, estrato é o território do acontecimento visual, ou seja, lugar da escolha, citando a fotografia na obra de Siegbert Franklin, ou ainda, o desenho ou a pintura. Em suma, o estrato é o lugar da técnica. Conceituando a ampulheta como dispositivo que afere o tempo a partir do giro, ou ainda, da movimentação implicada, tal consideração aduz ao que percebemos como procedimento técnico no espaço, depende do gesto – este que é um movimento intencional. Exemplificativamente, se considerarmos o processo técnico advindo das imagens fixas, presente na obra *sigbertiana*, evidenciando a sobreposição, notamos sua estreita relação com a técnica da fotografia. Observamos o que afere Lúcia Pimentel e a montagem que “funda sua própria teoria” (2009, p. 89) como um exercício de autonomia epistemológico. Dito de outra forma: o estrato é a técnica e a ampulheta é o procedimento técnico.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade,

trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 2014, p. 9).

Presença efetiva do gestual como integralidade do trabalho de arte, atualiza o tempo do acontecimento em uma espacialidade, considerando a ampulheta como dispositivo tático. O gesto a corrupia, intuitivamente, pode vir a ser definido, mesmo que provisoriamente, como uma ação dotada de um fazer comprometido, que elabora um estado de atenção flutuante entre intenção, sensibilidade e razão. Efetivando, assim, o potencial – artístico –, uma faísca como assombro criador, essa movimentação formadora. Com estes três elementos, o estrato, a ampulheta e o gesto, formulam e contornam um triclínio, considerando a dimensão prático-conceitual e suas modulações.

(Im)posturas metodológicas

A instauração de uma pesquisa singulariza potencialidades cambiantes. Lacuna de trânsito e deslizos entre espaços conhecidos – sejam lugares da teoria ou do fazer manual, alargando fronteiras e abrindo veredas nos trajetos conhecidos. A travessia do território importa mais que a sua medida.

Assim, a postura metodológica conduz o processo artístico instaurando uma teoria invulgar e opera com o dinamismo das imagens com suas modulações de feitura, contágio, montagem, modos de exibir e pensar. Destarte, “É @ artista quem cria os pressupostos, o referencial teórico – que pode ser textual ou imagético – com os quais dialoga, as estratégias e rotas de fuga elaborando, assim, sua teoria” (Pimentel, 2015, p. 89-90). A realização bordeja conceitos fazendo palpitar na gramática criadora uma sintaxe que opera entre a provocação e o palatável.

A postura metodológica cambiante evidencia a força e a chave de leitura para uma ciência sem nome (Agamben, 2006). Articula formalmente os elementos do pensamento por imagens. Nos processos culturais, os gestos operam entre aparições – o engrama é o lugar deste tempo de inversão energética – ação intencional, um íterim entre o prístino e o que o atualiza.

Em Siegbert Franklin, cada fragmento é uma imagem e cada imagem uma miríade. Uma imbricação. Uma contiguidade entre formas transientes suturadas em temporalidades e modos de fazer. A Figura 1, *Sem Título*, opera com sobreposições e passeios formais entre linguagens.

A imagem no quadrante esquerdo superior apresenta uma colagem com sobreposição não apenas entre temporalidades, mas, sobremaneira, entre territórios simbólicos e paradigmas que operam em níveis plásticos e historiográficos da arte. Apresenta variação de imagem canônica do período do renascimento e povos tradicionais. Uma articulação questionadora que atravessa a linha de composição e ganha contornos políticos.

Figura 1 – Sem Título



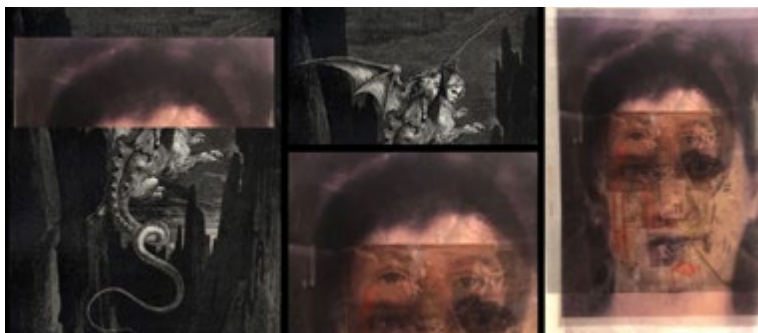
Fonte: [s.l.].

O retrato alocado no canto esquerdo inferior apresenta elementos atratores de leituras que podem vir a celebrar a história da imagem em movimento (Michaud, 2013). Vemos a cronofotografia e assim percebemos uma relação conflituosa entre o interior da imagem e o seu exterior, um movimento zootropo premente.

Consciente e sensível, a linha do fazer enquanto rito prático, urgente e necessário, pirueta para questão formal da montagem como dispositivo epistêmico e poético, que acontece no espaço, mas opera no tempo. Ouroboros indefinido, que continua em indefinição, contudo com contornos provisórios. Sobreposição de escamas em que a imagem é a única coisa que reside.

Conjeturando que as imagens de Siegbert Franklin operam com elementos visuais (Ostrower, 2013) variados, modulações entre cores e linhas e formatos, articulam no lugar da entreimagem, ou ainda a presença do transcinema (Maciel, 2009) em dinamismo relacionado à montagem como pensamento visual.

Figura 2 – Sem Título II (2024)



Fonte: [s.l.].

Na Figura 2, *Sem Título II*, percebemos a presença antiquizante na imagem à direita da prancha, atualizando Gerião, Virgílio e Dante, na gravura (1861) de Gustave Doré (1882-83), que,

por sua vez, sobrepõe a obra Divina Comédia (1472). Assim, o que percebemos é um trânsito anacrônico, um encaixe em marchetaria na montagem *siegbertiana*. Estabelecendo uma relação entre temporalidades interpoladas em conjunção patética. Tempo mapeado *na e pelas* imagens.

Através da estrutura formal, a mensagem simbólica sempre articula além das associações possíveis em cada caso, modos de ser essenciais – justamente pelos aspectos de espaço/tempo – que são entendidos como qualificações de vida. Mobilizando-nos, as ordenações da forma simbólica rebatem em áreas fundas de nossos ser que também correspondem a ordenações (Ostrower, 2014, p. 25).

A montagem retifica o que é antigo e a imagem subsiste em una. Montagem acontece, e o atravessamento nos dispõe em movimento pela sobreposição. Tonus cinético sobrevivente, ritualístico não à vida, mas à sensibilidade. Conjurado vetusto do miúdo, do detalhe, do ínfimo. Ordenação visível do que é estúrdio. A montagem contorna o caos sobrevivente dentro de si.

Para efeito de conclusão

A irrefreável presença, em urdidura, das imagens-serpentes que costuram o céu, como forma andante da impermanência constante que nos apresenta como montagem, agônica e voltívula, ignorando a sucessão febril e estetizante/estilística. Seja epistêmico e poético, o gesto sobeja linguagens e encontra hábitos desviantes no abismo do interstício *entre*.

Os aspectos formais são primevas em contornos e temporalidades provisórias. Visagem a nível conceitual, que terrifica o tempo das imagens ou quando invoca uma historiografia da arte, manifesta de modo incontestado. Imagem urgente, presente e incontível. Imbricação conceitual que levanta nossas suspei-

ções e hipóteses de um corpus distinto e hibridizado. Quimera formal, gerião prístino.

A exoração da esfígie fantasma, em Siegbert, perpassa perpetuidades, independentemente da sua linguagem. Pois, o fazer na arte – e na magia – faz com que completude intercorra. O trânsito entre tempo e linguagem é acionado pelo fazer manual. Em fender a imagem ao meio, agindo *nela* e *contra*, o gesto talha como atrator de conhecimentos, aquilo que é conceituado como estrato e ampulheta. O poro ecumênico é da ordem da apuração, da montagem.

Potência da imagem-serpente é a articulação formal, epistêmica e poética enquanto uma postura frente às imagens. Ação situada, não associada, para com uma linguagem específica. Realiza um ritual imbricado tal qual uma serpente que ouve sua sombra e morosa e sossegada, sem pressa, articula movimentos priscos *entremontagens*. Morde dois ou três séculos em ofício anacrônico. Entre os dentes do ofídio, há o percurso das vivências e suas sobrevivências. Apalpa o tempo com suas escamas e em cada fragmento carrega gestos prenhes de intenção.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou o gaio saber inquieto: o olho da história, III*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

GADELHA, Mona. *Perfume azul: Rock e transgressão em Fortaleza nos anos 70/ Mona Gadelha* (Simone Mary Alexandre Gadelha). Fortaleza: Waldemar Alcântara, 2023.

GARRAMUÑO, Florencia. *Frutos estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

KRAUSS, Rosalind. *A Voyage in the North Sea: Art in the Age of the Post Medium Condition*. Londres: Thames and Hudson, 1999.

LIPPARD, Lucy. *Six Years: the Dematerialization of the Art Object, 1966 to 1972*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1997 [1973].

MACIEL, Katia. *Transcinemas*. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2009.

MICHAUD, Philippe-Alain. *Aby Warburg e a imagem em movimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Campinas. Unicamp, 2014.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Campinas: Unicamp, 2018.

PAZ, Octavio. *A busca do presente e outros ensaios*. Bazar do Tempo: Rio de Janeiro, 2017.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *OuvirOUver*, Uberlândia v. 11 n. 1 p. 88-98, jan./jun. 2015.

WARBURG, Aby. *Atlas Mnemosyne*. Madri: Akal, 2010

WARBURG, Aby. *História de fantasma para gente grande*. Escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

11 SOBRE IMAGENS QUE COMPÕEM COM ESCRITAS NO AGENCIAMENTO DE UM DIÁRIO COLETIVO

<https://doi.org/10.34623/zggd-1404/978-85-7826-996-8/cap11>

MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA

Professora titular do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS/Brasil). Doutora em História da Arte e Mestra em Antropologia Social, ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Filosofias da Diferença (GEPAEFD). Editora chefe da Revista Digital do LAV (RDLAV).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5092-8806>

E-mail: marilda.oliveira@ufsm.br

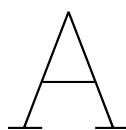
DENISE MELLER LOSEKANN

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com bolsa PIBPG/CNPq. Mestra em Educação (PPGE/UFSM) e graduada em Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Filosofias da Diferença (GEPAEFD).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9262-6796>

E-mail: deniseloekann@gmail.com

Ao compor um percurso formativo, tracejamos linhas



escrita deste texto se dá a partir da nossa experiência como professoras da disciplina de Estágio Supervisionado 3, componente curricular do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brasil.

A problemática que nos moveu na realização deste texto foi pensar: o que querem as imagens ao compor com escritas no agenciamento de um diário coletivo? O cenário deste ensaio foram os encontros de um grupo da graduação composto por sete estudantes e duas professoras, a docente titular da disciplina (primeira autora) e a docente orientada (segunda autora), que realizou regência nesta disciplina como crédito do curso de doutorado em educação.

As linhas teóricas deste estudo se amparam em três planos: nas filosofias da diferença como plano de imanência, em que tratamos dos conceitos, na escolha dos textos que estudamos em forma de seminário; na arte enquanto plano de composição, em que produzimos as imagens que compõem nosso diário; e no plano de referência, em que pensamos a docência, a educação e o modo como a escrita e as imagens são agenciadas na formação de professoras e professores de arte.

Como método, elegemos a biografemática para acompanhar-nos neste percurso. O biografema foi o método idealizado por Roland Barthes (2003) como uma forma de escrever com a

vida os percursos de escrita e pesquisa de sua trajetória como escritor. No campo educacional, esse método tem sido nomeado como biografemática, e trata-se de despersonalizar as autoras e autores para falar de uma vida que é escrita por atravessamentos e encontros, ou seja, pensar a vida como a própria elaboração do texto.

O trabalho com diários nos processos formativos tem nos acompanhado nos últimos 20 anos na UFSM, como uma linha de criação no plano de composição ao agenciar a docência em artes visuais (Oliveira, 2011; 2015; 2018). Porém, neste momento, a ideia foi produzir um diário coletivo, em forma de instalação, no Laboratório de Artes Visuais (LAV), do Centro de Educação, proposto aos estudantes no primeiro dia de aula da disciplina de Estágio Supervisionado 3 e elaborado durante todo o semestre, em que foi possível pensar sobre a estética e a criação no processo de formação docente com outras e outros, inspirados na obra “Garimpo de si”, de Adrianna Eu, e também na mostra “Linhas da Vida”, de Chiharu Shiota.

Produzimos diários com imagens, com arte, com escritas. A produção dos diários foi incorporada nas disciplinas de estágio desde o ano de 2002 como uma forma de pensar o processo docente e sua conexão com os planos de aula desenvolvidos pelas estagiárias e pelos estagiários na sua prática escolar. A ideia de partilhar os diários em espaço universitário mostrou-se de grande impacto no modo como essa partilha reverberava na escola.

Por outro lado, a ideia de um diário coletivo surgiu do encontro com obras de arte que articulam as fronteiras do individual e do coletivo e que reverberam em experiências comuns. A primeira obra, “Garimpo de si, de Adrianna eu”, integrou a 13ª Bienal do Mercosul que ocorreu em 2022, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e que teve como linha narrativa “Trauma, sonho e fuga”, expondo os impactos no imaginário comum, causados por situações traumáticas coletivas como a pandemia de co-

vid-19, em 2020, trauma que impulsionou artistas, através de delírios e sonhos, a produzirem criações traçando linhas de escape diante da conjuntura que se impôs a todas e a todos nós.

Figura 1 – Garimpo de si, de Adrianna Eu



Fonte: Foto de Alina Souza.

Com a instalação “Um garimpo de si”, a artista carioca Adrianna Eu lança um convite ao público para “sonhar de olhos abertos” e entranhar nas vísceras do que somos e vamos nos tornando por meio de tudo que nos atravessa ao longo de nossa existência. Garimpar remete à derivação do verbo grimpar, que se refere a escalar um terreno difícil. A obra apresenta um emaranhado de linhas vermelhas, peneiras suspensas que balançam sem parar e escadas pintadas em preto que aludem ao que nós mesmas(os) ocultamos por não suportar, transportando-nos pelos labirintos complexos do inconsciente, inquirindo-nos a pensar se existe algum terreno mais amedrontador do que o terreno que conduz a nós mesmas(os).

A segunda obra integra a mostra “Linhas da vida”, da artista japonesa Chiharu Shiota, exposta no Centro Cultural

Banco do Brasil São Paulo (CCBB SP), em 2019, apresentando intervenções espaciais com emaranhados de linhas, inspirada em experiências e memórias pessoais e na transitoriedade cíclica da vida, assim convida o público a pensar sobre a vida, nossas memórias, propósitos e conexões.

Figura 2 – Linhas da vida, de Chiharu Shiota



Fonte: Foto de Daniel Mifsud.

Conforme a lenda oriental do fio vermelho, ao nascer uma criança, um fio é conectado a seu dedo, o qual será entrelaçado com os fios das pessoas que interagir durante a vida, produzindo tramados invisíveis de relações. Chiharu invencionaria obras que operam com a concepção de uma conexão universal entre todos os seres, de maneira mais abstrata, convertendo experiências pessoais em uma linguagem artística monumental e sensível, que pretende provocar infinitas conexões.

Sobre as imagens em desalinho

Desse modo, inspiradas nas obras de ambas as artistas, Adrianna Eu e Chiharu Shiota, lançamos a proposta ao grupo de

estagiárias(os) para criarmos ao longo do semestre um diário coletivo que acolhesse nossos dilemas, nossas atividades com as turmas das escolas, nossas indagações relativas aos textos discutidos em aula universitária e tudo o que nos parecesse importante de ser compartilhado. Vale dizer que temos exercitado um modo de agenciar as imagens na formação de professoras e professores em artes visuais, e este modo está voltado à experimentação. A imagem, nesse cenário, não pretende representar o que o texto diz, mas produzir conexões, uma espécie de duração ao exercitar a sua potência problematizadora.

Mitchell (2016) tem estudado a imagem e sua profunda implicação com as palavras, bem como sua convicção “de que a relação entre elas constitui um intercâmbio, em vez de uma separação rígida em oposições binárias” (Mitchell, 2016, p. 228). Mitchell nos mostra que imagens e palavras podem compor os mesmos espaços sem assumir um caráter dualista. E é desse modo que temos feito composições com elas, ora sobrepondo-as, rasurando-as, ou rasgando-as em meio ao texto. Que efeito elas produzem? Como elas compõem com ele? Ou poderíamos dizer de outro modo:

Uma imagem, tal como ela se sustenta no vazio fora do espaço, mas também à distância das palavras, das histórias e das lembranças, armazena uma fantástica energia potencial que ela detona ao se dissipar. O que conta na imagem não é o conteúdo pobre, mas a prodigiosa energia captada, prestes a explodir, fazendo com que as imagens nunca durem muito tempo. Elas se confundem com a detonação, a combustão, a dissipação de sua energia condensada (Deleuze, 2010, p. 84-85).

Sim, é disso que se trata, interessa-nos o efeito que as imagens produzem junto à escrita, como elas compõem em concomitância e os arranjos que são capazes de acionar. As imagens captam energia e explodem no texto. Novamente citando

Deleuze (2010, p. 86), “a energia da imagem é dissipadora. A imagem acaba rápido e se dissipa, uma vez que ela própria é o meio de terminar. Ela capta todo o possível para fazê-lo saltar”. Sendo, portanto, o movimento o que nos interessa, e nosso entendimento é de que “o salto” fica por conta das relações que a leitora e o leitor farão ou não com elas.

O diário coletivo foi sendo gestado ao longo do semestre, às vezes na escola, às vezes durante a aula na universidade, em concomitância com a discussão de um texto e interrogados por nós enquanto grupo: o que essas imagens querem no/do texto? Se retiradas, farão falta? Estão compondo com o texto ou estão representando o texto? Houve um contínuo exercício de querer saber sobre essas imagens, de inquiri-las a como vieram a ocupar essas linhas do diário. A relação dessas imagens com o pensar parece inevitável. São imagens do pensamento ou pensamento sem imagens? Em que se difere uma imagem do pensamento, de um pensamento sem imagem?

Figura 3 – Fragmento do diário coletivo nas primeiras semanas



Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Figura 4 – Diário coletivo no final do semestre



Fonte: Arquivo das autoras (2024).

Entendemos por “imagem do pensamento” aquela que é pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre essa imagem que cada um “presume” que saiba o que significa pensar. A “imagem do pensamento” é dogmática ou ortodoxa, é moral. A doxa é o modelo da reconhecimento, é o “todo mundo sabe”. É o senso comum tornado filosófico. É o mundo da representação de matriz platonista. O “pensamento sem imagem”, no entanto, é aquele que nasce engendrado no pensamento, ou seja, o ato de pensar engendrado em sua genitorialidade, nem dado no inatismo nem suposto na reminiscência (Deleuze, 2006). É aquele pensamento capaz de pensar uma diferença que não se subordine à identidade e uma repetição que não seja mecânica. Um pensamento sem imagem “é aquele que não obedece a uma imagem prévia do que seja pensar, isto é, a um ‘modelo prévio’ que orienta e formata, que determinaria de antemão o que significa pensar” (Pelbart, 2010, p. 28-29).

Nesses anos que atuamos nas disciplinas de estágios e formação de professoras e professores temos sido afetadas por algumas imagens de modo avassalador. Imagens essas que acabaram invadindo nossas pesquisas, enquanto grupo. Algumas dessas imagens foram os mapas de Fernand Deligny (1913-1996). Fomos apresentadas a Deligny pelas obras de Deleuze e Guattari, que dedicaram, em escritos solo ou em parceria, diversos textos a este autor. Guattari, que trabalhou com Deligny entre 1965 e 1967, cita Deligny em “Revolução molecular”, e Deleuze nas obras “Crítica e Clínica” e “Diálogos” (esta, escrita em parceria com Claire Parnet). Em “Mil Platôs”, obra que Deleuze escreve conjuntamente a Guattari, o nome de Deligny aparece em diferentes platôs.

Esse educador francês se esquivou das multidões para trabalhar com educação especializada como “lugares vivos”. Trabalhou com crianças e adolescentes autistas e, em parceria com seus(as) colaboradores(as), nomeados(as) de “presenças próximas”, criou mapas dos percursos desses autistas. Para Deligny, um(a) professor(a) seria um(a) criador(a) de circunstâncias. Ele criou redes na forma de albergues da juventude para acolher jovens autistas que não se adaptaram à escola regular. Esses albergues funcionaram na França durante 30 anos. Deligny fazia mapas dos deslocamentos e percursos diários dessas crianças/jovens e depois sobrepunha-os para buscar entender seus deslocamentos. Chamou esses deslocamentos de “linhas de errância” (Deligny, 2015, p. 31). Acreditava que respeitar o ser autista não era respeitar o ser que ele seria na condição de outro, mas fazer o necessário para que a rede se tramasse. Chamava este percurso de “rastrear”, seguir rastros e “camerar” de recolher imagens, deixar a câmera filmando.

Deligny fez dois filmes, um deles foi “O mínimo gesto” (1971), a partir desse modo de pensar a imagem e seus deslocamentos. Outro verbo também bastante usado e presente no livro – “O aracniano e outros textos” (2015) – é “extravagar”, o

que pode ser pensado como sair da via, desgarrar. Os(as) autistas que vivem a vacância da linguagem têm mãos ágeis e uma forte relação com os trajetos e as linhas das mãos.

Inspiradas e afetadas pelos estudos de Deligny, começamos a olhar para nosso grupo de estagiárias(os) e rastrear seus percursos, criar mapas ou linhas de errância e a sobrepor nossos percursos de docência. Encontramos alguns pontos de contato: todas(os) as(os) envolvidas(os) nessa disciplina estávamos em processo de docência, as nossas pesquisas eram atravessadas pelas filosofias da diferença, ou seja, com isso entendíamos que a educação e a arte não ocupavam espaços majoritários, universais, e sim espaços singulares, nenhuma/nenhum de nós pretendia fazer um trabalho transformador nem na universidade, nem na escola, talvez gostaríamos de mobilizar pessoas em torno da arte, e isso já nos parecia bastante gratificante.

À medida que as linhas do semestre começaram a ser escritas, como essa “escrita-rastro”, como se fossem fios de urdidura de uma teia, percebíamos nosso deslocamento muito próximo ao de uma aranha, como se colocássemos andaimes no planejamento de modo a demarcar os espaços prévios, e precisássemos deles para ancorar algum fôlego. Deligny (2015) diz de outro modo:

Assim, a aranha faz fios de seda, dos quais se pode dizer que foram projetados e permitiram a urdidura; a partir daí, e fazendo-se a teia, a aranha literalmente engole os fios precursores – não que ela os rebaixe ou desdenhe; a seda que sai de seu corpo lhe é muito preciosa e ela a recupera. Quando esse alinhavo prévio desapareceu, engolido, dele não resta nada ou, antes, esses fios se tornaram os da teia tecida que existe e persiste (Deligny, 2015, p. 29).

O semestre, uma vez materializado, já não precisava da urdidura inicial ou mapas mentais que lhe dessem suporte em

forma de esboço para disparar em linhas de escrita. Já não éramos capazes de saber por onde iniciamos, pois a origem tornou-se imperceptível, e o que interessava agora é o que ganhava velocidade pelo meio, ou seja, nossos encontros com as(os) estudantes.

Sobre escritas como linhas-rastro

Deleuze, em parceria com Guattari, produziu algumas páginas sobre os processos de escrita. Vamos recuperar alguns fragmentos neste ensaio: “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze; Guattari, 1995a, p. 13). Ou, “Escrever é talvez produzir esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu [Moi]” (Deleuze; Guattari, 1995b, p. 24). E, quando se referiam a processos de escrita coletivas: “Escrever a dois já é uma maneira de deixar de ser autor” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 35). Escrever deve produzir velocidade. Diálogos, talvez seja o livro em que Deleuze com Parnet mais se detiveram em estudar a escrita e como ela se produz:

Escrever é traçar linhas de fuga, que não são imaginárias, que se é forçado a seguir, porque a escritura nos engaja nelas, na realidade, nos embarca nela. Escrever é tornar-se, mas não é de modo algum tornar-se escritor. É tornar-se outra coisa. Um escritor de profissão pode ser julgado segundo seu passado ou segundo seu futuro, segundo seu futuro pessoal ou segundo a posteridade (‘serei compreendido dentro de dois anos, dentro de cem anos, etc’). Bem diferentes são os devires contidos na escritura quando ela não se alia a palavras de ordem estabelecidas, mas traça linhas de fuga. Dir-se-ia que a escritura, por si mesma, quando ela não é oficial, encontra inevitavelmente ‘minorias’, que não escrevem, necessariamente, por sua conta, sobre as quais, tampouco, se escreve no sentido em que seriam tomadas por

objeto, mas em compensação nas quais se é capturado, quer queira quer não, pelo fato de se escrever. Uma minoria nunca existe pronta, ela só se constitui sobre as linhas de fuga que são tanto maneiras de avançar quanto de atacar (Deleuze; Parnet, 1998, p. 56).

Sim, em “Diálogos”, Deleuze junto à jornalista Parnet, a mesma com quem elaborou o “Abecedário” (1988-1989), produziram escritas sobre o processo de escrever. O que uma escrita conjuga, o que ela arrasta como escrita-rastro no texto? “A escritura se conjuga sempre com outra coisa que é seu próprio devir. Não existe agenciamento que funcione sobre um único fluxo. Não é o caso de imitação, mas de conjunção” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 57).

Mas também em “Diferença e Repetição” (2006), ainda sua tese de doutorado, o autor já esboçava preocupação sobre o que escrevemos ou o que nos faz escrever. O que nos mobiliza a escrever?

Como escrever senão sobre aquilo que não se sabe ou que se sabe mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois, ou melhor, torná-la impossível (Deleuze, 2006, p. 18).

E porque, enquanto grupo de estagiárias e estagiários, acreditávamos que tínhamos algo a dizer com nosso diário coletivo, com palavras, mas também com imagens, e foi nesse momento em que pensávamos sobre os processos de escrita com imagens que nos encontramos com os biografemas de Barthes (2003), de Corazza, Oliveira e Adó (2015), e com eles fomos produzindo e ensaiando esses modos de escrita.

Sobre biografemas em linhas tramadas

A escrita biografemática não se dá de forma narrativa, pensa a biografia contra a biografia. E foi o que percebemos quando tivemos contato com a obra Roland Barthes por Roland Barthes (2003) pela primeira vez. Barthes nos conta dos atravessamentos de uma vida, mas de forma alguma este livro é sua autobiografia. “Viver como quem escreve. Escrever vivendo. Viver escrevendo. Re-viver. Re-finir” (Corazza; Oliveira, 2015, p. 11). Compor a escrita por fragmentos, por pedaços, por excertos, da forma como vivemos uma vida e os encontros que tivemos. Nesse método, importa mais os afetos de percurso para mostrar os movimentos das aulas, dos planejamentos, do que a cronologia dos fatos ou a linearidade dos encontros. Exploramos, enquanto grupo, essas diferentes possibilidades de escrita, que fogem do que já é dado, previsto anteriormente ou cronometrado. Apostamos na escrita biografemática como uma possibilidade de escrever sobre os atravessamentos de uma vida, buscando despersonalizar as(os) autoras(es).

Assim, para selecionar o que trataríamos neste texto, fizemos composições, cortes, acréscimos, sobreposições, rasuras e supressões. Corazza (2015) nos ajuda a entender esse processo quando escreve sobre “O discurso do método biografemático”. A escolha do material para esta escritura se dá a partir “da seleção, recolhimento e revalorização de resíduos difusos [...] fluidos pulsantes, que povoam o que é (e o que não é) mostrado nas formas de anotação do presente” (Corazza, 2015, p. 34). E Barthes (2004), quando diz que:

Adotar uma escrita – poder-se-ia dizer melhor – assumir uma escrita –, é fazer economia de todas as premissas da escolha, é manifestar como aceitas as razões da escolha. Toda escritura intelectual [acadêmica], é, portanto, o primeiro dos ‘saltos do intelecto’ (Barthes, 2004, p. 24).

Produzir um texto que permita a leitora e o leitor produzir saltos, como já mencionamos anteriormente, é o nosso desejo. E quem produz biografemas na tentativa de oferecer esses textos, é o que? Segundo Corazza (2010), é um biografólogo. “O biografólogo coleta e cria biografemas; o biografema produzido pela biografemática consiste em um traço distintivo, elemento quase-unitário, que finge que revela” (Corazza; Oliveira; Adó, 2015, p. 28).

Em nossas escritas, produzidas de forma coletiva, colocamo-nos como biografólogas em vários momentos: ao fazer recortes de leituras, de textos, de vidas, ao selecionar imagens, recortes e seleções que trazem momentos, afetos, rascunhos, memórias involuntárias ou memórias curtas do que foi vivido, fragmentos e pedaços de vida e de vidas no coletivo. A escrita biografemática dá espaço a esses afetos, mas também aos desafetos, amores e desamores dessa vivência.

Segundo Preciosa (2010), a ideia de fragmento arrasta consigo o incômodo da incompletude. Além desse incômodo, há pensamentos fragmentários colocados dessa mesma maneira na escrita que não asseguram a quem lê a clareza de um percurso teórico, de um lugar de onde se parte ou sequer indica onde se pretende chegar, às vezes nem se chega, outras se chega para já retornar. Assim, Preciosa (2010, p. 11) nos interroga: “que espécie de segurança pode oferecer um texto fracionado, aos pedaços, que insiste em ir ao encontro do que é episódico, descontínuo, dissipatório, efervescente, quase informe?”. Ou ainda, poderíamos pensar a escrita fragmentada com Whitman que “não se define pelo aforismo ou pela separação, mas por um tipo particular de frase que modula o intervalo” (Deleuze, 1997, p. 69). Talvez resida aqui nosso principal interesse, produzir fugas no pensamento ao escrever, fracionar o texto e deixar alguns vacúolos como passagem para aquelas e aqueles que também tiverem encontros com ele de modo a produzir criação.

Os pensamentos não são algo que possamos controlar, não são propriedade nossa. Eles sopram, uns de forma forte,

avassaladora, como furacão, outros vêm como um sopro leve, quase uma brisa. E quando nos tomam, não é de forma organizada, tampouco linear. O pensamento se dá em fragmentos, pedaços de diferentes tempos. A pesquisa biografemática nos permite acolher esses pedaços e esses diferentes tempos para costurar com eles alguns conceitos, compondo uma escrita fracionada que não intenta narrar, nem mesmo explicar os processos, mas, talvez, pensar em voz alta e partilhar algumas fagulhas desse pensamento.

Para ganhar velocidade pelo meio, conjugamos linhas-rastros com outras e outros para pensarmos com as imagens e as escritas que invadem nossos planejamentos de ensino, nossas discussões e nossas pesquisas. Desertamos do Eu, com maiúscula, e dos grandes propósitos/transformações, traçamos outras rotas, menos lexicais e mais inventivas, povoadas por “fluidos pulsantes” e devires. Urdimos nossas palavras com imagens, fio a fio em desalinho, tramamos conexões infundáveis que ora nos acalentam, ora nos convocam a remexer no emaranhado que se formou em meio aos atravessamentos de um percurso formativo.

Sobre produzir em meio a um coletivo

“O que pode um grupo?”, Clareto e Veiga (2016, p. 33) lançam esta problematização para falar de escrita coletiva, e nos propõem pensar um corpo que é potência de afetar e ser afetado (Spinoza, 2010). Em meio aos encontros desse coletivo de estagiárias e estagiários, pensamos outros modos de produzir escritas com imagens ao partilharmos nossos diários da prática pedagógica (diário individual, Zabalza, 2004) e nossos planejamentos semanais em processo. Nesse movimento de partilha sempre houve uma multiplicidade de olhares atentos, mãos inquietas a compor encontros com singulares formas de ler e escrever.

A experiência de orientação com estagiárias e estagiários, dentro do vasto campo que envolve a educação e a arte, acontece de maneira intensa, tanto quando nos referimos aos afetos quanto aos desapontamentos, os dissabores, os momentos de frustração, os momentos em que nos faltam palavras, nos falta a força, os momentos nos quais desejamos muito estar ali, fazendo coisas em comum. Assim, a produção coletiva tem nos dado alento, pois nenhum planejamento produzido em nosso grupo é feito de maneira individual e toda contribuição é partilhada generosamente.

Muitos são os movimentos de um trabalho coletivo, um desses movimentos que nos compõem enquanto professoras dessa disciplina é o de lermos e olharmos com atenção os planejamentos das aulas semanais, o material didático preparado para ser apresentado às(os) estudantes da escola. Fazer este trabalho em dupla é muito gratificante, pois revisamos, pensamos e tramamos aulas, fazendo de cada texto discutido na disciplina uma nova travessia, e o que se move nesse “entre” as aulas. O “entre” aqui mencionado não se trata de um entre uma escrita e outra, mas uma escrita que se movimenta no processo, nos devires produzidos, com os signos lançados que nos forçam a movimentar o pensamento. A ideia de escrevermos juntas este texto é a prova dessa cumplicidade coletiva.

A escrita que produzimos sozinhas é uma (um projeto, um relatório, uma dissertação, uma tese...), mas a escrita em dupla, em trio, é outra, a “escrita por um grupo, junta em si várias vozes, vozes que perturbam a noite, ressoam no corpo, insônia. Falas do não falante e também do falante, pausas e não falas, silêncios, quietudes esburacadas com corpo” (Clareto; Veiga, 2016, p. 33).

Como Clareto e Veiga (2016) mencionam, queremos produzir em um coletivo, que seja um ponto de partida, e não de chegada, abrir e pensar possibilidades, ao invés de fechar, afetar para além de fazer entender. Entender, aqui, não significa

somente compreender de fato o que a outra escreve e o que acontece, as relações que esta outra faz com o seu pensamento, mas estar em contato, aproximar-se da língua que fala, dos acontecimentos, abrindo mão apenas do entendimento, do juízo de gosto, de avaliar ao pensar outras perspectivas que transbordem o texto.

Assim, como grupo, temos pensado em diferentes formas de fazer pesquisa, de produzir aulas e trabalhar com imagens. As imagens, nesses processos de escrita e pesquisa, são tão importantes quanto o texto. Aqui não há hierarquia, conforme nos lembra Cunha (2015), embora ainda haja:

O entendimento de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra, escrita ou falada. Nota-se que há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o ‘conhecimento, o saber e a verdade’, e as imagens, muitas vezes, servem para expressar sentimentos e, quando muito, como ‘prova’ de um acontecimento, um registro que ‘ilustra’, ‘comprova’ e enaltece a veracidade do que é escrito (Cunha, 2015, p. 70).

Em muitas pesquisas em educação e arte as imagens ainda ocupam esse lugar secundário e subalterno, apenas como registro, e não como lugar de formulação de problemas. É novamente Cunha (2015) quem ainda nos lembra que o uso da imagem em meio ao texto não é um recurso novo, pois:

[...] cubistas e dadaístas, no início do século XX, começaram a combinar imagens, palavras e textos, incorporando em suas obras fragmentos de jornais e de materiais escritos do cotidiano. Também nesse mesmo período os franceses Jules Chéret, Alphonse Mucha e Toulouse-Lautrec criaram o cartaz publicitário, mesclando imagens e informações escritas. Pode-se dizer que os *aíches* franceses e os experimentos cubistas e dadaístas, como

o livro visual *Une semaine de bonté*, do artista Marx Ernst, foram os precursores dessa linguagem híbrida, explorada mais adiante na produção artística e publicitária. Posteriormente, a partir dos anos 50, a *Pop Art* recuperou em suas composições a linguagem miscigenada e explorou exaustivamente essa combinação, assim como a literatura infantil, a publicidade, as revistas e os jornais (Cunha, 2015, p. 71).

Assim, o uso da imagem junto ao texto realmente não é novidade, talvez o seja o modo como ela opera com ele, o *status* que podemos atribuir-lhe. E, quiçá, essa possa ser a contribuição desta escrita, trazendo alguns argumentos disparadores do pensamento e problematizando outros modos de escrever com imagens.

Nesse processo de construção coletiva de escritas, pesquisamos juntas, compartilhamos achados e estudamos de forma conjunta. Assim, não nos acomete a solidão durante o árduo processo de pensar a docência. O fazemos com muita seriedade, porém de forma leve. E nesse coletivo que habitamos e que somos habitadas pelas multiplicidades presentes, pensamos uma educação menor, e “na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, coletiva” (Gallo, 2002, p. 176).

A educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza. Num rizoma, as singularidades desenvolvem devires que implicam em hecceidades (Gallo, 2002, p. 176).

Podemos dizer que almejamos uma escrita menor, rizomática, que afeta a cada uma de nós de forma singular, que movimentam as multiplicidades ao pensar a pesquisa e a produção de

textos. Línguas que se cruzam e entrecruzam em um pesquisar que não conclui, que não se fecha, mas que mantém vivas as problemáticas que as movimentam.

Para irmos nos encaminhando para a finalização deste ensaio, ainda há algo a ser dito sobre imagens que compõem com escritas no agenciamento de um diário coletivo, a de que não foi nossa intenção criar uma metodologia, ou uma concepção, ou uma teoria sobre modos de produzir escritas com imagens em educação e arte, mas foi nossa intenção produzir uma prática que potencializasse nossa existência como pesquisadoras, partícipes de um coletivo.

Referências

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CLARETO, Sônia Maria; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. Uma escrita de muitos ou uma escrita em travessia. *In*: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (orgs.) *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Lamparina: Rio de Janeiro, 2016. p. 31-47.

CORAZZA, Sandra Mara. *Fantasia da escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Discurso do método biografemático. *In*: CORAZZA, Sandra Mara, OLIVEIRA, Marcos da Rocha, ADÓ, Máximo Daniel Lamela. (orgs.) *Biografemática na Educação: Vi-dar-bos*. Porto Alegre, UFRGS; Doisa, 2015. p. 25 – 44.

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. (orgs). *Biografemática na Educação*: Vi-darbos. Porto Alegre, UFRGS; Doisa, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Prefácio. *In*: CORAZZA, Sandra Mara, OLIVEIRA, Marcos da Rocha, ADÓ, Máximo Daniel Lamela. (orgs). *Biografemática na Educação*: Vi-darbos. Porto Alegre, UFRGS; Doisa, 2015. p. 11-14.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 3, n. 01, p. 69-91, jan./mar. 2015.

DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro*: Um manifesto de menos; O esgotado. Tradução Fátima Saadi, Ovídeo de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. São Paulo: n-1 Edições, 2015.

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL. *Sonho, fuga e trauma*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.bienalmercosul.art.br/bienal-13>. Acesso em: 03 jul. 2024.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GOOGLE ARTS & CULTURE. *Chiharu Shiota – Linhas da vida*. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/>. Acesso em: 03 jul. 2024.

MITCHELL, W. J. T. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.) *Culturas das Imagens – desafios para a arte e para a educação*. 2. ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016. p. 227-244.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Educação da cultura visual – conceitos e contextos*. Santa Maria: Edufsm, 2011. p.175-190.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Como produzir clarões nas pesquisas em educação? *Revista Educação Pública* (Cuiabá, UFMT), v. 24 n. 56 p. 443 – 454 maio/ago. 2015.

OLIVEIRA, Marilda O. de.; CARDONETTI, Vivien Kelling; SANTOS, Cláudia Aparecida dos; GARLET, Francieli Regina. Reveza-

mentos entre teoria e prática: movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 31, n. 1, p. 94-107, 2018.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não-reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PRECIOSA, Rosane. *Rumores discretos da subjetividade* – Sujeito e escritura em processo. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Filmografia

EL mínimo gesto. Filme de Fernand Deligny. 1971. 1 vídeo (9 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6i-5c5X1zzU>. Acesso em: 12 jul. 2024.

12 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO OBRA DE ARTE: ENSINAR EXIGE ÉTICA E ESTÉTICA

<https://doi.org/10.34623/ye65-be91/978-85-7826-996-8/cap12>

ELTER MANUEL CARLOS

Ensaísta e Professor de Filosofia da Educação e Estética na Universidade de Cabo Verde. Doutor em Filosofia pela USC (Espanha) e Mestre em Filosofia da Educação pela FLUP (Portugal). Possui vasta obra publicada em livros nos campos da filosofia e artes cabo-verdianas. Colaborador do Grupo de Investigação Raízes e Horizontes da Filosofia e da Cultura em Portugal (DF-FLUP).

Email: eltermmanuelcarlos@gmail.com

[...] O educador tem que ser sensível. Tem que ser esteta. Tem que ter o gosto. A educação é uma obra de arte. O educador tem que ser ético. Tem que respeitar os limites da pessoa. Não pode entrar em ti e desrespeitar-te. Ele tem que respeitar teus sonhos, respeitar teus medos. Ele deve também tocar teus medos, como os terapeutas as vezes fazem (os psicanalistas).

[...] Neste sentido o educador é também um artista: ele refaz o mundo. Ele redesenha o mundo. Repinta o mundo. Redança o mundo (Entrevista, Paulo Freire, Construtor de Suenos).



A reflexão educacional, no construto dialógico das suas dimensões ético-crítica e epistemológica, faz do investigador-professor um hermeneuta e intérprete do sentido, pondo-o à escuta da energia e da força dos (con)textos e dos discursos pedagógicos, que, no curso da historicidade, inscrevem-se na existência enquanto verdadeiros espaços de signific(ação). Ela cria no intérprete (educador/educando; investigador) um estado de alma que o permite escutar o que está explícita ou implicitamente dito. Revela-se, assim, de inevitável e assaz importância estar-se apto a questionar o(s) (con)texto(s) e deixar-lhes vir à luz através da *lógica da fecundidade da pergunta* (Gadamer, 1999). É nesta lógica que (con)sentimo-nos interrogados pelos (con)textos de Paulo Freire e, a partir de tal atitude, ousamos empreender este ensaio de interpretação filosófica como via de pensar a educação como obra de arte.

Se é verdade que, explicitamente, o educador e filósofo pernambucano não aborda o tema da educação através da arte, não é menos verdade que, implicitamente, o tema está vivamente presente na sua *praxis* pedagógico-existencial e na crítica (est)ética que a imanência de tal *praxis* veicula. Não olvidemos que a sua concepção de educação, ao partir da prática pedagógica para a sua própria conceptualização, enraíza o sujeito educativo no *chão da cultura* próprio do *mundo da vida*, envolvendo-o em toda a energia (est)ética que os contextos implicam. Entende-se, assim, que, na construção do pensamento do filósofo e educador pernambucano, a educação é, conforme interpretamos em Carlos (2010), criação de condições para a (re) leitura do *mundo da vida* na primeira pessoa, portanto, uma forma de vida, uma arte de viver em comunidade relacional, assim como mostram por si os traços da influência fenomenológica do seu pensamento.

Paulo Freire viveu, pensou e celebrou a educação como movimento gerador de vida, e concebeu o ato educativo como atividade estética e ética. A arte-educação, na arquitetura do seu fazer pedagógico, dá-se enquanto *educação estética*, ou seja, tem que ver com a (pre)ocupação que desempenham os componentes estéticos na formação integral do sujeito educativo, como escrevemos já em uma das nossas reflexões sobre o assunto, precisamente nos seguintes termos:

A educação estética não deixa de ser uma educação para o sentir, um sentir proporcionado pelos símbolos estéticos; portanto, uma educação que, também, contribui para a capacidade racional do indivíduo. O sentimento do estético, ainda que não pareça reconhecido nesta sociedade de verdades esgotadas em termos de sentido, é sem dúvida o sentimento mais nobre do homem, o sentido que está em todo o humano independentemente do seu nível de desenvolvimento intelectual.

Outro aspeto digno de realce no que tange ao discurso sobre a educação estética é que ela não se resume à educação do gosto, nem tampouco à educação da produção artística, devendo ainda preocupar-se com a função que os componentes estéticos desempenham na aprendizagem e na formação integral do sujeito (Carlos, 2015, p. 71).

Não podemos olvidar que a própria sala de aula e os contextos formativos, assim como as várias formas de expressão artística, são atos de criação e imaginação, instâncias que colocam os atores (docente e discentes) nos caminhos do desvelamento dos palcos da escultura de si mesmos e de um mundo possível em ativa esperança. Essas instâncias de criatividade resplandecem como atos de (trans)formação (modelação) desse *barro informe* que é o humano, e que Sócrates dialogicamente trabalhara na Grécia, sendo de tamanho reconhecimento a inteligência interpretativa de Paulo Freire em retomá-lo em toda a sua *Pedagogia da Pergunta*.

Digno ainda de realce nessa linha de ideias é o pensador cabo-verdiano Eugénio de Paula Tavares (1867-1930), que, outrossim, em pleno regime colonial, interpreta Sócrates, Platão e muitos autores das tradições do pensamento Grego e Moderno, reivindicando, como expusemos já na nossa tese de doutoramento dedicado ao seu pensamento (Cf. Carlos, 2019), a necessidade vital de liberdade efetiva para o povo cabo-verdiano. Tal exercício formativo-crítico e político-cultural do vate cabo-verdiano resplandeceu suas luzes em favor de um pensamento da educação estética, com vista à formação integral do povo. Ouçamo-lo:

Porque, eu de mim penso que a instrução científica sem a educação moral produz mais monstros que anjos. A instrução, o desamuamento dos altos arcanos da ciência pode fazer médicos como Pasteur, legisladores como Lycurgo, diplomatas como Pitt; mas a educação filosó-

fica, o desvelamento das transcendências psíquicas, a idealização e o culto das belezas morais é que conferem a facilidade e a felicidade de compreender todas as questões que se ligam com noções de honra, com princípios de justiça, de equidade e de bondade, que formam o fundo divino do carácter humano. [...] Afigura-se-me o homem a um bocado de lama informe e desprezível. Dá-se-lhe a instrução e o lodo tem pernas para vencer distâncias, tem braços para lutar, tem cérebro para pensar, tem língua para discursar: é homem. Dá-se-lhe a educação e o homem tem asas para voar, tem alma para amar, tem forças para compreender o bem e pratica-lo: é anjo (Tavares, 1999, p. 120, 121).

Como se compreenderá, Eugénio Tavares, a partir de Cabo Verde para o mundo, teve (tem) algo a dizer acerca da necessidade da formação estético-moral do ser humano. Essa propalada ideia de educação estética já encontrara, assim, lugar no ambiente cultural cabo-verdiano, num Cabo Verde que, na década de 1970, logo após a Independência Nacional (1975), receberia a presença física, a assessoria e o contributo teórico-prático de Paulo Freire nos projetos de alfabetização do povo desse arquipélago crioulo.

Mas deixemos para já essa pequena revisão do conceito de educação estética no horizonte cabo-verdiano e retomemo-lo no sentido freireano. Como vimos, Paulo Freire possui uma visão muito prática e ampla da questão. Vê-lo-emos a seu tempo que, mais do que conceber a arte como base da educação, como levava a cabo o importante contributo de Herbert Read (1893-1968), no seu livro “Educação Pela Arte” (publicado em 1943), a educação é vivida e pensada por Paulo Freire como obra de arte, como uma atividade estética de indelével importância nos processos de formação de um ser sensível em todas as dimensões da humana vida sobre a Terra. Aliás, a própria configuração estética de aprendizagem do mundo que o menino Paulo expe-

rienciara no chão do seu quintal, onde o seu quadro negro era esse chão e gravetos o seu giz, como esteticamente narra em “A Importância do acto de Ler” (1999), é paradigmática vivência de uma aprendizagem de fundo sensível e, desde a tenra idade, integrada na plenitude e complexidade da existência.

Mas que complexidade de ideias comporta essa educação estética que insistentemente temos vindo a nos debruçar? Como é que a educação estética está veiculada no espírito do pensar e da prática educativo-formativas freireanas? Como se imagina, a nossa abordagem não se resume a uma mera leitura da obra de Paulo Freire à luz do(s) conceito(s) de educação estética histórico-pedagógicamente engendrados a partir de obras de Platão (que, contraditoriamente, defende *a arte como base da educação e expulsara os poetas e artistas da sua Cidade ideal*), Friedrich Schiller (1759-1805, na sua proposta de *criação de um Estado estético*) ou Herbert Read (1893-1968, *a arte deve ser a base da educação* – retomando contemporaneamente Platão).

Tal abordagem, ainda que importante, não faria, de todo, jus aos (con)textos de um filósofo que parte da teoria e *praxis* pedagógica contextualizada e, a partir daí, construir conceitos e ideias. Sabemos bem que a *praxis* educativa freireana é iluminadora dos seus próprios conceitos e, estes conceitos são (re)significadores da própria *praxis* transformadora. Para isso, os ambientes escolares e os sujeitos educativos neles implicados (re)animam, a partir daí, um visível tom de singularidade e concretude existencial. Mais do que hermeneuticamente aplicar o conceito de *educação estética*, teórica e historicamente engendrado, é outrossim importante rastreá-lo do contexto real donde brota, a saber captar o sentido e a referência que os freireanos ambientes pedagógicos apontam. Aliás, os estudos de Ana Mae Barbosa sobre a *Abordagem Triangular*, em sua visível inspiração freireana, insurgem aqui como exemplo máximo, precisamente quando se destaca uma visão da educação como obra de arte (estética da existência), a partir de um pensamen-

to-vivência concretos da criatividade na educação. Façamos jus a voz da autora em “Tópicos Utópicos” (1998):

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, sociologia, antropologia etc. não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. [...]

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 1998, p. 16).

Como se deduz, no trabalho de Ana Mae Barbosa encontramos subsumido todo o processo freireano de codificação/descodificação a partir das imagens/palavras escolhidas na montagem dos temas geradores de aprendizagem. O rastreamento desse fundo freireano mostra por si que os sujeitos educativos devem estar fenomenologicamente implicados nas vivências contextuais dos processos. No seu interessante ensaio “Pedagogia Filosófica, cidadania e valores na educação em Paulo Freire”, Carlos Bellino Sacadura enuncia uma reflexão que poderá ajudar-nos a esclarecer essa cálida problemática:

Paulo Freire não erigiu um sistema filosófico global, para no seu interior desenvolver uma vertente educacional e pedagógica, quase como uma aplicação sectorial de uma filosofia geral ou, em termos husserlianos, uma ontologia regional recortada numa ontologia geral. [...] Paulo Freire parte da teoria e *praxis* pedagógica, para efetuar uma conceptualização filosófica dessa experiência: trata-se de pensar a educação e não de construir um sistema de pensamento para o aplicar ao campo educacional (Sacadura, 2016, p. 266).

Dessas palavras, poder-se-á deduzir que o filósofo e educador pernambucano, ao partir da concretude existencial do ato pedagógico, conceptualizou (ou permite-nos conceptualizar) uma educação estética que, nessa *praxis*, está impregnada. Fala-se, então, da educação como obra de arte, assim como o próprio autor a denominou numa marcante entrevista que adiante analisaremos. Dessas palavras, conclui-se que, implícita ou explicitamente, sem intransigentes limites entre uma coisa e outra, é visível que Paulo Freire criou, no espírito que veicula a sua prática, o seu próprio conceito de educação estética, fazendo da educação uma viva obra de arte em que docentes e discentes, *em comunhão* de existências, aprendem a escutar e a (re)ler o mundo: essa obra de arte é a própria educação.

Uma obra de arte cujas facetas da humana vida sobre a Terra estão convidadas a tomarem de assalto o sujeito educativo para a lógica vital de uma autêntica *poíesis* (criação). Uma *poíesis* capaz de devolver-lhe as possibilidades de uma digna existência onde atos meramente antropocêntricos se revelam como insuficientes gestos, outrossim, como redutora atitude. Atitude que, limitada, distorce a realidade efetiva de um pensamento integral: um pensamento em que o corpo está conectado com a natureza que *ele é e faz parte*. Quem o diz é o próprio Freire e, por isso mesmo, torna-se irrecusável escutar as suas próprias palavras espelhando o seu pensamento integrado, jamais cindido. Jamais dualista. Jamais desencanado da natureza, da história e da cultura. Vejamo-lo em “À sombra desta mangueira”:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticu-

losa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa. [...] Conheço com o meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (Freire, 2000a, p. 18).

Em “Pedagogia da Esperança”, o autor é incisivo em dizer: “Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência” [...] (Freire, 2000b, p. 32-33).

Nada mais complexo que tomar, à maneira de Paulo Freire, um sentido algo biocêntrico, em que o eu individual e o eu social se revelam insuficientes, clamando, assim, para a urgente necessidade do vital sopro de um eu ecológico. Só assim a vida ganha forma estética e ética, não se resumindo a uma mera estética da arte, mas abrindo-se a uma estética da existência, em que a própria natureza ganha vincado espaço na formação do ser em sua ontológica vocação.

Ainda que essa problemática de uma estética aberta ao ambiente não é conceptualmente explícita em Paulo Freire, ela clama a ser interpretada nos seus textos e conversas, desvelando o quão a educação estética não se resume à obra de arte: ela é, já o dissemos, a valoração e introdução dos componentes estéticos na educação (na obra da educação e da cultura), qual abertura à natureza e à vida como um todo relacional, conforme atestam as palavras do filósofo. A título de exemplo, em “À sombra desta mangueira”, referindo-se ostensivamente ao seu Brasil natal, afirma que “Minha terra é boniteza de águas que se precipitam, de rios e praias, de vales e florestas, de bichos e aves” (Freire, 2000a, p. 26). Em “A importância do ato de ler”, a título de exemplo, brinda-nos com este testemunho com linguagem artística, fundindo natureza, subjetividade e experiência do belo:

Os textos, as palavras, as letras daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o

do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiã; na dança da copa das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os textos, as palavras, as leras daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos [...] (Freire, 1999a, p. 13).

Em resumo, compreende-se que os textos de Paulo Freire, tanto os falados em modelo socrático como os escritos, comportam forte reserva de sentidos para se poder pensar e fazer uma educação estética ambiental, a partir do real contato do educando com a obra de arte e com a própria natureza como obra divina. Só assim, a educação se transforma em obra de arte e os professores se transformam em artistas que moldam esse barro informe que é o ser humano. O mesmo é dizer: o ser humano como processo de escultura do eu pessoal, social e ambiental.

Numa relevante e aliciante entrevista que o filósofo pernambucano dá no México em 1997?, uma das suas últimas alocações do tipo e que se encontra conservado pelos acervos do Instituto Paulo Freire, elabora uma definição da educação, concebendo-a como obra de arte e os próprios professores artistas. Vejamo-lo:

[...] O educador tem que ser sensível. Tem que ser esteta. Tem que ter o gosto. A educação é uma obra de arte. O educador tem que ser ético. Tem que respeitar os limites da pessoa. Não pode entrar em ti e desrespeitar-te. Ele tem que respeitar teus sonhos, respeitar teus medos. Ele deve também tocar teus medos, como os terapeutas as vezes fazem (os psicanalistas).

[...] Neste sentido o educador é também um artista: ele refaz o mundo. Ele redesenha o mundo. Repinta o mundo. Redança o mundo (s./d.).

As palavras do autor, em si poéticas, plásticas e tradutoras de uma estética da existência pedagógica, são elucidativas ao acentuarem a formação da sensibilidade e do gosto estético, desafiando o educador a ser esteta e respeitador dos limites éticos da pessoa humana. Por isso, artista por excelência, o educador refaz, redesenha, repinta e redança o mundo. Aliás, essa preocupação é igualmente objeto do seu último livro, “Pedagogia da Autonomia” (Freire, 1999b) (1ª edição 1996), mormente quando elabora o subcapítulo “Ensinar exige Estética e Ética”. Sabemos bem que a sua obra estimula a exigência de uma educação estética que deve participar na formação do ser em cultura e educação: o *Ser mais*. O elevar-se em beleza, amor e transcendência!

Através de tudo o quanto está dito, podemos apercebermo-nos de que há em Paulo Freire, especialmente no enunciado em que defende a “educação como obra de arte”, uma aproximação ao sentido heideggeriano de “pôr-em-obra-da-verdade” (Heidegger, 2010, p. 58). De uma verdade em que, educadores e educandos, procuram (des)ocultar, (auto)desvelar no percurso de construção de si. Assim, pôr-se em obra significa fazer (fazer-se) obra: a própria obra da educação e da cultura. Educar significa, então, (in)corporar (fazer corpo na educação) a própria obra da vida ética e da vida artística, em plena dramatização do existir em *círculo de cultura*, de uma existência a (re)construir e a transformar-se em subjetividades dialogais, mediante uma experiência educativa aberta nos caminhos da procura do sentido. Assim, “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (Freire, 1999b, p. 36).

Não podemos olvidar que, para o nosso autor, é irrecusável “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1999b, p. 52). A ideia de criação, como se interpreta, é artística e *poietica* (do grego *poiesis*). Produção e jamais *reprodução*; criação e jamais narração e dissertação de discursos fixos lançados na mente dos passivos estudantes. A lógica é da autonomia e da liberdade, condições indispensáveis à criação de vida e da arte de viver, incorporando ética e estética no mesmo constructo: constructo da vida ética e da vida estética, da vida política e da vida social, todas em articulação com os desígnios de uma educação emancipatória que, pelo ser e para verdadeiramente ser, deve-se iniciar com o propósito de formar um ser sensível à cidade participativa e cidadã, como nos dá conta Freire em “A educação na cidade” (1ª edição 1991) e em “Política e educação: ensaios” (1ª edição 1993). Assim, a educação freireana é uma educação (est)ético-política, ganhando o conceito de estética um sentido que, à maneira contemporânea, transcende o belo para abraçar uma crítica ao feio da sociedade e da vida, nutrido pelas ações contra a humanidade do homem e da natureza oprimida pela lógica meramente antropocêntrica.

Paulo Freire, como se interpreta em entrelinhas, e pudemos vê-lo no conceito de *boniteza*, rastreou o grego conceito de *kalocagatia*. Não podemos olvidar, nessa ótica, que ele tinha profundo conhecimento da história da filosofia da educação e da pedagogia, aliás, foi professor nesta área, pelo que, ao relacionar arte e educação, esteve todo o tempo consciente da história dos conceitos e das práticas. A paideia platônica, por exemplo, ao comportar um sistema de valores em que a *bondade*, a *verdade* e a *justiça* aparecem em qual trilogia (sendo o *belo* reflexo do *bem*), instala uma lição autêntica e criativa: o belo e o bem (*kalocagatia*) se identificam. Repara-se, para já, tamanha proximidade com Schiller, que, no interior da sua visão, empreende a ideia de uma beleza comportamental, envolvendo estética e éti-

ca. Em Schiller, a sensibilidade é fundamental porque constitui a base da criação da liberdade e desenvolvimento ético-sociais dos indivíduos, comportando a sensibilidade uma união com o entendimento na determinação da beleza (Moraes, 2006, p. 44).

Em Freire, vimo-lo já em Carlos (2023) no estudo intitulado “Paulo Freire, (Es)cultor de uma razão pedagógica sensível e emocionada coma vida”, encontramos de forma muito vincada uma formação estética que agrega o intelectual com o sensível, valorizando o papel das emoções na gestão das nossas vidas. Por isso, não raras vezes brinda-nos com o conceito de *boniteza*, apresentando a importância de uma educação com vista à “construção de uma sociedade menos feia, menos malvada, mais humana” (Freire, 2000, p.85).

Numa outra entrevista por ele concedida à UNICAMP, no ano de 1990, e com mais detalhes, esclarece-nos mais a fundo acerca dessa relação entre estética e ética educacionais, relacionando-as com as dimensões epistemológica e ontológica da educação. Vejamo-lo:

Faz parte da natureza da prática educativa a boniteza. [...] O sentido da educação tem que ver com conhecimento; tem que ver com política; tem que ver com ética; tem que ver com estética. [...] Em outras palavras: não há prática educativa que não seja, ao mesmo tempo, um que-fazer gnosiológico, em que os sujeitos educadores/educandos se envolvem mediados pelos conteúdos, se envolvem na busca de decifração. [...] Ensinar não é fazer o discurso sobre o perfil do conteúdo, mas ensinar ao educando uma aproximação gnosiológica ao conteúdo enquanto objecto de conhecimento. [...] Jamais houve pedagogia sem conteúdo. O conteúdo é um elemento indispensável à prática educativa enquanto objecto de conhecimento. Ao mesmo tempo a prática educativa tem exigências de ordem ética. Mas ela é normalmente bonita porque tem que ver com a formação do ser. O

acto de formar é ao mesmo tempo estética e ética. Há uma relação indicotomizável entre boniteza e moralidade (decência). Não puritanismo. Pureza (Freire, 1990).

O que Freire ora apresenta-nos é igualmente objeto da sua *Pedagogia da Autonomia*, ao sublinhar a necessidade urgente de colocar decência e boniteza de mãos dadas, portanto, formação ética ao lado sempre da estética (1999, p. 36). Como se constata, Freire é crítico daquela educação que se limita ao discurso sobre o conteúdo dado, prática muito presente ainda hoje. Em vez de um discurso oco e vazio, o nosso autor propõe uma visão problematizadora em que o conteúdo é construído no processo dialógico-comunicacional de investigação dos temas geradores.

Persistindo nos interstícios da temática em debate, faz sentido sublinhar que a educação estética em Paulo Freire ultrapassa o mero sentido da sala de aula para, em visível complementaridade, abrir-se à própria experiência da linguagem educativa como veículo de formação do ser. Daí apresentar ao leitor uma linguagem aberta, *poética*, dialógica e inclusiva. O fato de trazer ao texto oral o movimento da conversa com o cidadão comum, sem desprezar a riqueza e estética do seu dizer, do seu falar, do seu sentir, faz da sua pedagogia algo linguisticamente inclusivo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

CARLOS, Elter Manuel. Paulo Freire, (Es)Cultor de uma Razão Pedagógica Sensível e emocionada com a Vida. In: NATÁRIO, M. Celeste; RAMOS, Luís; EPIFÂNIO, Renato. *Paulo Freire*. Democracia, Educação, Liberdade. Porto: Instituto de Filosofia da Universidade do Porto & DG-Edições, 2023.

CARLOS, Elter Manuel. Palavr mundo. A educação como criação de condições para a leitura e escrita da existência. In: CARVALHO, A (Coord.). *Dias, Limiares Críticos da Educação Contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

CARLOS, Elter Manuel. *Filosofia, Arte e Literatura: uma abordagem sobre a formação poética, literária e estética do povo cabo-verdiano*. Lisboa: MIL & DG Edições, 2015.

CARLOS, Elter Manuel. Educação pela Arte: da Necessidade de uma Educação Estética na Formação do Povo Cabo-verdiano. In: CARLOS, Elter Manuel. *Filosofia, Arte e Literatura: uma abordagem sobre a formação poética, literária e estética do povo cabo-verdiano*. Lisboa: MIL & DG Edições, 2015.

CARLOS, Elter Manuel. *Filosofia da Educação em Paulo Freire – Alteridade, Dialogicidade, Utopia e Crítica*. Vol I. Lisboa: MIL & DG Edições, 2018.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. Olho D' Água: São Paulo, 2000a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra: São Paulo, 2000b.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de Ler*. Em três artigos que se complementam. Cortez Editora: São Paulo, 1999a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra: São Paulo, 1999b.

FREIRE, Paulo. [Entrevista Paulo Freire Construtor de Sonhos]. Acervos do Instituto Paulo Freire. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/o437b899-bc8b-45f3-b7f4-63e44c6192dd>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. [Entrevista concedida a UNICAMP, “Conversando com Paulo Freire sobre Arte e Educação aos 21 anos da Pedagogia do Oprimido]. por Joana Lopes, Instituto de Artes, em 28 de novembro de 1990, Editora BEST Picture System, São Paulo. Fonte: Centro de Referência Paulo Freire (PF). Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/o26ecbb3-6df4-43fc-bob-2-1182be4fb5ed>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GADAMER, H. *Georg, Verdade e Método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

HEIDEGGER, Martin. *A Origem da Obra de Arte*. Edições 70: Lisboa, 2010.

MORAES, A.; CRISTINA. Dos Sonhos de Schiller ao Estado Estético no Século XXI. Devaneios e Caminhos – Possíveis? – Para uma Educação Estética da Humanidade. In: VASCONCELOS, J. Gerardo; SALES, J. Albio. *Pensando com Arte*. Fortaleza: UFC Edições, 2006.

RICOEUR, Paul. *Teoria da Interpretação*. Porto: Porto Editora, 1995.

SACADURA, C. Bellino. Pedagogia Filosófica, Cidadania e Valores na Educação em Paulo Freire, In: SACADURA, C. Bellino. *Estudos sobre Filosofia da Educação na Perspetiva da Ciência, da Arte e dos Valores*. Edições UNICV: Praia, 2016.

TAVARES, Eugénio. *Viagens, Tormentas, Cartas e Postais, Recolha*. Organização e Notas Biográficas de Félix Monteiro. ICLD: Praia, 1999.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Investigação em arte, ensino e experiências transcontinentais**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 27 de abril de 2025.



Jarles Lopes de Medeiros



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Investigação em arte, ensino e experiências transcontinentais**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 27 de abril de 2025.



Jarles Lopes de Medeiros

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.

14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.

28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Ílele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.

45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.

60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.

76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).

92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.

106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.

120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.

133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.

145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).

157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).

170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenida Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 P. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vândia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).
179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 393 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).
180. LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em instituições federais de educação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-913-5. (E-book).
181. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-937-1. (E-book).
182. Damasceno, Maria Nobre. *Emoções que invadem a alma: aprendendo com o mundo*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 152 p. ISBN: 978-85-7826-947-0.
183. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PA-

- TROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-940-1.
184. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-955-5.
185. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-953-1. (E-book).
186. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Emanuel Freitas da (org.). *Políticas públicas e internacionalização do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 253 p. ISBN: 978-85-7826-957-9. (E-book).
187. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues (org.). *Educação e serviço social: debates contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 320 p. ISBN: 978-85-7826-985-2. (E-book).
188. XAVIER, Antônio Roberto; MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. *60 anos do golpe militar no Brasil e o populismo autoritário de extrema direita: desafios à educação política para uma democracia sustentável no alvorecer do século XXI*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 192 p. ISBN: 978-85-7826-987-6. (E-book).
189. XAVIER, Antônio Roberto; FONSECA, Aluísio Marques da; PIMENTEL, Maria Samilli Paulo Gomes (org.). *Tecnologias sustentáveis, educação ambiental e sustentabilidade: pesquisas interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 357p. ISBN: 978-85-7826-988-3. (E-book).
190. SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana os Santos; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira (org.). *Didática e docência em diferentes textos e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 223p. ISBN: 978-85-7826-995-1. (E-book).
191. SALES, José Albio Moreira de; TAVARES, Mirian Nogueira (org.). *Investigação em arte, ensino e experiências transcontinentais*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 295 p. ISBN: 978-85-7826-996-8. (E-book).